

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА



**ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ:  
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД**

*Монографія*

За редакцією В. Л. Зливкова, С.О. Лукомської

Київ  
2019

УДК 159.923.2-057.85/.86

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка  
НАПН України (протокол № 5 від 9 квітня 2019 р.)*

**Рецензенти:**

*Сердюк Л.З.* – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

*Власова О.І.* – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід:** монографія / В.Л. Зливков, О.В. Завгородня, С.О. Лукомська, С.О. Копилов, О.В. Котух; за ред. В. Л. Зливкова, С.О. Лукомської. – К.: 2019. – 259 с.

**ISBN 978-617-7745-01-2**

У колективній монографії, написаній науковцями лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України окреслено можливості інтеграції психологічних, педагогічних і філософських засад педагогічної комунікації; визначено педагогічне спілкування в контексті інтегративної теорії міжособистісної взаємодії; охарактеризовано вчителя як суб'єкта педагогічного впливу; проаналізовано психологічні засади освітнього спілкування як феномену культури, окреслено особливості автентичної взаємодії між педагогом та студентами.

Монографію адресовано психологам-науковцям та практичним психологам, педагогам, соціальним працівникам, а також усім представникам професій типу «людина-людина», хто цікавиться проблемами педагогічного спілкування.

Номер державної реєстрації наукового дослідження 0118U003097


ISBN 978-617-7745-01-2

© Інститут психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України, 2019

# ЗМІСТ



<b>Розділ 5. ВЧИТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ: ІНТЕГРАТИВНО-ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД (Завгородня О.В.).....</b>	<b>181</b>
5.1. Проблема психологічного впливу в контексті педагогічної взаємодії.....	182
5.2. Поведінкові патерни і стилі педагогічного спілкування вчителів.....	188
5.3. Дослідження рис успішних педагогів.....	201
5.4. Особистісні якості педагогів та проблема подолання конформних тенденцій.....	213
5.5. Інтегративна модель психологічної підтримки учителя як суб'єкта впливу.....	229



## **Розділ 5. ВЧИТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ: ІНТЕГРАТИВНО-ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД**

### **Анотація**

Розділ присвячено особистісним аспектам педагогічної взаємодії в контексті проблеми здійснюваного учителем свідомого і несвідомого впливу на учнів. Значну увагу зосереджено на дослідженнях поведінки та особистісних якостей вчителів. Обґрунтовано доцільність інтегративно-екзистенційного підходу до трактування особистісних якостей педагогів в контексті проблеми впливу та надання їм психологічної підтримки. Запропоновано інтегративну модель психологічної підтримки вчителя як суб'єкта впливу на учня.

### **Вступ**

Набуття загальноосвітніх знань та соціальної компетентності людини значною мірою базується на шкільній освіті. Сучасна «плинна» реальність, стрімкість насиченого змінами життя висувають до школи нові вимоги, зокрема врахування в освітньому процесі таких чинників як суперечливість соціокультурних трансформацій, співіснування різних світобачень, міжгенераційні відмінності (у світовідчутті, поглядах), глобалізаційні виклики, складність суспільно-політичних проблем, експансія нових інформаційних технологій. Демократичні концепції шкільної освіти, передусім, мають сприяти пізнавальному та особистісному розвитку юних громадян: здатності критичного мислення, самостійного осмислення соціокультурних явищ, здатності брати на себе відповідальність, відстоювати власні переконання та інтереси в контексті громадянських прав. Нові вимоги, почуття відповідальності вчителя за розвиток підростаючого покоління діють як виклик, вимагають актуалізації особистісних ресурсів педагога, або ж стають джерелом постійного дистресу, загрожують професійному здоров'ю учителя.

Проблема впливу учителя на становлення особистості юної людини в зв'язку з її актуальністю привертає увагу багатьох дослідників [3, 6, 7, 11 та ін.]. Теоретичний аналіз соціально-психологічних ситуацій, в яких здійснюється педагогічний вплив, передбачає виокремлення, насамперед,

спільноти – вчителів та учнів. Тобто, переважно вивчається вплив учителя на учнів. Повністю сфера педагогічного впливу включає аналіз взаємодій вчителів, дітей, а також вчителів з батьками, дітей із значущими для них дорослими.

Вплив учителя, здійснюваний в ході його взаємодії з учнями (на заняттях або поза ними – в процесах навчання та виховання) має низку педагогічних і психологічних функцій – зокрема, створення сприятливих психологічних умов пізнавальної активності учнів, залучення до навчання, збудження інтересу, підтримку емоційного благополуччя дітей та їх здатності до зосередженої роботи, заохочення критичного мислення і творчості, створення атмосфери співпраці (в учнівській спільноті, між педагогом і учнями) тощо. Втім можна відзначити, що неконструктивні впливи вчителя, зумовлені, зокрема його власними неопрацьованими психологічними проблемами, не тільки не приведуть до бажаної мети, а й загальмують розвиток особистості дитини, заблокують для неї шлях до творчості і самоактуалізації.

Професійність впливу педагога передбачає його автентичність, внутрішню узгодженість, позитивну Я-концепцію, усвідомлення власних можливостей у контексті взаємин з учнями. Цьому сприяє також володіння вчителем психотехніками педагогічного впливу. Актуальним є питання пошуку шляхів і засобів інформаційної та психологічної підтримки вчителя як суб'єкта впливу на учнів.

В розділі увагу зосереджено на учителі як суб'єкті впливу на учнів, зокрема особистісних чинниках впливу; а також запропоновано інтегративну модель необхідної вчителю психологічної підтримки.

### **5.1. Проблема психологічного впливу в контексті педагогічної взаємодії**

На сьогодні існують різні варіанти визначення категорії психологічного впливу. Зазначена категорія розглядається в різних контекстах – психології особистості, педагогічного спілкування, малих соціальних груп, психотерапії [21, 32 та ін.]. При цьому кожне із цих напрямків поглиблює й доповнює розробку проблематики впливу. Аналізуючи сутність психологічного впливу,

В.М. Куліков відзначає: “За своєю сутністю психологічний вплив є “проникненням” однієї особистості (або групи осіб) у психіку іншої (або групи осіб)... Метою й результатами цього “проникнення” є зміна, перебудова індивідуальних або групових психічних явищ (поглядів, ставлень, мотивів, тощо)” [32, с. 160]. О.В. Сидоренко підкреслює значущість психологічних засобів у реалізації впливу: “Психологічний вплив – це вплив на психічний стан, думки, почуття й дії іншої людини за допомогою винятково психологічних засобів (вербальних, паралінгвістичних або невербальних), з наданням йому права й часу відповідати на цей вплив” [56, с. 125]. Психологічний вплив може розглядатися як процес, що змінює вираженість різних аспектів активності суб’єкта (зовнішньої або внутрішньої), і як результат зазначених змін.

Системний аналіз психологічного впливу охоплює питання його атрибутів, структури, функцій, стратегій здійснення, мішеней впливу, методів, видів, генези. В структурі психологічного впливу виокремлюють такі складові: 1) суб’єкт (ініціатор) психологічного впливу; 2) реципієнт психологічного впливу; 3) цілі; 4) дії; 5) результати психологічного впливу [26]. «Мішенями» впливу позначають якості, характеристики реципієнта, на які ініціатор спрямовує вплив.

Психологічний вплив може розглядатися як процес, що змінює вираженість різних проявів активності суб’єкта, спрямованість, значущість активності [21] і як результат змін. Мова може йти про зміну зовні орієнтованої активності, або внутрішньо орієнтованої.

Вплив може бути: 1) довільний і мимовільний; 2) прямий і непрямий; 3) безпосередній і опосередкований; 4) очевидний, неприхований й неочевидний, прихований; 5) короткочасний і тривалий [21]. Можна виокремити такі ознаки свідомого впливу: цілеспрямованість, досягнення планованого результату; психологічні засоби (як вербальних так і невербальних); вольові зусиль суб’єкта впливу.

У трактуванні педагогічної взаємодії та впливу особливої важливості і продуктивності набуває застосування інтегративних моделей. Розвитку інтегративних тенденцій в психології з останніх десятиліть ХХ ст. сприяла низка передумов [27, 28; 99 та ін.]. Ідею інтеграції різних засобів психологічного впливу закладено в сутності особистісно орієнтованої педагогіки, у внутрішній логіці її розвитку, оскільки вплив вчителя, фокусуючись залежно від типу виховально-навчальних завдань переважно на певному аспекті психологічного буття і функціонування (когнітивній, поведінковій, емоційно-ціннісній, пізнавально-мотиваційній сфері учня тощо), не може не враховувати інші. Важливе значення також має залучення дитини в активну взаємодію з іншими дітьми в процесі використання інтерактивних технік в навчально-виховному процесі, коли складаються умови інтенсивного впливу на всі аспекти особистості, опрацьовані в межах різних психологічних орієнтацій. Передумовою розвитку інтегративного підходу є вивчення чинників конструктивності та дієвості психологічного впливу, притаманних різним його формам. Залежно від того, що набуває пріоритетного значення у трактуванні педагогічної взаємодії, впливу учителя, наданні необхідної йому психологічної підтримки, на чому переважно зосереджується увага, можна говорити про домінування позицій психодинамічного, когнітивно-поведінкового та феноменологічного (гуманістичної та екзистенційної спрямованості) підходів.

Згідно з психодинамічним підходом, вважається, що, з одного боку, дитина розглядає вчителя як заступника батьків. Вона приходить у школу з настановами, мотивами, які сформувались в сім'ї, намагається їх реалізувати. З іншого – вчитель, свідомо чи несвідомо, завжди виступає проти подібного переносу. Частіше за все це виявляється в неусвідомлюваних емоційних реакціях педагога щодо учня – його прийнятті або відторгненні. В свою чергу, вчитель може несвідомо переносити переживання власного дитинства на свої стосунки з учнями, отже характер цих стосунків знаходиться в залежності від ступеню особистісної зрілості самого вчителя. Підкреслюється також значення неусвідомлюваної мотивації при виборі професії педагога, яка теж може стати

джерелом труднощів взаємин вчителя і учня. Наприклад, якщо учитель неспішно уникає конфронтації зі світом дорослих, то це часто знаходить вияв в посиленні авторитарності у ставленні до учнів, за якою приховується почуття невпевненості. Сприятливою для успішної інтеграції дитини в школі буде ситуація, коли вчитель реалізує образ «ідеального батька (матері)», в зв'язку з чим підкреслюється значення глибокої психологічної підготовки вчителів [53, 62, 111 та ін.].

Вчитель далеко не завжди усвідомлює свої глибинні проблеми і це може мати руйнівний вплив на учнів. З позицій психоаналітичного підходу причини порушень полягають у викривленні внутрішніх структур особистості внаслідок минулого травматичного досвіду. Важливою є рефлексія власних захисних механізмів, з'ясування людиною неусвідомлених витоків власної деструктивності, усвідомлення причин (зокрема, витіснених внутрішніх конфліктів) своїх неконструктивних виявів, пошук можливостей розв'язання внутрішніх суперечностей, відновлення психодинамічного балансу, зняття блоків особистісного розвитку та професійного функціонування.

Поведінковий підхід зосереджується на корекції неконструктивної поведінки людини за рахунок змін у середовищі, набутті людиною нових настановлень, формуванні та апробації нових конструктивних форм поведінки, гальмуванні її дезадаптивних форм. Інтеграція поведінкового напрямку з когнітивним сприяє увазі до пізнавальних структур психіки, використанню мисленнєвих здібностей людини у формуванні конструктивних поведінкових патернів. З позиції поведінково-когнітивного підходу проблема конструктивності впливу вчителя тісно пов'язана з увагою до його звичних поведінкових патернів у взаємодії з учнями, стилю спілкування з ними (поведінковий аспект) та системи його педагогічних переконань, очікувань, вимог до себе та учнів (когнітивний аспект). Стиль педагогічного спілкування – відносно стійкий спосіб організації спілкування. Стиль включає в себе систему очікувань та вимог, які ставляться до учнів, та певне ставлення вчителя до учня в цілому.



Феноменологічний підхід об'єднує різні варіанти гуманістично та екзистенційно орієнтованих психологічних концепцій. Інтеграція поведінково-когнітивного підходу з феноменологічним сприяє увазі до творчого потенціалу педагога та його використанню під час вдосконалення індивідуального стилю спілкування. Водночас провідна мета феноменологічного підходу полягає у підтримці буттєвої мотивації особи, подоланні смислодефіцитарних станів, пов'язаних з екзистенційним вакуумом, допомозі людині бути здатною до самопізнання, саморозвитку, реалізації особистісного потенціалу. Зокрема, професійне вигорання педагога, згідно з екзистенційно-аналітичним підходом (А. Ленгле), можна розглядати як особливу форму екзистенційного вакууму з домінуванням симптому виснаження, що призводить до дефіцитарної вітальної симптоматики у соматичному та психічному аспектах [33]. Професійне здоров'я учителя досягається шляхом усунення невротичних блоків, посилення автентичності, внутрішньої екзистенційної сповненості. Важливим є формування позитивної Я-концепції, рефлексія свого емоційного стану, почуттів і прагнень; самореалізація у сфері професійної діяльності, а в контексті взаємин з учнями – усвідомлення особистісного розвитку і здоров'я дитини як найбільших цінностей. Підкреслюється значення особистісно зорієнтованого теплого ставлення до вихованців та високого рівня сензитивності щодо внутрішнього світу дитини. Важливо, щоб вона ставала самостійною, впевненою в собі, з почуттям власної гідності, водночас чуйною, здатною до рівноправних емпатійних взаємин та підтримки.

Професіоналізм вчителя передбачає уміння створити умови фасилітації особистісного зростання (персоналізації) дитини. Існують відмінності, а часом, і суперечності між соціалізацією, метою якої є соціальна інтеграція, та персоналізацією (особистісним зростанням в розумінні гуманістичної психології), спрямованою на самореалізацію особи. Соціалізація здійснюється через ототожнення з лідером, з групою, що дає почуття захищеності; інтеріоризацію та присвоєння уявлень, норм, правил, цінностей, компетентності; ініціацію певною групою; включення у різноманітні мережі

соціальних відносин. В результаті досягається соціальна інтеграція. Завданнями персоналізації є автономність; критичне осмислення групових уявлень, норм, цілей; ієрархізація цінностей; орієнтація у соціумі відповідно до власного життєвого проекту, самореалізація [128].

В більшості досліджень вивчається педагогічна взаємодія, ставлення вчителя до учня, зв'язок між різними аспектами їх функціонування (у когнітивній, поведінковій, емоційно-ціннісній, пізнавально-мотиваційній сферах), що, власне, передбачає необхідність інтеграції знань, отриманих на основі різних методологічних позицій.

Здійснюваний педагогом вплив передбачає увагу насамперед до таких аспектів: 1) ставлення вчителя до учнів; 2) спосіб, стиль педагогічного спілкування. Ставлення вчителя до учнів є особистісно значуще, образне, ціннісно-емоційне та когнітивне відображення учителем учнів, внутрішній стан учителя, викликаний учнем (учнями) в процесі взаємодії. Педагогічне спілкування – вербальна або невербальна поведінка, яку можна спостерігати в процесі розвитку та формування міжособистісних стосунків.

Педагогічний вплив має бути спрямований на досягнення позитивних змін психологічних характеристик вихованця (потреб, настановлень, моделей поведінки), орієнтований на благо дитини (розвиток її особистості, психічне благополуччя, надання їй можливості самостійно і усвідомлено робити вибір, стаючи суб'єктом власного життя тощо), а не на власні інтереси вчителя, зручність дитини для нього [40]. З метою впливу вчитель намагається подолати захист і бар'єри учня, змінити його психологічні характеристики або моделі поведінки в потрібному напрямку.

Виокремлюють три стратегії впливу: імперативну, маніпулятивну, розвивальну (або діалогічно-творчу) [5, 6, 26]. Г.О. Балл порівнює діалогічні та монологічні (імперативні та маніпулятивні) стратегії в освітньому контексті. Імперативні впливи, за його визначенням, переважають в авторитарних суспільствах та освітніх системах і, транслуючи однакові та обов'язкові для всіх норми, ставлять кожного, хто навчається, у положення "автомата –

приймача норм" і перешкоджають будь-яким відхиленням у його функціонуванні [6]. З огляду на спротив учнів, вчителі озброюються різноманітними санкціями – примус, заборона, ізолювання. Дитина стає або конформною, або ж негативістично налаштованою, втрачає бажання вчитись [2]. Водночас індиферентна до глибинних структур реципієнта імперативна стратегія може бути ефективною в екстремальних ситуаціях [52].

Маніпулювання діє в обхід внутрішнього контролю реципієнта впливу [52]. Маніпулятивні стратегії беруть до уваги суб'єктні, діяльнісні властивості реципієнта, проте організують його діяльність таким чином, щоб досягти власних цілей (що, природно, можуть як суттєво відрізнятися від цілей того, хто навчається, так і збігатися з ними) [6].

Розширення простору свободи учнів пов'язано із наданням переваги діалогічно-творчій стратегії впливу на особистість, порівняно з імперативною та маніпулятивною стратегіями. Така стратегія орієнтована на тривалий ефект, на розвиток особистості, здійснюється в процесі діалогу [6, 52]. Віддання безумовного пріоритету діалогічним стратегіям в освіті (яке є неодмінною умовою її гуманізації, особистісної орієнтації) не виключає використання монологічних стратегій. Вони необхідні тою мірою, якою суб'єкт освітнього впливу, обстоюючи певні світоглядні, ціннісно-сміслові позиції, транслює нормативні компоненти культури (знань, умінь тощо). Важливим питанням є співвідношення й сполучення різних стратегій [6].

## **5.2. Поведінкові патерни і стилі педагогічного спілкування вчителів**

Початкові концепції поведінки вчителів мали описовий характер. Одна з ранніх концепцій була запропонована С. Казельманном (1949). Вчений використовує три основні критерії і три додаткові для конструювання типів вчителів, враховує різні аспекти, здійснює різнобічний аналіз проблеми. С. Казельман розрізняє вчителів «рауотроп», які роблять акцент на вихованні (тобто, зацікавлені в окремих особах чи групах), і вчителів «логотроп», які роблять акцент на освіті (навчанні). Останні можуть бути філософськи або професійно орієнтовані. Філософськи орієнтовані вчителі схильні до

монологів, погано спілкуються з учнями, не звертають уваги на їхні особливості, зокрема, висуваючи до учнів високі вимоги, не враховують їхні здібності. Професійно орієнтовані вчителі характеризуються хорошим спілкуванням з учнями, а їхні вимоги більшою мірою підлаштовуються під здібності учнів. Вони стимулюють діалоги з учнями і мають динамічний стиль спілкування.

Згідно з концепцією С. Казельманна, стиль, в якому вчитель керує групою учнів, може бути авторитарним або соціальним. Що стосується дидактичних інструментів, учитель може спиратися на науково-систематичні, художні або прагматичні методи викладання. Їх перевага буде залежати від того, наскільки вчитель переконаний в тому, що управляти навчанням можна, покладаючись на наукові знання, або якою мірою вони вважають викладання видом мистецтва, або демонструють готовність застосовувати методи, які, на їхню думку, підвищують ефективність навчання. С. Казельманн підкреслив важливість усвідомлення вчителем типу, до якого він належить, що допомагало б йому у професійному самовдосконаленні, служило б запобіганню недоречним діям, корекції та збагаченню методів навчання [81].

Дж.Адельсон (1961) розрізняє вчителів в залежності від того, на що вони переважно спрямовані – на свою професію, своїх учнів або свій навчальний заклад. Виокремлює такі типи.

- Учитель-експерт (перший тип), характеризується видатними професійними знаннями; Цей вчитель буде з ентузіазмом передавати інформацію учням харизматичним і нарцисичним способом. Як наслідок, передбачається значна дистанція між учителем-експертом і учнем (який трактується як погано поінформований).

- Учитель-фасилітатор орієнтований на учнів і стимулюватиме їх розвивати свій потенціал. На думку Дж. Адельсона, ця роль вимагає значного альтруїзму і відданості професії; крім того, це втомлює, а успіх досягається нечасто.

- До третього типу належать ті вчителі, які служать певній установі, закладу і/або ідеям, пов'язаним з цим навчальним закладом.

Типологія Дж. Адельсона видається дещо однобічною; неопрацьовані шляхи її практичного використання [72].

Д. Г. Райанс, класифікуючи поведінку вчителя в класі, використовує 3 критерія – теплоти, відповідальності, креативності. Райанс стверджує, що стиль поведінки вчителів щодо учнів може вказувати на те, чи належить учитель до дружнього типу, сповнений розуміння і теплоти, або він схильний бути далеким і холодним. Д. Г. Райанс розрізняє також вчителів, для яких характерною є відповідальна і послідовна поведінка, і тих, хто поводить хаотично і нерозважливо. Крім того, у вчителя може переважати поведінка, яке є або рутинною, або творчою і багатою на ідеї.

Д. Г. Райанс застосовував належні методи збору даних (спеціально підготовлені спостерігачі поведінки вчителів у класі) і статистичні методи (факторний аналіз), а також у спостереженнях відображався аспект ефективності вчителя [95].

Надалі підхід, орієнтований на вивчення конкретних дій вчителів в класі та опрацювання відповідних процедур дослідження, удосконалювався. Вивчались методи і стилі навчання, спілкування, соціально-емоційні стосунки із учнями (або студентами), стилі керівництва в класі. Як правило, такі дослідження включали каталогізацію поведінки ефективних вчителів, вивчення взаємодії вчителя і учня і подальше прогнозування досягнень учнів [98]. Однак не буде перебільшенням сказати, що питання про те, як оцінювати ефективність роботи вчителя, залишається відкритим.

Важливою характеристикою в зазначеному контексті є стиль педагогічного спілкування, система способів, засобів, прийомів, які вчитель використовує у педагогічній взаємодії. У її структурі виокремлюють міжособистісні взаємини, ставлення одне до одного (взаємоставлення) і міжособистісне спілкування. Міжособистісні взаємини передбачають особливий душевний стан людини, викликаний іншою людиною; особистісно

значуще, образне, емоційне, когнітивне відображення людьми один одного та ментально-духовне творення взаємних уявлень, образів один одного. Міжособистісне спілкування – вербальна і/або невербальна поведінка, яку можна спостерігати в процесі розвитку та формування міжособистісних взаємин.

Отже, педагогічна взаємодія має внутрішню підструктуру орієнтації вчителя – педагогічне ставлення, що включає емоційно-ціннісні компоненти (ставлення до дітей, до педагогічної діяльності, до навчального процесу тощо); і зовнішню підструктуру реалізації, якою є саме педагогічне спілкування, компонентом якого є стиль керівництва. Спираючись на праці Курта Левіна (1938), щодо педагогічного спілкування також виокремлюють: авторитарний, демократичний, ліберальний (потурання) стилі. Авторитарний стиль керівництва – це стиль диктату, коли підлеглий розглядається тільки як пасивний виконавець, і йому фактично відмовлено в праві на самостійність та ініціативу. Демократичний стиль ґрунтується на повазі до кожного; учасника взаємодії, на орієнтації на самоорганізацію, самоуправління. Ліберальний стиль характеризується низьким рівнем вимог, виявляється у невтручанні, переважно мотивованим байдужістю керівника [46]. В контексті педагогічної взаємодії авторитарний стиль керівництва учителя здійснюється з опорою на статусну заданість власного авторитету і безумовну підлеглість учнів, спілкування характеризується функціонально-діловими і ситуативними чинниками, значною вибірковістю в контактах і суб'єктивністю в оцінках. Прихильники цього стилю часто використовують обмеження, заборони.

Основою для виділення стилів також є відмінності у способі розподілу функцій в процесі спілкування вчитель-діти. Прагнення до концентрації усіх функцій взаємодії у педагога свідчить про його авторитарність: розподіл цих функцій в спільній діяльності між учителем та школярами характеризує демократичний стиль спілкування; передання учням функцій, здійснення яких їм психологічно недоступне, властиве ліберальному стилю спілкування; автократичний стиль визначається монопольною концентрацією всіх функцій у

всіх видах рольового та міжособистісного спілкування у вчителя. При вивченні впливу різних стилів педагогічної взаємодії на пізнавальну активність учнів встановлено, що реалізація демократичного стилю педагогічного спілкування сприяє мобілізації додаткових когнітивних та мотиваційних механізмів психіки учнів, підвищує рівень їх пізнавальної активності. Пізнавальна активність учнів на уроках вчителів з авторитарним стилем педагогічного спілкування характеризується переважно реактивністю, виконавською позицією учня, а також супроводжується більш низькою задоволеністю школярів навчальною діяльністю. Крім цього виявилось, що в характеристиках “ідеальних образів учнів” учителі авторитарних стилів частіше, ніж учителі демократичних стилів, виділяють позитивне ставлення дітей до навчання (відповідно 81% та 73%), а вчителі демократичних стилів – позитивні якості дітей у ставленні до інших та важливі в міжособистісному спілкуванні (відповідно 97% і 81%) [3].

В дослідженні П.Ф. Маслової виявлено залежність між стилем педагогічного керівництва і особливостями регулювання поведінки дітей-першокласників. Вчителі демократичного і авторитарного стилів розрізнялись за частотою різних форм оцінювання та контролю діяльності дітей, за застосуванням похвали, осуду, заохочення. Для демократичного стилю спілкування характерно: широкий контакт з учнями; виявлення довіри і поваги; роз'яснення правил поведінки, сенсу цих норм, змістовні відповіді на дитячі запитання, відсутність стереотипності, вибіркової в контактах і суб'єктивності в оцінках. Вчителі демократичного стилю керівництва були більш активні в регулюванні поведінки учнів, при цьому вони частіше використовували позитивні оцінки та заохочення. В їх класах спостерігалось прискорення адаптаційних процесів у дітей. Вже в кінці першого тижня навчання більшість першокласників адаптувались до норм шкільного режиму. Діти були більш розкуті і одночасно організовані, позитивно ставились до навчання та позанавчальних справ класу. Морально-оціночні судження учнів про норми шкільного життя відзначались більшою аргументованістю, узагальненістю і одночасно деталізацією [38].

Особливо негативним є вплив «авторитарних» педагогів на маленьких дітей. Відмінності у спілкуванні педагогів з демократичними та авторитарними тенденціями виявляються перш за все у формах постановки вимог до дітей та модальності оцінок. Встановлено, що педагоги авторитарного типу в спілкуванні схильні до використання імперативних форм вимог (наказ, розпорядження, категорична вказівка); у них негативні оцінки значно переважають позитивні. Педагоги демократичного типу частіше вдаються до м'яких форм педагогічного спілкування (порада, пропозиція; “опосередкована” вимога, прохання), в них більша кількість позитивних оцінок. Виявились також відмінності у змісті спонукальних звертань. У педагогів авторитарного типу наголос робиться на організаційно-діловому (навчальна-дисциплінарному) боці педагогічного спілкування. Педагоги демократичного типу більше уваги надають організаційно-виховному аспектові педагогічного процесу; їх звертання до дітей спрямовані не лише на результативність процесу навчання, дотримання дисципліни, але і виховання при цьому у дітей моральних рис характеру. Педагогам авторитарного стилю властива менша доброзичливість, їх звертання до дітей недостатньо гнучкі та аргументовані. Звертання вчителів демократичного стилю більш доброзичливі, гнучкі і аргументовані, менш шаблонні. Також виявлено, що в групах педагогів, яким властиві демократичні тенденції, створюються оптимальні умови для формування добрих взаємин дітей та позитивної атмосфери в групі. Вплив педагога з авторитарними тенденціями призводить до напруження в стосунках дітей, до частих виявів недоброзичливості, ворожості [51].

Процес педагогічного впливу починається з першого дня перебування дитини в школі і тісно пов'язаний з її адаптацією до шкільного середовища. Об'єктивним критерієм успішної адаптації виступає саме продуктивність індивіда у відповідній діяльності, суб'єктивним критерієм виступає емоційне благополуччя. Аналіз літератури з проблеми шкільної адаптації свідчить, що особистісний розвиток дитини значною мірою залежить від того, як складаються їх стосунки із вчителем. Для молодшого школяра вчитель втілює



шкільні норми, правила, вимоги. Під його впливом складаються також стосунки дитини з однокласниками, її ставлення до себе, самооцінка, “образ Я”. Коли стосунки в системі “вчитель-учень” з тих чи інших причин порушуються, виникають різні форми “психогенної шкільної дезадаптації, деформується особистісний розвиток дитини.

Дослідження свідчать, що для багатьох дітей 6-7 років характерна виконавська позиція щодо дорослого в навчальних ситуаціях, тенденція до слухняності, некритичного виконання його вказівок. Це породжує різні форми імітації змістовних дій щодо розв’язання завдань, при цьому увага дитини перш за все концентрується на стосунках з дорослим. Вчителі, які виявляють авторитарні тенденції у взаємодії з учнями, сприяють закріпленню наслідувально-конформних форм поведінки дітей [35].

Відомий педагог Ш.А. Амонашвілі підкреслював, що педагогічний процес при авторитарно-імперативному стилі керівництва втрачає гуманістичну спрямованість, перетворюється на диктат, коли школярам навязується усе: і знання, і моральність, і оцінки, і переконання. Учні залишаються лише бути сприйнятливими до вчительських настанов. Але оскільки на сприйнятливості учнів не можна розраховувати, то вчителі озброюються різноманітними санкціями – примус, заборона, ізолювання. При такому стилі керівництва дитина стає або конформною, або ж негативістично налаштованою, втрачає бажання вчитись.

При вивченні впливу стилю спілкування педагога з учнями на їх емоційні стани, дослідниками було виявлено: в класах вчителів з демократичним стилем в учнів значно частіше спостерігається спокійний рівний настрій, оптимальний для навчання емоційний стан; в класах вчителів авторитарного стилю в учнів переважає стан пригніченості; вчителі непослідовного стилю часто провокують виникнення негативних емоційних станів учнів – роздратування, злості, гніву [7].

В роботах, виконаних під керівництвом Є.В. Суботського, авторитарний, демократичний та альтруїстичний стилі спілкування дорослого з дитиною

визначаються на основі розподілу функцій соціального контролю, що здійснюється шляхом заохочень та покарань. За авторитарного стилю спілкування один суб'єкт (дорослий) має можливість контролювати і контролює дії іншого (дитини), який такої можливості не має. При демократичному стилі спілкування обидва суб'єкта – і дорослий, і дитина – мають рівні права контролю і контролюють один одного. При альтруїстичному стилі спілкування обидві сторони мають право контролю один одного, але одна сторона (дорослий) цим правом добровільно не користується. Від ліберального альтруїстичний стиль спілкування відрізняється тим, що відмова від контролю дій іншого суб'єкта не поширюється на ті випадки, коли є загроза здоров'ю або гідності інших людей. Застосування альтруїстичного стилю спілкування можливо лише в тому випадку, коли є рівність можливостей в здійсненні контролюючих функцій і відмова одного з партнерів від контролю носить добровільний характер, а не є наслідком застосування сили партнера [...] (38). В низці досліджень показано, що реалізація дорослим в спілкуванні з дитиною авторитарного стилю сприяє зростанню у неї наслідувальності та конформізму щодо цього дорослого, а реалізація альтруїстичного стилю допомагає формуванню незалежної поведінки [59].

Альтруїстичний стиль спілкування сприяє формуванню навчально-пізнавальних мотивів у молодших школярів, підвищує їх креативність і одночасно виступає як передумова формування у дитини об'єктивного ставлення до дорослого, здатності протистояти його неадекватним діям [55].

Значну частину емпіричних досліджень пов'язано із вивченням залежності між особливостями педагогічного впливу, формуванням особистості школяра та очікуванням учителя щодо учнів. Класичне дослідження Г. Розенталя і Л. Якобсон (1968), спрямовані на вивчення “ефекту Пігмаліона”, показали, що учень, якого вчитель вважає розумним, демонструє впродовж навчання в школі вищий розвиток інтелекту, ніж той, хто здається вчителю менш розумним [117].

Стиль педагогічної взаємодії також залежить від контексту, параметрів ситуації спілкування. Проте головним є ставлення до учнів. Виокремлюють такі типи ставлення: 1) стійкий позитивний тип ставлення, що характеризується увагою до дітей, турботою про них, допомогою в разі виникнення труднощів: педагогу властива позитивна оцінка дитини, щирість, тактовність; при цьому він діє переважно переконанням, а не примусом, дитина для нього не байдужа; педагоги цієї групи відзначаються педагогічною спрямованістю діяльності; 2) пасивно-позитивний тип – виявляється в спілкуванні з дітьми, але носить менш стійкий і постійний характер; часом такий педагог переходить на сухий, офіційний тон; 3) нестійкий тип – характеризується залежністю від ситуації та настрою педагога; 4) відкрито-негативний тип – відзначається негативним ставленням до дітей, до педагогічної праці; педагог всією своєю поведінкою підкреслює, наскільки він вищий за дітей, часто створює в групі атмосферу напруження, концентрує увагу на негативних вчинках, поганій поведінці; 5) пасивно-негативний тип – характеризується вмінням педагога створювати зовнішні ознаки нормальної роботи з дітьми при приховано-негативному ставленні до них [50]. Залежно від ставлення до учнів учитель обирає комфортні для нього способи організації навчальної праці.

Дослідження показало, що вчителі початкових класів з позитивним ставленням до дітей більш точно уявляють особисті схильності учнів, їх стосунки та позиції в системі міжособистісного спілкування. Ще більш чітко ця тенденція виявилась у вчителів середніх та старших класів. На думку авторів, дані відмінності пояснюються тим, що вчителів з позитивним ставленням до дітей відзначає більш глибокий інтерес до внутрішнього світу школярів, вони намагаються оптимізувати умови особистісного розвитку дітей. Педагоги з негативним ставленням до учнів не прагнуть зрозуміти дитину як особистість, зокрема, значущість для неї стосунків із однокласниками, або ж вважають, що це не входить в коло їх службових обов'язків [29].

В низці робіт проблема стилю педагогічного спілкування розглядається з позиції концепції В.С. Мерліна [20, 31]. Індивідуальний стиль спілкування

визначається як цілісна система операцій педагогічного спілкування, що забезпечує ефективну взаємодію вчителя з учнями і визначається метою та завданнями педагогічної діяльності та властивостями різних рівней індивідуальності педагога. Охарактеризовано 3 типи індивідуальних стилів педагогічного спілкування: “м’який”, що здійснюється на емоційно-особистісному рівні спілкування; “жорсткий” – що здійснюється на діловому рівні; “гнучкий” – який однаково успішно здійснюється на всіх рівнях [31]. Розглянуто залежність між орієнтаціями педагога на рольове або особистісно-рольове спілкування з учнями та особливостями міжособистісного спілкування і самопізнання школярів. Виявилось, що в початковій школі вчителі переважно рольової орієнтації створюють умови, які блокують розвиток самосвідомості учнів, а також уповільнюють розвиток конструктивних міжособистісних стосунків в класі. Вони використовують переважно негативні санкції, чим демонструють своєрідні моделі негативних стосунків. Вчителі особистісної орієнтації використовують переважно позитивне санкціонування, що позитивно впливає на стосунки між учнями і забезпечує умови для розвитку їх самосвідомості [49].

Вивчення індивідуального стилю діяльності учителя як переваги певних мотивів, мети, способів виконання та оцінки результатів діяльності здійснено А.Є. Марковою і А.Я. Ніконовою. В основу запропонованої класифікації стилів покладено такі принципи: 1/ переважна орієнтація вчителя на результати навчання; 2/ адекватність – неадекватність планування навчально-виховних процесів; 3/ оперативність – консервативність у використанні засобів педагогічної діяльності; 4/ рефлексивність – інтуїтивність. На основі цих принципів виділено чотири стилі: емоційно-імпровізаційний, раціонально-методичний, раціонально-імпровізаційний, емоційно-методичний. Найбільш ефективними визначені емоційно-методичний та раціонально-імпровізаційний стилі педагогічного спілкування [36]. Вивчення впливу властивостей нервової системи показало, що вони не зумовлюють однозначно стиль спілкування, визначальна роль в формуванні індивідуального стилю педагогічного

спілкування належить особистісним та соціально-психологічним чинникам [20].

Дослідниками охарактеризовано також дві протилежні моделі педагогічного спілкування: навчально-дисциплінарну та особистісно-орієнтовану [42]. Ці поняття певною мірою відповідають широко вживаним в психологічній літературі поняттям авторитарного та демократичного стилю спілкування, але більшою мірою відображають психологічну реальність школи, її специфіку. Особливості взаємин і спілкування молодших школярів зумовлені не лише їх включенням в навчальну діяльність, але насамперед їх прагненням до особистісного, довірчого спілкування з учителем. Основні відмінності вчителів навчально-дисциплінарного та особистісно-орієнтованого типів полягають в усвідомлюваному або неусвідомлюваному спрямуванні їх діяльності і у способах спілкування з учнями. Для вчителів навчально-дисциплінарного типу головне – щоб дитина відповідала вимогам і стандартам школи та контролюючих інстанцій. Як способи спілкування з учнями виступають настанови, роз'яснення, заборони, вказівки тощо. Вчителі цього типу більш налаштовані осуджувати школяра за його недоліки, провини ніж заохочувати, відзначаючи його досягнення. Педагоги особистісно-орієнтованого типу своє завдання вбачають в забезпеченні умов розвитку особистості дитини. Для них характерно співробітництво з дітьми, врахування їх бажань, емоційних станів, інтересів, індивідуальний підхід в оцінюванні досягнень учнів, перевага позитивних заохочувальних впливів, порівняно з негативними санкціями [42].

Дослідження М.Є. Зеленової виявило залежність між типом педагогічної взаємодії та особливостями сприймання педагогом своїх учнів. У вчителів з особистісно-орієнтованим типом взаємодії спостерігається більш адекватне сприймання учнів. Педагогам з навчально-дисциплінарними орієнтаціями властиво бачити своїх учнів у більш негативному світлі, ніж це є в дійсності. Вони їх бачать більш агресивними, байдужими до навчальної діяльності, негативістами. У вчителів цього типу спостерігається значне розходження між

оцінкою своїх учнів та уявленнями про “ідеальних учнів”. Цей факт свідчить про більшу невдоволеність своїми учнями, ніж у вчителів особистісно-орієнтованого типу. У останніх відмінності між “ідеальними” та реальними учнями менш виражені, тобто педагоги такого типу більш схильні сприймати своїх учнів такими, які вони є. Встановлено, що адаптація першокласників до школи проходить більш успішно на тлі позитивного ставлення до школи і навчання у класного керівника особистісно-орієнтованого типу взаємодії. При орієнтації вчителя на навчально-дисциплінарну модель взаємодії адаптація учнів до школи ускладнюється [18].

Загальну типологію педагогічного спілкування запропоновано В.А. Кан-Каліком і Т.А. Ковальовим. Вони виокремлюють діалогічний, довірливий, рефлексійний, альтруїстичний, маніпулятивний, псевдодіалогічний, конформний та монологічний типи педагогічного спілкування. Автори розглядають діалогічний тип спілкування як найбільш оптимальний, такий, що має максимальний (розвивальний, виховний, творчий) потенціал, на їх думку в основі діалогічного типу спілкування педагога та учня є позитивне ставлення вчителя до дітей, орієнтація на виявлення позитивних сторін особистості кожної дитини, повага до неї. Реалізація даного стилю в спілкуванні передбачає передусім врахування вчителем особистісних характеристик дитини, неприпустимість функціонально-рольового підходу до учня [25].

Розглядаючи діалог як основу педагогічного спілкування, С.А. Шеїн спробував створити емпіричну типологію стилів педагогічного спілкування, спираючись на судження педагогів-практиків. В дослідженні вони повинні були згрупувати членів свого педагогічного колективу за подібністю властивих їм характеристик. Число груп та критеріїв їх формування довільно визначалось експертами. В результаті було виділено такі стилі педагогічного спілкування: довірчо-діалогічний, альтруїстичний, рефлексійно-маніпулятивний, конформний, пасивно-індиферентний, авторитарно-монологічний і конфліктний. З точки зору ефективності педагогічної діяльності найбільш

ефективним, близьким до педагогічного ідеалу виявився довірливо-діалогічний стиль спілкування, найменш ефективним – конфліктний стиль [68].

Менш дослідженням залишається “зворотний зв’язок” в системі „педагог-учні”. Почуття дітей, їх емоційний стан в цьому процесі, особливості сприймання та оцінювання учнями педагога недостатньо вивчені. Дослідження цього аспекту свідчать, що емоційний тон очікувань – позитивний чи негативний – обумовлює мотиваційну готовність до взаємодії з вчителем та є індикатором самопочуття дитини в класі. Саме позитивно-оптимістичні очікування учнів відображають сприятливі емоційно-позитивні стосунки з вчителем, водночас виступаючи показником психологічної захищеності дитини [65].

Питання, що стосується очікувань старших учнів та студентів щодо викладачів, акцентувалося в низці досліджень 80-х років. Так, J. Morgan і J.E. Кнох досліджували характеристики «кращих» і «гірших» викладачів на думку студентів коледжу; це показало, що найбільш істотне очікування від педагога (в медичній професії) полягало в тому, щоб бути хорошим прикладом для наслідування [110].

Н.А. Фландрія, зауважує L. Göncz [95], здійснив особливо важливий внесок в напрям досліджень, орієнтований на вивчення конкретних дій вчителя в класі, розробивши методику мікроаналізу взаємодії учителя і учнів з використанням безпосереднього спостереження за розмовою в класі; його підхід мав істотний вплив на цю лінію досліджень [70, 80, 107 та ін.]. Виявлено що вербальні навички викладача є хорошим предиктором успіху учнів [80]. А також для розуміння впливу дій вчителя акцентовано необхідність враховувати опосередкувальну роль характеристик учня [70].

Д. Баумрінд здійснив аналіз дій вчителів за критеріями контролю та емоційної підтримки. Перше стосується бажання педагога контролювати (фізично і психологічно) поведінку дітей, а друге стосується виявів любові і підтримки учнів. Описав 4 стилі. Авторитетні викладачі застосовують контроль в розумних межах, виявляючи тепло і прихильність. Авторитарні педагоги

недостатньо висловлюють любов і надмірно контролюють дітей. У випадку поблажливих педагогів ставлення до учнів тепле, свобода самовираження дітей майже не обмежується, вимоги мінімізовані. Байдужі педагоги демонструють відсутність контролю, за яким стоїть нехтування потребами учнів і відсутність вираженої прихильності. Дослідження показали, що авторитетний стиль викладання співвідноситься з соціально компетентними і відповідальними учнями. Авторитарне навчання пов'язане з неефективною соціальною взаємодією і пасивністю учнів. Слабкий і байдужий стилі навчання часто призводять до зростання виявів незрілої, імпульсивної поведінки учнів, водночас, сприяючи розвитку комунікативних, соціальних навичок студентів [95]. На думку L. Göncz [95], для вчителя вкрай важливо знати цю модель, яка має практичне значення і була підтверджена в низці пізніших емпіричних досліджень [123 та ін.].

D. Ben-Chaim та U. Zoller (2001) показали високий рівень згоди між самосприйняттям педагогів (викладачів коледжу) власного педагогічного стилю і оцінки їхнього стилю студентами [78]. М. Вуячич (2008) показав, що вчителі початкових і середніх шкіл знають про очікування учнів і узгоджують свою поведінку з цими очікуваннями. Однак вчителі оцінюють себе більш жорстко, ніж учні, і, як правило, досить самокритичні щодо своєї практики [129].

Огляд досліджень педагогічної взаємодії, поведінки вчителя та його впливу на розвиток учнів виявив багато аспектів цієї проблеми. Показано існування зв'язку між стилем педагогічного керівництва, типом ставлення педагога до дітей і розвитком їх пізнавальної сфери, особливостями спілкування, успішністю. Виокремлюється співпраця як особлива форма педагогічного спілкування, що сприяє розвитку особистості учня та його пізнавальної активності.

### **5.3. Дослідження рис успішних педагогів**

Проте, індивідуальні дії і втручання вчителя – вплив, який вони чинять на учнів – значною мірою детермінуються особистістю вчителя. Зокрема, дослідження (2009) показали, що педагоги, які відчувають виражену тривогу,



пов'язану з викладанням, схильні мінімізувати взаємодію з учнями, а також уникають інноваційних форм роботи [100]. Більшість авторів відзначає, що стиль педагогічного спілкування переважно зумовлюється особистістю педагога. Подальший огляд спрямований на дослідження особистісних характеристик педагогів.

Вивчення бажаних і небажаних особливостей вчителів як тип дослідження має найдовшу і плідну історію, проте є найбільш різноманітним щодо застосовуваної методології. Неоднорідність результатів значною мірою пояснюється тим, що педагогічна діяльність є контекстуальною, насиченою екологічними чинниками навчального середовища. Зокрема, на очікування вчителя, функції і ролі, які повинен виконувати учитель, і, отже, бажаність і небажаність певних рис особистості значною мірою впливає конкретний контекст, в якому працюють вчителі. Відповідно в одному освітньому контексті певні особливості вчителя високо цінуються, тоді як в іншому – можлива зовсім інша ситуація [95].

Учасників такого типу досліджень зазвичай просять вибрати певні бажані і небажані характеристики вчителів з заздалегідь визначеного списку варіантів. У деяких дослідженнях учасників просять вільно вказати такі характеристики або написати есе про особливості свого найбільш або найменш улюбленого вчителя. Водночас використовується самооцінювання вчителів.

В ранньому дослідженні А.Т. Джерсільда [101], в якому основна увага приділялася вчителям початкових і середніх класів, учні характеризували бажані риси вчителів – психологічні, фізичні; професійні. Учні акцентували доброту, готовність допомогти, почуття гумору, природність невимушеність поведінки, гарний настрій, добросердя, молодість і такі дидактичні якості – чітке. організоване подання матеріалу без відступів і деталізації. Значення останнього збільшується з віком учнів [90]..

Ламке Т.А. в 1951р. [104] перший дослідив за допомогою опитувальника Кеттелла та охарактеризував успішних і малоуспішних вчителів за 16 факторами. Виявилось, що успішні вчителі мали показники, вищі за середні, за

факторами F і H. Такі показники не були характерні для малоуспішних вчителів, які, навпаки, за фактором F мали показники, нижчі за середні.

Оцінка за фактором F (життєрадісність, експресивність) відображає емоційну забарвленість і динамічність спілкування особи. Високі показники за фактором F свідчать про те, що людина, ймовірно, є життєрадісна, імпульсивна, весела, говірка, енергійна. Вона експресивна, щира у стосунках з людьми, соціальні контакти для неї емоційно значимі, вірить в удачу.

За низьких показників F людина характеризується розсудливістю, обережністю, мовчазністю. Їй властиві схильність все ускладнювати, деяка занепокоєність, песимістичність у сприйнятті дійсності. Турбується про майбутнє, очікує невдач. Оточуючим вона здається невиразною, скутою, нудною, в'ялою, недостатньо природною.

Фактор H (рішучість, сміливість в соціальних ситуаціях) визначає ступінь активності в контактах, реактивність на загрозу в соціальному контексті. Високі показники за фактором H свідчать про соціальну сміливість, товариськість, підприємливість, артистизм, активність, готовність мати справу з незнайомими обставинами і людьми. Така людина не уникає ризику, тримається вільно, розкуто, більше (за середній рівень) цікавиться протилежною статтю. За низьких показників H людина, ймовірно, сором'язлива, невпевнена у своїх силах, стримана, нерішуча, воліє перебувати в тіні. Вона віддає перевагу не великому товариству, а одній-двом друзям. Відрізняється підвищеною чутливістю до загроз в соціальному контексті.

За особистісними характеристиками вчителів R Criner (1963) виокремлює такі типи: 1/ тривожний, пригнічений, песимістичний; 2/ динамічний оптиміст; 3/ такий, що поєднує характеристики песиміста та оптиміста; 4/ обережний, обачливий, розсудливий, поміркований педагог [84].

Згідно з типологією, розробленою Б.Г. Донатом (1977), особи, які мають шизоїдний, епілептоїдний або гістероїдний характер – або яких можна назвати шкільними тиранами або «емоційно-інстинктивними» людьми – не повинні ставати педагогами. Людина з шизоїдним характером – замкнута, холодна,

дистанційована, їй не вистачає спонтанності та експресії, здатності конструктивно виразити свої емоції. Такі люди можуть іноді «вибухати»; бути неконструктивними. Часто бувають песимістичними і цинічними щодо інших, не здатними любити. Особа з епілептоїдними тенденціями характеризується частими спалахами гніву і неконтрольованої дратівливості. Особа з гістероїдними тенденціями схильна до егоцентризму, нещирості, демонстративності. Б.Г. Донат вважає, що ні «шкільні тирані», ні так звані «інстинктивні» особи не повинні викладати в дитячих установах або навчальних закладах.

«Шкільні тирані» сповнені «жовчі», спраги помсти і влади, але вони бояться дорослих і тому задовольняють такі потреби в менш небезпечному шкільному середовищі, використовуючи дітей. Ці вчителі пред'являють до дітей нереальні вимоги, вони цинічні, часто надмірно педантичні, можуть знущатись зі своїх учнів, сприймаючи їх як бунтівників, ворогів.

«Інстинктивні» особи надмірно прив'язуються до своїх учнів і прагнуть не втратити їхню любов. Такі вчителі не здатні до раціонального розуміння самих себе, потреб дітей і освітніх цілей. Розставання з кожним класом в кінці року відбувається для них занадто болісно [див. 95].

Горгонія (1971) в емпіричному дослідженні виявив, що учні щодо хорошого вчителя акцентують емоційну стабільність і сумлінність [97].

J.P. Rushton, H.G. Murray, S.V. Paunonen (1983) досліджували університетських професорів, які, як вважалося, взяли різні професійні ролі: лектора-педагога і вченого-дослідника. Дослідники встановили певні відмінності в особистісних якостях, які залежали від ступеня орієнтації професора на освітній чи дослідницький аспект його професії. Для професорів, орієнтованих на викладання, переважали якості, пов'язані з відкритістю досвіду (бути ліберальним, доброзичливим, об'єктивним, неавторитарним). Для професорів, орієнтованих на наукові дослідження, домінували риси сумлінності, амбітності, наполегливості, домінування [120].

Значну частину емпіричних досліджень пов'язано із вивченням залежності між особливостями педагогічного впливу та особистісними якостями учителя (24, 89, 112 та ін.). В дослідженні М. Ярроц, Р. Скотта, С. Рекслер дітей намагались навчити співчуттю та сформуванню у них мотивацію допомоги людині, яка цієї допомоги потребує. В експериментальному класі викладали вчителі, які самі мали такі якості та виявляли їх у взаємодії з дітьми, в контрольному класі викладали вчителі, для яких альтруїстична поведінка була не характерна, тобто етична норма в цьому випадку не втілювалась в поведінці педагога. Потім поведінка дітей цих двох класів спостерігалась поза школою в реальних життєвих ситуаціях. Діти експериментального класу виявили більше співчуття, доброти. Це дослідження показує ефективність безпосереднього впливу прикладу педагога [112].

Вивчалась також залежність між рівнем домагань та ригідністю вчителів та особливостями формування рівня домагань у першокласників. Виявилось, що висота рівня домагань педагога не впливає на формування рівня домагань учнів. А високий рівень ригідності вчителя знижує їх рівень домагань: діти, які навчаються у ригідних педагогів бувають більш схильними до стереотипних форм поведінки [24]. Показано, що флексибільні вчителі, порівняно з ригідними, сприяють підвищенню гнучкості мислення учнів при розв'язанні ними інтелектуальних завдань, а також впливають на їх мотиваційну сферу, що знаходить виявлення в зростанні мотивів “були високоваріативним” [89].

Низка досліджень була спрямована на вивчення особливостей емоційної сфери учителя та її впливу на ефективність педагогічної діяльності. Дослідження особистісних корелятивів успіху в професії показало, що здатність до співпереживання відзначає студентів психологічних і педагогічних факультетів, порівняно з іншими [118]. Доведено, що ефективність навчання значною мірою зумовлюється умінням учителя створити атмосферу довіри та психологічної безпеки [67].

Виявлено такі чинники деструктивного впливу педагога: особистісна тривожність та надконтроль поведінки через домінування чи гіперопіку веде до

зниження соціальної активності дітей; поведінкова агресивність педагогів на тлі неадекватного самооцінювання означає, що вони неусвідомлено провокують відповідні реакції дітей; байдужість, формальне ставлення до чуттєвої, незбалансованої і незахищеної дитини руйнує можливості порозуміння з нею, блокує розв'язання її проблем; неадекватне ставлення до себе і слабо диференційований образ «Я» говорить про те, що педагог недостатньо розуміє себе, усвідомлює свої власні проблеми і, відповідно, не в змозі зрозуміти дітей [41].

І.В. Вачков (2002) пов'язує поведінкові вияви вчителя з особливостями і рівнем розвитку його професійної самосвідомості. Низькі рівні професійної самосвідомості корелюють із порушеннями емоційно-вольової сфери, гнучкості поведінки, саморегуляції. Динаміка розвитку професійної самосвідомості вчителя відображається у проходженні таких рівнів: регулятивно-прагматичного, егоцентричного, стереотипно-залежного і суб'єктно-універсального. Регулятивно-прагматичний рівень характеризується тільки прагматичними, ситуаційними аспектами самосвідомості. Такому вчителю найочевиднішою та єдино доступною є система примусу стосовно учнів. Для егоцентричного рівня основним є особиста вигода, зручність, престижність тощо. Загальною рисою таких учителів є самостійність, але їх творче начало перекручене, оскільки спрямоване винятково на себе. Учні розглядаються ними як чинники, що сприяють їх професійному самостверженню. Особливістю стереотипно-залежного рівня є те, що життєдіяльність людини з цим рівнем розвитку самосвідомості визначається її близьким оточенням, з яким вона або себе або ототожнює, або ставить оточення вище за себе. Наслідком ототожнення себе із групою для людини стає втрата творчості та виникнення залежності від ціннісних орієнтацій групи. В більшості випадків зміст педагогічної праці тут цілком визначається настановчими тенденціями і ціннісними орієнтаціями, яких дотримується професійне оточення педагога. Вищим ступенем професійної самосвідомості є суб'єктно-універсальний рівень. Його провідні характеристики пов'язані із внутрішньою спрямованістю людини

на створення таких результатів (продуктів праці, діяльності, спілкування, пізнання), що принесуть благо іншим навіть незнайомим, “чужим” людям, людству в цілому. Таким чином, акцент робиться на розвитку самосвідомості вчителя в полісуб'єктній взаємодії [11].

В дослідженнях Р.В. Овчарової охарактеризовано чотири типи учителів: ціннісний, гедоністичний, реалістичний, творчий. Педагоги першого типу схильні керувати, для них характерна перевага вербального інтелекту, емоційне відчуження, педантична холодність, великі соціальні претензії, професійна утома. Гедоністи є виконавцями, для них характерна розвиненість загального інтелекту, готовність вз'яти відповідальність на себе, емоційне відчуження й агресія, інтелектуальна інертність. Реалісти характеризуються загальною активністю, розвинутим вербальним інтелектом, при цьому вони часто переживають відчуження та емоційний дискомфорт. Педагоги четвертого типу готові генерувати ідеї. Вони гармонійні, активні у професійній діяльності, вимогливі до себе, мають високі інтелектуальні домагання, схильні до співпраці з учнями [43].

Окрема група сучасних, переважно якісних досліджень в цій галузі спрямована на пізнання особистості вчителів у професійному контексті. У цих дослідженнях ключовими змінними є ідентичність, самооцінка, цінності та настановлення, а провідними методами виступають глибинне інтерв'ю та аналіз життєвих історій [75, 76 та ін.]. Підкреслюється, що професійна ідентичність – це тип соціальної ідентичності, що показує якою мірою люди визначають себе як членів професії; професійна ідентичність тісно пов'язана не тільки з особистою ідентичністю, задоволеністю роботою, самореалізацією і самооцінкою, а також очікуваннями інших щодо представників професії. Професійна ідентичність вчителів також неминуче включає в себе те, що вчителі вважають важливим у своїй професії. Деякі вчителі підкреслюють досвід в галузі предметних знань і навичок (експерти в предметній галузі), інші підкреслюють досвід в сфері дидактичних знань та навичок щодо планування.

Предметом низки праць є педагогічна ефективність викладачів коледжу в зв'язку з їх особистісними характеристиками:[106, 115 та ін.]. Петрович-Бекіч (1997) продемонстрував в своїх дослідженнях, що екстравертовані та емоційно стійкі вчителі більш ефективні в багатьох аспектах своєї роботи, ніж інші вчителі [115]. Проте, дослідження Лі і У (2011) не підтвердило цих результатів. Лі і У вивчали особистісні риси «хорошого вчителя» і «поганого вчителя» в сприйнятті студентів коледжу. Студенти оцінювали заняття на різних курсах, що проводяться одними і тими ж педагогами впродовж трьох років. На підставі їхніх оцінок вчителі були розділені на три групи – «хороші», «звичайні» і «погані». Не виявилось жодних статистично значущих відмінностей між «хорошими» і «поганими» вчителями з усіх чотирьох вимірів методики Г. Айзенка (психотизм, екстраверсія, невротизм, щирість на противагу нещирій орієнтації на соціальну бажаність відповідей). Попри отримані результати, автори не заперечують важливість пошуку відмінностей і побудови моделей особистості педагога. Як одну з можливих причин цих результатів вони розглядають те, що, «коли студенти коледжу оцінюють викладання, вони приділяють більше уваги якості навчання, ніж особистості учителя» [106 с.763].

Розглядаючи такі аспекти, як екстраверсія і невротизм в освітньому контексті, Л. Гьонц відзначає, що ці конструкції можуть мати різні значення і, отже, різні наслідки в освіті. Наприклад, П. Даунс [88] (2003) звертає увагу на те, що ще в 1921 році К.-Г. Юнг охарактеризував екстравертну думку як формальну і «програмну». Він вважав, що екстраверсія полегшує адаптацію до соціокультурного оточення, відповідно, сприяє пристосуванню думок і почуттів. Екстраверти черпають енергію ззовні, а не зсередини, не маючи можливості кинути виклик соціальному оточенню. Таким чином, система освіти, просто заохочує екстраверсію, яка є дуже обмеженою для вироблення оригінальних думок, які вносять зміни в навколишнє середовище, і переживання глибоких почуттів, які забезпечують більш глибоке емоційне спілкування. Юнг розглядав інтроверсію як таку, що має значний позитивний, зокрема, інноваційний потенціал. Що стосується невротизму, то його також

можна трактувати в рамках фрейдівського придушення (репресії). Зазначається, що в цьому випадку невротизм не обов'язково пов'язаний з психопатологією і поганим фізичним здоров'ям. Є свідчення того, що «репресори» (особи, схильні до витіснення проблем у несвідоме, до придушення власних бажань, внутрішніх напружень, конфліктів тощо), у яких низький рівень тривожності і високий рівень захисту, уникають негативної інформації, що стосується їх самих, проте на цьому тлі можуть акцентувати збереження й зміцнення соматичного здоров'я, яке, на їхню думку, знаходиться під їхнім особистим контролем (наприклад, «репресори» повідомляють про менше вживання психоактивних речовин) [125].

Rushton S., Morgan J. і Richard M. (2007) здійснили вивчення особистісних якостей вчителя з допомогою опитувальника Майерс-Бріггс (Myers-Briggs Type Indicator), пов'язаного з теорією Юнга. Згідно з зазначеною концепцією, психіка людини характеризується чотирма провідними функціями (відчуття, інтуїція, почуття і мислення), одна з яких може домінувати і визначати те, як людина сприймає світ, приймає рішення, впливати на стиль життя. Зазначені чотири функції виражаються або в інтровертній, або в екстравертній формі.

Дослідження обраної групи кращих вчителів в США з допомогою цього опитувальника виявило переважання профілю типу «ENFP» (Екстраверсія, Інтуїція, Почуття, Сприйняття). Це означає, що кращі вчителі, ймовірно, орієнтовані на своє оточення, були схильні заводити друзів, розмірковувати вголос і бути досить активними (E). Такі вчителі орієнтовані на майбутнє, вважають за краще жити в світі з безліччю можливостей і варіантів, зосереджені на складних абстрактних проблемах і бачать цілісну повну картину, іноді за рахунок деталей (N). Вони сприйнятливі до цінностей інших людей, розуміють їх вплив, імпульсивні в прийнятті рішень (F). Крім того, вони віддають перевагу гнучкому і адаптивному способу життя, схильні до спонтанності, їм потрібно більше інформації при прийнятті рішень, і вони часто вирішують і щось роблять в останній момент (P).



Для «середньої» групі вчителів переважав профіль «ESFJ» (Екстраверсія, Сенсорність. Почуття, Судження). Тобто, за типами E і F вони не відрізнялись від кращих вчителів, відмінності спостерігались за двома іншими вимірами, що стосуються способу орієнтації в ситуації та стилю життя та реалізації рішень. В групі «середніх» вчителів відзначалась перевага S (сенсорність), а не N (інтуїція), що означає схильність покладатись на усталений досвід, орієнтацію на практичні проблеми, конкретне, а не абстрактне, певний консерватизм (небажаність змін усталених процедур). Перевага типу J (судження) щодо P (Сприймання) свідчить про схильність до порядку, дисципліни, планових дій, «готових», а не спонтанних рішень та вчинків, організованого способу життя [119].

Також особистість учителя вивчалась із застосуванням п'ятифакторної моделі, яка широко використовується в галузі організаційної психології та, зокрема, при професійному відборі і виборі професії. П'ятифакторна модель ґрунтується на змінних, що найпопулярніше представлені в мові. До них належать: 1) екстраверсія (включеність) – товарицькість, напористість або спокій, пасивність; 2) доброзичливість (приємність) – доброта, довірливість, теплота або ворожість, егоїзм, недовірливість; 3) сумлінність (надійність) – організованість, ґрунтовність, надійність або безтурботність, недбалість, ненадійність; 4) емоційна стабільність – розслаблення, врівноваженість, стійкість або невротизм – нервозність, пригніченість, дратівливість; 5) відкритість до нового досвіду – спонтанність, креативність або обмеженість, посередність, вузькість інтересів.

M.R. Barrick і M.K Mount [74] виявили, що совісність (сумлінність) була хорошим предиктором успіху в різних групах професій, а екстраверсія була хорошим предиктором досягнень в тих професіях, в яких соціальна взаємодія було важливо. П'ятифакторна модель також була застосована до дослідження особистості вчителя. Була висунута низка припущень про те, що виражений невротизм (що передбачає негативні емоції, песимізм, низьку толерантність до розчарування, імпульсивність тощо.) не є бажаною рисою для вчителів в

більшості педагогічних ситуацій або у взаємодії із учнями та студентами. Малоімовірно, що вчителі з високим невротизмом здатні будувати динамічні комунікативні взаємини зі своїми учнями, і багатьом з них знадобиться багато часу, щоб поліпшити свої соціальні навички. Що стосується інших аспектів, передбачається, що вони були б більш виражені у хорошого вчителя, ніж у населення в цілому. Помірна екстраверсія бажана, так як вона пов'язана з дружелюбністю, упевненістю в собі і позитивними емоціями. Ефективні вчителі повинні бути відкриті для новизни, цікаві та креативні і мати добре розвинений словниковий запас. Крім того, такі вчителі повинні бути сприйнятливі до нетрадиційних ідей і переконань, а також приймати різні культурні традиції і різні почуття і поведінку своїх учнів. Високий ступінь доброзичливості також необхідний для успішної педагогічної роботи. Хороший вчитель повинен бути готовим до співпраці, готовим йти на компроміс, проявляти гнучкість і доброзичливість, з вірою в людство [96].

Деякі з вищезазначених припущень були підтверджені [93, 98 та ін.]. Наприклад, А. Аїдла і М. Ваді (2010) в статті «Особисті якості, приписувані естонським шкільним учителям» встановили, що вчителі (зокрема, вчителі-чоловіки) були більш доброзичливими і сумлінними, і мали більш низькі оцінки за шкалою невротизації, ніж населення в цілому, що узгоджується з особливостями, які приписуються їм як громадськістю, так і недавніми випускниками [73]. Також підтвердилось припущення про очікування учнів, що хороші вчителі мають бути врівноважені, емоційно стабільні, товариські, відкриті, налаштовані на співпрацю, а також сумлінні більшою мірою, ніж населення в цілому [93].

Показано, що самооцінка студентів щодо аспектів відкритості, доброзичливості і невротизма була значущим предиктором очікувань якостей хороших вчителів, а саме: студенти з високим ступенем доброзичливості і відкритості до новизни, а також з низьким – невротизму (тобто з вираженою емоційною стабільністю) вимагали, щоб ці якості були ще більш виражені у хорошого вчителя, а консервативні студенти-оцінювачі воліли ще більшої

консервативності від викладачів. Також виявлено, що студенти соціальних і гуманітарних наук віддають перевагу більш екстравертним, відкритим, доброзичливим і сумлінним вчителям, ніж студенти природничих і технічних наук. Крім того, самооцінка особистісних якостей студентів природничих і технічних наук була точнішим предиктором їх очікувань від хороших вчителів, ніж у випадку самооцінки особистісних якостей студентів соціальних та гуманітарних наук, що може вказувати на те, що перша група студентів має більш чіткі і недвозначні очікування щодо хорошого учителя [96].

В частині досліджень автори прямо не посилалися на п'ятифакторну модель, але риси, приписувані вчителям в цих дослідженнях, можуть співвідноситись з характеристиками різних аспектів цієї моделі. S. Suplicz в статті «Що робить вчителя поганим? Риси і засвоєні фактори компетентності вчителів» виявив, що учні приписують емоційну холодність і відсутність гумору (більш ймовірні за високих показників невротизму і інтроверсії) вчителям середньої школи, яких учні вважали поганими педагогами, з недостатніми знаннями і неякісними лекціями (що свідчить про низьку сумлінність) [127].

Дослідження очікувань студентів-соціологів в університетах Андалусії показали, що студенти очікують, що їхні викладачі будуть ставитися до них з повагою і розумінням (що може бути пов'язане з доброзичливістю). Ці учні також очікували, що викладачі будуть відкриті для співпраці і матимуть хороші навички читання лекцій (сумлінність) [127].

Smithikrai, C. (2007) акцентує важливість для професійного успіху низки рис. Зокрема, мова йде про відкритість для новизни і доброзичливість; оскільки людина, яка є відкритою для новизни, схильна до професійного розвитку, задовольняє пізнавальну потребу і досліджує нові можливості в сфері обраної професії, а доброзичлива людина зміцнює професійну команду. має добрі міжособистісні взаємини, поводить себе етично, зацікавлена у благополуччі інших [126].

Деякі автори зауважать, що питання про те, кого можна вважати хорошим або поганим учителем, і які їх провідні риси, зазвичай залежить від контексту і вихідних позицій вченого, адже дослідження може здійснюватись з позицій соціальної психології освіти, або з позицій психології особистості і психології індивідуальних відмінностей. Вибір методу дослідження залежить від відправної точки [93, 95].

Найбільш часто використовувана техніка до середини 1980-х років була описана К. Фельдманом [90], який каталогізував 72 дослідження, в яких деякі дослідники просили респондентів написати про характеристики свого найбільш або найменш улюбленого вчителя, тоді як інші дослідники вибрали техніку вільного наведення характеристик або запропонували респондентам вибрати зі списку характеристик. Ця інструкція передбачає, що вчитель вважається хорошим або поганим, якщо респонденти сприймають його як такого. Постає питання чинників приписуваних рис. Крім цього, існує багато відкритих питань, що стосуються інтерпретації результатів в цій галузі досліджень.

#### **5.4. Особистісні якості педагогів та проблема подолання конформних тенденцій**

Кожна особистісна теорія або модель має свої обмеження. Деякі теорії більш успішні в поясненні структури, інші – в поясненні розвитку або динаміки особистості; деякі більш, деякі менш контекстуальні. У зв'язку з цим було б бажано об'єднати і доповнити знання з різних теорій і моделей при інтерпретації закономірностей, які спостерігаються в різних емпіричних дослідженнях. Наше дослідження має такий доповнювальний характер щодо результатів, окреслених в попередньому огляді, та є спрямованим на вивчення особистісних характеристик та цінностей, важливих в контексті самоактуалізації учителя та його гуманізувального впливу на учнів.

З позицій інтегративно-екзистенційного підходу [16; 17] провідними лініями досягнення особистісної зрілості – відповідно можливості самотрансценденції і самоактуалізації – виступають деєгоцентрація та індивідуалізація.

Деегоцентрація полягає в зміщенні мотиваційно-ціннісної домінанти в напрямку глибоких переживань, перевазі співпереживання, універсально-милосердних та альтруїстичних прагнень, порівняно з егоцентричними та групоцентричними, що виявляється безпосередньо в почуттях та бажаннях і не підлягає прямій вольовій регуляції (не можна примусити себе співпереживати: або співпереживаєш, або ні). Егоцентрація гальмує розвиток особистості, стаючи перешкодою на шляху її самотрансценденції. Егоцентрична людина, живе в світі “кривих дзеркал”, замість інших людей бачить навколо себе лише свої проєкції. Сутність подолання такої позиції – в русі від сприймання іншої людини як відчуженого "Я" або “Воно” (те, що несе мені загрозу чи підлягає використанню) до прийняття її як "Ти". Психологічні дослідження показали, що егоцентризм виявляється як фіксація на власних переживаннях, як нерозуміння інших людей, байдужість до їх почуттів, а також відсутність орієнтації на загальнолюдські цінності [45].

Індивідуалізація особистості полягає в становленні самосвідомості і волі, русі людини від залежності до автономності, від конформності до вільного самовизначення, до власного світобачення, здатності здійснювати вибір, самостійно формувати свій життєвий шлях.

На думку Е. Фромма, життєве завдання людини «цілком парадоксально поєднує в собі реалізацію індивідуальності, водночас вихід за її межі та досягнення універсальності. Тільки повністю розвинута індивідуальна самість здатна відкинути Его» [64, с.372].

Саморозвиток особистості здійснюється із спиранням на ті чи інші взірці, що втілюють ті чи інші цінності. Спосіб опрацювання переживань тісно пов'язаний із преференціями певних взірців (девіантних, характерних для більшості, індивідуалізованих). А глибина домінуючих переживань зумовлює внутрішнє тяжіння до тих чи інших цінностей (егоцентричних, групоцентричних, універсальних), які втілює взірець.

У повноті свого особистісного розвитку людина постає просвітлено-творчою, характеризується мудрістю та спонтанністю у своїх життєвих

проявах, виконує „споріднену” («сродну», згідно з Г.С.Сковородою,) працю, має глибокі радісні взаємини із духовно близькими людьми та конструктивний гуманізуючий вплив на відносно широке соціальне оточення.

Конструктивний (гуманізуючий) вплив педагога на учня ми розглядаємо як такий, що сприяє психічному здоров'ю, розвитку та актуалізації особистості дитини, деструктивний вплив – як такий, що блокує розвиток особистості, призводить до невротичних та психосоматичних реакцій, а ефективний – як такий, що досягає окремих результатів без врахування цілісного впливу на психіку дитини та віддалених наслідків.

На нашу думку конструктивності педагогічного впливу сприятиме особистісна децентрація (деегоцентрація) та індивідуалізація педагога, тобто подолання ним егоцентричних та конформних настановлень. Вибір саме цих характеристик зумовлено їх значущістю як і в інтраособистісному, так і в міжособистісному сенсі, а саме в аспекті педагогічного впливу на дитину.

В контексті проблеми впливу педагога, який не подолав егоцентричних тенденцій, схильний творити стосунки з людьми на нерівноправній ієрархічній основі (вищий – нижчий). Він не здатний і до діалогу, оскільки згідно з концепцією О.О. Ухтомського [61] бачить в іншій людині не “співбесідника”, а “двійника” (який проектує своє “єго”, що не дозволяє егоцентричному індивідові сприйняти унікальну реальність іншої людини – “співбесідника”) і лише автономний дорослий схильний заохочувати самостійність та спроби самовираження дітей. Конформний дорослий не розуміє прагнення дітей до самовиявлення, обмежує їх самостійність, свідомо чи несвідомо заохочує наслідувальну поведінку. До того ж, автономний незалежний стиль поведінки дорослого імпонує учням підліткового та старшого шкільного віку. Учні тонко підмічають запобігливість конформної людини щодо осіб, вищих за статусом, представників контролюючих інстанцій та інші прояви залежності, втрачають повагу до такого дорослого.

При розробці методики дослідження ми виходили з того, що показниками високої деегоцентрації є неегоцентрична спрямованість особистості,

врахування інтересів іншої людини, зокрема і в ситуації конфлікту, високий рівень емпатійних тенденцій, значущість альтруїстичних цінностей (милосердя, творчості), гуманність моральних суджень. Показниками автономізації виступають автосимпатія, увага до своїх інтересів, спонтанність (довіра до своїх імпульсів, прагнень), автентичність у спілкуванні, автономність щодо соціального оточення.

Для визначення особистісних характеристик педагогів було застосовано комплекс методик: тест емпатійних тенденцій (А. Меграбян); тест САМОАЛ (Е. Шостром, О.В. Лазукін, Н. Ф. Калина); анкета особистісної спрямованості (Б. Бас); тест Томаса; тест авторитаризму (Б. Алтимейер); методика УСК (Дж. Роттер); модифікований опитувальник Ганса та Сибілі Айзенків; бесіда (включала методи “моральні судження” та “альтернативний вибір цінностей”).

Дослідженням було охоплено 64 особи. Результати дослідження засвідчили, що у більшості вчителів переважає спрямованість на справу, співробітництво, яскраво виявляється значущість “творчості” як цінності, відзначаються високі показники інтернальності, емпатійних тенденцій, буттєвих цінностей, низькі – ворожості, автономності, егоцентричної спрямованості. Отримані дані уніфіковано (репрезентовано як дріб від максимуму – 1) та відображено в таблиці 1.

*Таблиця 1*

Особистісні характеристики вчителів (середні показники)

Характеристики	Жінки	Чоловіки
Буттєві цінності	0,63	0,8
Пізнавальні інтереси	0,58	0,6
Автономність	0,35	0,37
Спонтанність	0,48	0,55
Автосимпатія	0,42	0,52
Автентичність	0,43	0,57
Ворожість	0,27	0,25

Інтернальність	0,68	0,71
Емпатійні тенденції	0,75	0,67
Авторитарні тенденції	0,4	0,33
Спрямованість:		0,54
на справу	0,4	
на спілкування	0,27	0,18
на “Я”	0,24	0,18
Ціннісний індекс:		
Творчості	0,72	0,8
Милосердя	0,7	0,36
Незалежності	0,36	0,6
обов’язку	0,46	0,32
внутрішнього спокою	0,56	0,6
Могутності	0,18	0,4
Настановлення		
на співробітництво	0,8	0,7
на суперництво	0,42	0,4
поступливість	0,3	0,4
на компроміс	0,42	0,56
на уникання	0,56	0,45

Аналіз спільного та відмінного в особистісних характеристиках педагогів – чоловіків та жінок становить інтерес і для виявлення значення гендерного чинника. Поняття “гендеру” (на відміну від “статі” як біологічно детермінованої характеристики) відображає складний соціокультурний процес конструювання відмінностей в чоловічих та жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках і його результат – конструкт гендеру. Формування гендеру здійснюється: 1/ шляхом соціалізації, розподілу праці, системою гендерних ролей, сім’єю, засобами масової інформації; 2/



самою людиною на рівні її настановлень, що опосередковують процес прийняття заданих соціумом гендерних схем.

Емпіричні дослідження (переважно євроамериканські) свідчать про відмінності поведінки людини залежно від статі: жінки порівняно з чоловіками виявляють більшу здатність до фасилітації соціальної взаємодії, більшу емпатію та схильність до демократичного стилю спілкування; чоловіки виявляють більшу автономність, меншу поступливість [71]. Але ці дані не можна поширювати на всіх людей незалежно від культури та епохи. Виявлені відмінності зумовлені багатьма чинниками, зокрема характерними для певної культури гендерною соціалізацією та тиском соціальних очікувань. Наприклад, в культурі білих американців гендерні стереотипи вимагають від чоловіка відповідати образу незалежної особи, здатної протистояти впливу інших. Тиск таких експектацій значно більший у випадку чоловіка, ніж жінки. Етнокультурні чинники можуть модифікувати відмінності між статями. Наприклад дані щодо американців африканського походження свідчать про те, що чоловік в груповій ситуації легше піддається впливу, ніж жінка [71].

Проведене нами дослідження засвідчило, що у чоловіків-педагогів порівняно з жінками-педагогами: більш низькі показники емпатійних та авторитарних тенденцій; менш виражено настановлення та уникнення конфліктних ситуацій, а також менша значущість цінностей милосердя та обов'язку; вищі показники буттєвих цінностей, автосимпатії, автентичності у спілкуванні; більш виражено настановлення на компроміс, значущість цінностей незалежності та могутності, спрямованість на справу; не виявлено відмінностей в показниках автономності, інтернальності, пізнавальних інтересів.

Згідно з результатам нашого дослідження, жінки-педагоги є більш емпатійними та альтруїстично орієнтованими, ніж чоловіки, але – не більш демократичними та поступливими. Проте незалежно від гендерних відмінностей, виявився відносно високий рівень децентрації та недостатній індивідуалізації більшості вчителів – як жінок, так і чоловіків. Можливо,

отримані результати підтверджують вплив професійних чинників, які нівелюють відмінності між статтями.

З метою порівняльного аналізу також було проведено дослідження особистісних характеристик студенток педагогічного університету. Порівняно з працюючими педагогами у студенток виявили вищі середні показники автономності (0,48), емпатійних тенденцій (0,8), радикалізму (0,68); нижчі – буттєвих цінностей (0,51); приблизно однакові (як у жінок-вчителів) – показники пізнавальних інтересів (0,6), спонтанності (0,5), автосимпатії (0,4), автентичності у спілкуванні (0,44), ворожості (0,24), інтернальності (0,65), авторитарних тенденцій (0,35); менш вираженими були настановлення на уникнення напружених ситуацій. Більш високі, ніж у педагогів-чоловіків та жінок, показники автономності у студенток свідчать про відсутність однозначної залежності між автономністю, гендером та професійною спрямованістю. Можливо, сама ситуація роботи в школі (де ще не подолані тенденції авторитарності та конформізму) зумовлює зниження рівня автономності молодих педагогів і призводить до “природного відбору” тих вчителів, які виявились здатними пристосуватися до наявних умов.

В зв'язку з проблемою конформних настановлень вчителів варто детальніше зупинитись на важливості індивідуалізації, цінності свободи тощо для повноцінного буття. Індивідуалізація має велике значення в контексті проблеми життєвого шляху людини. Життєвий шлях є спів-буттям з іншими людьми, здійснюється в переплетенні людських долі, є траєкторією руху особистості життєвим світом. Життєвий світ – це опосередкована культурою, усвідомлена й осмислена людиною реальність, в якій проходить її життя. Культура – своєрідне смислове послання людей попередніх поколінь прийдешнім, скарбниця незліченних сценаріїв, варіантів людських долі і втілених у них смислів, що містять орієнтири, підказки щодо екзистенційних питань людини. На думку С.Ю. Степанова, «загального розв'язку екзистенційних проблем, придатного на всі випадки життя і для всіх людей, немає і в принципі бути не може. Жити з ними і вирішувати їх людина може

впродовж всієї своєї життєдіяльності, кожного разу по-новому, і для кожної людини справжній розв'язок є унікальним. Результатом цього процесу виявляється створення все нових і нових смислів, тобто смислотворення. У цьому контексті загальнолюдська культура виявляється не кунсткамерою цінностей колишніх поколінь і не збірником законів, норм, готових істин, а невичерпним резервуаром прецедентів (людських доль), створених конкретними історичними особами. Їх переосмислення, рефлексія і є механізмом творіння досвіду власного життя і його культурного, духовного сенсу» [58, с. 149].

Згідно з гіпотезою В.М. Дружиніна, існують незалежні від індивіда, винайдені людством і відтворювані у часі варіанти життя. Їх можна трактувати як різні способи здійснення особою свого життєвого шляху, в яких інтегруються певні цінності і сенси життя з інструментальними стратегіями їх досягнення. Людина залежно від конкретних обставин може вибрати той чи інший варіант, але він може бути їй нав'язаний [14].

Ступінь свободи людини в здійсненні життєвого шляху залежить як від зовнішніх умов, так і від самопізнання особи. Людина є носієм певних потреб, потягів, характерологічних рис, здібностей, які певною мірою програмують її життєвий шлях і накладають низку обмежень на діапазон її вибору. Людині далеко не завжди вдається «зробити себе», у багатьох випадках вона терпить нав'язане їй життя.

У психологічному розумінні свобода – один із екзистенційних психічних механізмів, за допомогою якого суб'єкту життя вдається творити свій життєвий шлях, долати обмеження долі. Існують абсолютні (непереборні для всіх людей) і відносні (індивідуальні) чинники долі. Індивідуальні фактори долі – це такі, які вибірково нездоланні для окремих індивідів. Те, що непереборно для однієї людини, може не обмежувати свободу життєвого вибору іншої.

Зовнішні обставини (природні та соціальні) можуть бути вкрай несприятливі для людини, значно зменшуючи її можливості, калічаючи долю або позбавляючи життя. Зокрема, репресивні режими зазвичай культивують досить

жорстоке ставлення до дітей. А за несприятливих умов раннього дитинства індивідуалізація дитини загальмовується, високі рівні стають недосяжними. Несвідомі дитячі травми не дають можливості подолання потреби симбіотичної залежності (змінюються лише її форми), інфантилізований дорослий немов приречений на «втечу від свободи».

Навіть за умов відносної зовнішньої свободи людині важко набути свободи внутрішньої, «вгадати», намацати власний шлях, реалізувати його, переживаючи як покликання і долю.

Індивідуалізація пов'язана із становленням самосвідомості і волі, виражається в русі людини від залежності до автономності, вільного самовизначення, власного світогляду, здатності здійснювати вибір. Індивідуалізація виявляється також і щодо свого внутрішнього світу, зокрема, у способах переживання світу та їх означування з допомогою семіотичних ресурсів культури. Означування переживань і подій (що спонукають переживання) – тобто заміщення їх різного рівня культурно заданими схемами – дає змогу людині впорядковувати те, що відбувається, оцінювати його, вибудовуючи свої версії внутрішніх і зовнішніх подій.

Можна виокремити такі способи опрацювання переживань (від менш до більш індивідуалізованих).

- “Химерний”. Людина не володіє наявними в культурі способами означування внутрішньої реальності, опрацьовує актуальні переживання (зокрема гострі, травматичні) химерно неадекватним способом. Продуковані при цьому незрозумілі для інших означення переживань в комплексі з неадекватним трактуванням зовнішніх подій можуть започаткувати подальше химерне відображення реальності (в деяких випадках розвинулись у маячневу систему). Такий спосіб характерний зокрема для дітей, що пережили “передчасну травму” [86]. Цей спосіб можна вважати дезадаптивним.

- Девіантний (маргінальний). Людина опрацьовує переживання з допомогою способів, означень, схем, які характерні для певної

субкультури і зрозумілі в межах цієї субкультури. Цей спосіб не є результатом вільного вибору, а є наслідком недостатнього освоєння більш широких культурних способів опрацювання переживань, що звичайно обмежує можливості соціальної адаптації людини. Цей спосіб можна вважати субадаптивним.

- Конформно-мажоритарний. Людина опрацьовує переживання з допомогою освоєних нею способів, характерних для більшості людей даної культури, накладаючи на свій досвід певні стереотипи, схеми і продукуючи означення, зрозумілі для представників цієї культури. Цей спосіб сприяє соціальній адаптації, але при цьому втрачається глибина та унікальність індивідуальних переживань. Цей спосіб можна вважати адаптивним.

- Альтернативний. Людина опрацьовує переживання з допомогою обраних нею нестандартних способів, характерних для певного культурного кола. Девіантність в цьому випадку є вибором людини, її вільною преференцією, як така, що більше відповідає її індивідуальності. Продуковані при цьому означення, інтерпретації, форми самовираження зрозумілі не всім, а “вибраним”, причетним до обраного субкультурного кола. Якщо у випадку вимушеної девіантності, людина, можливо, хоче, але не може бути “як всі”, то в даному випадку (вільного вибору) людина може, але не хоче бути “як всі”. Такий спосіб можна позначити як постадаптивний.

- Креативний. Людина опрацьовує переживання індивідуалізованим способом, сформованим на основі освоєних нею існуючих в культурі способів, але реконструйованих, трансформованих відповідно індивідуальності та унікальності власних переживань. При цьому продукуються позначення, інтерпретації, виразні форми, що поєднують як універсальні, так і унікально-індивідуальні виміри. Такі форми на поверховому рівні можуть бути зрозумілі для багатьох людей, а

на глибокому – для осіб, духовно близьких автору. Цей спосіб також можна вважати постадаптивним.

В результаті індивідуалізації людина формує власний світогляд, усвідомлює себе як представника своєї епохи, спадкоємця певних культурних традицій, носія тих чи інших обдарувань, намагається відчувати й реалізувати своє неповторне призначення. Це зумовлює унікальність способу здійснення життєвого шляху людини, індивідуалізацію її цілей, стратегій їх досягнення. Доки людина не пізнає, що саме визначає принципову неповторність її власного існування, вона не зможе відчувати виконання свого життєвого завдання невіддільною частиною своєї долі [36]. Таким чином конформні настановлення блокують самотрансценденцію та творчість вчителя, посилюють ймовірність вигорання та інших порушень професійного здоров'я.

Здійснюючи якісний аналіз даних щодо кожного вчителя, ми орієнтувались не стільки на абсолютні значення показників, скільки на їх співвідношення із середньогруповими.

Аналіз індивідуальних характеристик учителів з врахуванням середніх показників дає змогу охарактеризувати чотири групи педагогів, а метод ідеального моделювання (застосовний в гуманітарних дослідженнях) [13] – окреслити ймовірний для кожної з цих груп стиль педагогічного спілкування.

I. З показниками децентрації та індивідуалізації нижче середньогрупових (15% вчителів). Представником цієї групи можна вважати педагога М.Б. (вчитель історії, 45 р.). Особистісні характеристики: переважає спрямованість на спілкування – 0,5 (на справу – 0,2; на “Я” – 0,3); показники вище середньогрупових – ворожості (0,4), авторитарності (0,45); нижчі за середні – інтернальності (0,55), емпатійних тенденцій (0,63), орієнтації на буттєві цінності (0,2), автономності (0,27), спонтанності (0,3), автосимпатії (0,3), автентичності у спілкуванні (0,34). Дані “альтернативного вибору цінностей” (в балах): внутрішній спокій (5), обов’язок (4), милосердя (3), незалежність (1), могутність (1), творчість (0). Моральні судження недостатньо самостійні; моральна виправданість дій визначається міркуваннями соціальної доцільності,

а не гуманності (наприклад вбивство та самогубство, на думку М.Б., не може бути морально виправданими в жодних обставинах; а публічна страта цілком допустима щодо злочинців і т.п.).

Відзиви учнів: вимогливий, іноді виявляє неврівноваженість, не завжди справедливий.

II. З показниками децентрації нижче, а індивідуалізації вище середніх (10%). Представником цієї групи можна вважати педагога А.Л. (викладач англійської мови, завуч 37р.). Особистісні характеристики: переважає спрямованість на “Я” (на справу – 0,1 і на спілкування 0,3); показники вище середньогрупових – ворожості (0,35), авторитаризму (0,51), автономності (0,45), спонтанності (0,7), автосимпатії (0,6), автентичності у спілкуванні (0,5). Дані “альтернативного вибору цінностей” (в балах); внутрішній спокій (5), незалежність (4), могутність (3), обов’язок (2), милосердя (0), творчість (1). Моральні судження А.Л. достатньо рішучі, самостійні, але недостатньо гуманні; аргументація моральної виправданості дій – соціальна або індивідуальна доцільність (брехня (як вчинок) допустима в резюме задля отримання гарної роботи; публічна страта – щоб звільнитись від злочинців, тілесні покарання – як виховна акція, з метою застрашення тощо). Відзиви учнів: вибіркоче ставлення до учнів, до одних – уважна, цінує їх; до інших – неуважна, байдужа.

III. З показниками децентрації вище, а індивідуалізації нижче середніх (20%). Представником цієї групи може бути вчитель Г.О. (викладач географії, 28 р.). Особистісні характеристики: переважає особистісна спрямованість на спілкування (0,5) (на справу – 0,3; на “Я” – 0,2); вищі за середньогрупові показники інтернальності (0,9), емпатійних тенденцій (0,9) і орієнтації на буттєві цінності (0,9); нижчі за середньогрупові – ворожості (0,2); авторитарності (0,3), автономності (0,25), спонтанності (0,35), автосимпатії (0,2), автентичності у спілкуванні (0,25). Дані “альтернативного вибору цінностей” (в балах): милосердя (5), творчість (4), обов’язок (3), незалежність (2), внутрішній спокій (1), могутність (0). В моральних судженнях не виявляє

автономності, переважно орієнтовані на авторитет християнської моралі; авторитарної агресії та інших негуманних тенденцій не виявляє.

Відзиви учнів: доброзичлива, але буває нервовою і непослідовною в діях і вимогах.

IV. З показниками децентрації та індивідуалізації вище середньогрупових (15%). Представником цієї групи можна вважати вчителя В.Н. (викладач англійської мови, 35 р.). Особистісні характеристики: переважає особистісна спрямованість на справу (0,5) (на спілкування – 0,4, на “Я” – 0,1); нижче середньогрупових – інтернальності (0,8), емпатійних тенденцій (0,9), буттєвих цінностей (0,9), автосимпатії (0,54), автентичності у спілкуванні (0,6), автономності (0,52), спонтанності (0,7). Дані “альтернативного вибору цінностей: творчість (5), милосердя (4), обов’язок (3), незалежність (2), внутрішній спокій (1), могутність (0). Моральні судження гуманні і самостійні.

Відзиви учнів: цікаві уроки, доступно пояснюється матеріал, неупередженість в оцінюванні знань, доброзичливе ставлення до всіх учнів, спілкується з ними як з рівними.

Можна припустити, що для вчителів виділених груп можливими будуть 4 різні стилі спілкування з учнями. Ці стилі відрізнятимуться, зокрема ступенем рівноправності стосунків, а також мірою виявлення учителем підтримки самостійності та ініціативи учня. Означимо ці гіпотетичні стилі як функціонально-обмежувальний, функціонально-індивідуалізуючий, емпатійно-обмежувальний, емпатійно-індивідуалізуючий.

1. Функціонально-обмежувальний стиль спілкування з учнями ймовірний для педагога 1 групи (низькі показники індивідуалізації та децентрації). Педагог формує свою взаємодію з учнем на нерівноправній ієрархічній основі (вищий-нижчий) з тенденцією до дрібної регламентації, яка не дає простору для самостійності учнів. Педагог не цінує автентичних проявів дітей, не підтримує спроб самовиявлення. Ототожнення з педагогом обмежує особистісний розвиток учнів, закріплюючи групоцентричні та конформні тенденції.



Учні, які прагнуть самовиявлення, знаходяться в більш або менш вираженій конфронтації з педагогом, зазнають утисків з боку вчителя та конформної більшості. Учні, які інтуїтивно прагнуть емпатійних міжособистісних стосунків, також виходять за межі позитивного ставлення педагога, стають об'єктом його недоброзичливості.

Отже, психологічна атмосфера, що створюється в класі педагога з функціонально-обмежуючим стилем спілкування, гальмує розвиток особистості більшості учнів. Еволюція окремих учнів в напрямку децентрації та індивідуалізації відбувається в несприятливих умовах конфронтації з педагогом.

1. Функціонально-індивідуалізуючий стиль спілкування з учнями ймовірний для педагога II групи (відносно високі показники індивідуалізації, низькі – децентрації). Учитель організує взаємодію з учнями на основі нерівноправної (ієрархічної) залежності, але ця залежність не характеризується дрібною регламентацією, створюється досить простору для самостійності та самовиявлення учнів. Педагог пишається досягненнями окремих учнів, підтримує їх прагнення до успіху, заохочує їх самостійність. Все це сприяє індивідуалізації учнів. Але психологічна атмосфера в класі незатишна, просякнута суперництвом, боротьбою за статус, прагненням вивищитись порівняно з іншими. Більш емоційні діти відчувають дискомфорт в такому класі. В кращому випадку їм вдається подружитись між собою і непомітно протистояти загальногруповим нормам і цінностям. Такі діти не знаходять розуміння і захисту у педагога. Сфера позафункціональних стосунків, щирість, краса людських взаємин залишається поза увагою учителя, оскільки не мають прямого зв'язку з досягненнями, успіхами, високими показниками.

Отже, частина учнів, яка ототожнюється з педагогом, розвивається в напрямку індивідуалізації. Слабкість емпатійних зв'язків з педагогом не сприяє формуванню альтруїстичної мотивації більшості учнів, закріплює егоцентричні та групоцентричні тенденції.

2. Емпатійно-обмежувальний стиль спілкування з учнями імовірний для педагога III групи (високі показники децентрації, низькі індивідуалізації). Учитель створює мережу тісних емпатійних зв'язків з більшістю учнів, які сприяють подоланню ними егоцентричних і групоцентричних тенденцій, формуванню альтруїстичної мотивації, але гальмують розвиток самостійності, індивідуалізацію учнів.

Прояви самовиявлення, нонконформізму учнів викликають в учителя тривогу, зумовлену його власними конформними тенденціями. В таких умовах самостійність дітей не отримує емоційну підтримку. Одночасно конформна поведінка заохочується. Меншість учнів з нонконформною поведінкою, не зустрічаючи розуміння педагога, відособлюється від нього і залишається поза сферою емпатійних зв'язків з ним. Педагог не підтримує спроб самовиявлення, але одночасно не завжди здатен поставити тверду межу, якщо самовиявлення учня набуває характеру деструктивного самоствердження. Педагог, схильний уникати конфронтації навіть там, де вона необхідна, виявляє в спілкуванні з свавільним учнем зайву м'якість, поступливість, потураючи його руйнівній активності.

При такому стилі спілкування клас розподіляється на більшість, яка гуртується навколо вчителя, і меншість, що перебуває поза сферою емпатійних зв'язків з учителем. Перші розвиваються в напрямку децентрації, не долаючи конформних тенденцій; другі – в напрямку індивідуалізації, залишалися егоцентрично або групоцентрично спрямованими. Розвиток окремих учнів відбувається більш-менш гармонійно, оскільки психологічна атмосфера створена в класі, хоча і не оптимальна, але більш сприятлива і толерантна, ніж у вчителів функціональних стилів спілкування.

3. Емпатійно-індивідуалізуючий стиль спілкування ймовірний для педагога IV групи (високі показники індивідуалізації та децентрації). Такий учитель створює мережу емпатійних зв'язків з учнями, які не є тісними та обмежувачими: не заважає самостійності учня, дає достатньо простору для експериментування та помилок. Вчитель, контролюючи певні межі цього

простору (щоб не допустити шкоди здоров'ю чи гідності учасників взаємодії, відверто руйнівних акцій тощо), свідомо відмовляється від контролю учнів в цих межах, що сприяє формуванню незалежної поведінки, автономізації, індивідуалізації. Учень має можливість вільного самовиявлення, але, якщо це самовиявлення набуває форм егоцентричного самоствердження (за рахунок іншого учня або самого педагога), тут він наштовхується на тверді обмеження і контроль педагога. Образно висловлюючись, учень має можливість бути дисидентом, а іноді лідером (не тільки щодо інших учнів, але і щодо педагога), та в тому випадку, коли він запрагне бути “тираном” чи “терористом” відчуватиме тверду межу.

Емпатійне спілкування з таким учителем сприяє подоланню учнями егоцентричних та групоцентричних тенденцій, формуванню альтруїстичної мотивації та загальнолюдських цінностей. Створення простору для самовиявлення, підтримка самостійності учнів сприяє їх індивідуалізації.

Отже, в контексті проблеми впливу вчителя на учнів важливе значення мають його ставлення до учнів, стиль спілкування з ними, актуальний психічний стан, подолання вчителем егоцентричних, та конформних настановлень, рівень його особистісної зрілості.

Результати досліджень особистісних та поведінкових характеристик педагога, здійснюваних з позицій різних підходів, концепцій, моделей, можна розглядати як взаємодоповнювальні, такі, що ампліфікують, поглиблюють розуміння психології вчителя як суб'єкта впливу на учнів, а також мають значне практичне значення (зокрема щодо відбору майбутніх вчителів, їх освіти, подальшого професійного вдосконалення, психологічної підтримки тощо). Конструктивність впливу учителя залежить від рівня його особистісного та професійного розвитку, здатності до трансценденції; ці складні явища виявляються у низці доступних для емпіричного дослідження характеристик – в особистісному «профілі» учителя, ставленні його до учнів, індивідуальному стилі педагогічного спілкування. Отримані результати свідчать про необхідність сприяння душевному здоров'ю вчителя, увазі до його особистості,

важливості вчасного запобігання вигоранню через надання йому необхідної психологічної підтримки, що є, власне, умовою гуманізації педагогічного впливу і освітнього простору загалом.

### **5.5. Інтегративна модель психологічної підтримки учителя як суб'єкта впливу**

Переживання дитиною радості, щастя є важливим показником її емоційного благополуччя, зберігає її здоров'я. Проте за результатами проведених досліджень, тільки кожен третій учень відчуває себе у школі захищено, майже третина опитаних школярів (30,8%) в школі часто переживають негативні емоції. Серед причин учні називають, зокрема, такі: приниження з боку вчителя, упереджене ставлення педагога, небажання вчителя зрозуміти школяра, допомогти йому, байдужість до його проблем тощо [40]. Синдром психогенної шкільної дезадаптації, що спостерігається приблизно у 5-8% школярів, визначається як «психогенне захворювання та психогенне формування особистості дитини, що порушує суб'єктивний та об'єктивний статус учня в школі та сім'ї і ускладнює його розвиток» [22, с.89]. Важливою умовою емоційного благополуччя дитини, збереження її психічного здоров'я, гармонізації особистісного розвитку є психотерапевтична зорієнтованість всього навчально-виховного процесу [40]. Психотерапевтичний аспект комунікативної компетентності педагога розглядається як один з найважливіших [1]. Педагогічну психотерапію розглядають як вплив вчителя на вихованців, спрямований на корекцію психоемоційного стану учнів, оптимізації його в умовах конструктивної педагогічної взаємодії [57].

Аналіз досліджень з проблеми впливу педагога на учня, а також результати вивчення особистісних якостей вчителів свідчать про нагальну необхідність поглибленого розуміння вчителя і як суб'єкта, і як реципієнта впливу, та надання йому необхідної психологічної підтримки.

Сучасна суперечлива, насичена непередбачуваними змінами реальність висуває до педагога нові, складні вимоги, невідповідність яким внаслідок заблокованості його особистісних ресурсів (якщо залишити поза увагою всі

інші – непсихологічні – чинники) є джерелом негативних переживань, руйнівних для здоров'я педагога. Порушення професійного здоров'я, зокрема вигорання, згідно з екзистенційно-аналітичним підходом А. Ленгле, розглядають як особливу форму екзистенційного вакууму з домінуванням симптому виснаження, що призводить до дефіцитарної вітальної симптоматики у соматичному та психічному аспектах [34].

Професійна конструктивність впливу учителя досягається шляхом розвитку його особистості, усунення невротичних блоків, посилення автентичності, внутрішньої екзистенційної сповненості, позитивного сприйняття себе та інших, здатності розв'язувати конфлікти.

Тому актуальними є питання пошуку шляхів і засобів психологічної підтримки вчителя, яка б була спрямована, з одного боку, на мобілізацію особистісних та професійних ресурсів учителя, а з іншого, – опанування ним психотехніками конструктивного впливу.

Методологічною основою наших пошуків виступив інтегративно-екзистенційний підхід [16, 17]. З позицій інтегративно-екзистенційного підходу, особистість має як зовні, так і внутрішньо спрямовані сфери функціонування (і відповідні лінії росту). Це інтраіндивідуальний, інтеріндивідуального, трансіндивідуальної і метаіндивідуальної сфери. Причому трансіндивідуальної сфера (освоений простір колективного несвідомого, джерело особливих переживань, в яких почуття самототожності виходить за межі індивідуального, охоплюючи людство в цілому, життя, дух і космос [28] можна трактувати як граничну глибину інтраіндивідуальної, а метаіндивідуальную сферу (інобуття особистості поза індивідом – в інших людях і продуктах творчості) – як граничне розширення меж екстраіндивідуальної.

Внутрішня лінія особистісного розвитку пов'язана з освоєнням переживань, що йдуть з глибоких шарів несвідомого. При цьому почуття самототожності розширюється та поглиблюється, інтраіндивідуальна сфера трансформується в процесі її інтеграції з трансіндивідуальною. Здатність

інтегрувати та виражати найглибші прошарки внутрішньої реальності є важливою характеристикою людини, можливо мірою її "просвітленості" або мудрості. Ф.Ю. Василюк вважає мудрість основою внутрішньої свободи. На його думку, мудрість орієнтована на самозаглиблення та самопізнання, вона уможливує такий стан свідомості, в якому стає безпосередньо очевидною необґрунтованість претензій зовнішньої реальності на те, щоб вважатися єдиною та справжньою дійсністю для особи. Самозаглибленням досягається не тільки "послаблення" зовнішньої реальності, але й зміцнення своєї внутрішньої ціннісної позиції. Адже саме перед лицем реальності, яка суперечить ціннісним пріоритетам особистості або намагається їх знищити, самозаглиблення спрямоване на мобілізацію усієї мотиваційної системи людини до стану готовності пожертвувати заради цінностей будь-яким зі своїх мотивів, самим життям. Мудрість передбачає відмову від егоцентричної позиції, подолання обмежено раціоналістичного погляду на світ, ідеальний характер мотивації [10]. Л.І. Анциферова визначає мудрість як вершинне утворення інтегрованої особистості [4].

Згідно з К.-Г.Юнгом, свідомість такої особистості повною мірою здійснює функцію творчої трансформації світу внутрішнього у зовнішнє. Власне, зв'язок із трансіндивідуальною глибиною є джерелом потужної енергії для універсальних гуманістичних цінностей, а внутрішньо сплюснена структура особистості виявляється в перевазі ситуативних та егоцентричних мотивацій, які дістають енергію саме в неглибоких прошарках психіки.

Зовнішня лінія особистісного зростання пов'язана з освоєнням зовнішнього світу, розвитком соціальної та інструментальної компетентності, здатністю до постановки власних цілей і надзавдань, винахідливістю в засобах їх реалізації, знаннями, досвідом, а також зростанням впливу і особистісних вкладів в інших людей – кристалізацією метаіндивідуальної сфери.

Метаіндивідуальна сфера оформляється в процесі індивідуальної активності людини і залишається після його смерті. «Сутність людини дозріває в посмертній історії» [19, с. 17]. Від зовнішньої активності людини, рівня

індивідуалізації його життєвої практики залежать кількісні характеристики метаіндивідуальної сфери (сила, широта, тривалість впливу), а від досягнутого рівня внутрішньої інтеграції залежать якісні характеристики (благотворний, руйнівний, амбівалентний характер впливу). Справжній «вчитель торкається вічності: він ніколи не знає, де закінчується його вплив» (Генрі Брукс Адамс).

Попри спирання на напрацювання психодинамічного, поведінкового, когнітивного та інших підходів у розумінні людини, провідне значення ми надаємо її духовно-екзистенційним станам та виявам (не ігноруючи інші, але й не редукуючи людину до них).

Важливим поняттям в зазначеному контексті є поняття самотрансценденції. Згідно з В. Франклом, самотрансценденція — «вихід за свої межі» — до іншої людини або смислу», за цим поняттям стоїть той факт, що людське буття завжди зорієнтоване зовні на дещо, що не є ним самим, на щось чи на когось: на смисл, який необхідно здійснити, на іншу людину, до якої ми відчуваємо любов. В служінні справі чи любові до іншого людина здійснює сама себе, і що більше вона віддає себе справі, любові, служінню, то більшою мірою є людиною і стає самою собою [63]. Досвід трансценденції тісно пов'язаний із самоперетворенням людини, з такими процесами як пошук смислу, його переживання, інсайт, кристалізація смислу, зміна свідомості людини, конструювання себе на основі смислу. Самотрансценденція є здатність людини, перебуваючи у плинному, нестійкому, мінливому світі, виходити за його межі, віднаходити міцну основу суцього.

Самотрансценденція у професійній сфері виявляється у повній самовіддачі своїй справі. Один з аспектів самотрансценденції — самоактуалізаційне переживання «поток» як стану захопленості діяльністю, насолоди процесом діяльності (М. Чиксентмихальї [83]) та екзистенційної сповненості; такі стани виступають духовною складовою профілактики вигорання та професійних деформацій. З зазначених позицій, екзистенційна сповненість характеризує вільне, відповідальне, емоційно-духовно насичене життя автентичної та конгруентної людини. А складно детерміновані

порушення професійного здоров'я можна тлумачити як розлади, що характеризуються блокуванням самотрансценденції, дефіцитом буттєвої сповненості, відчуттям безглуздості, марнування життя, збайдужінням – стани, яким передусє неможливість упродовж тривалого часу втілити у професійній діяльності власні цінності, переживання самовідчуження замість досвіду «потоків» [34; 113].

Інтегративно-екзистенційний підхід конкретизовано щодо обговорюваної проблеми у інтегративній моделі психологічної підтримки вчителя як суб'єкта впливу на учня (одним із завдань якої є профілактика можливої професійної деформації вчителя, і, відповідно, деструктивних впливів на учня, які переважно не усвідомлюються педагогом). Модель запропоновано з урахуванням можливостей та дієвості психодинамічного, поведінково-когнітивного та феноменологічного підходів.

З позицій психодинамічного підходу психологічна підтримка має бути спрямована на рефлексію учителем власних почуттів і проєкцій щодо учнів, які пов'язані з минулими подіями та переносяться в сьогодення, на сприяння усвідомленню учителем неконструктивних родинних сценаріїв як можливих причин виникнення труднощів та проблем у стосунках.

З позицій когнітивно-поведінкового підходу психологічна підтримка має бути спрямована на рефлексію та ревізію ірраціональних настановлень та переконань щодо учня, неадекватних форм мислення, на корекцію поведінки, зокрема стилю спілкування учителя, розвиток умінь саморегуляції; на освоєння професійно адекватних форм (асертивних, реалістичних і відповідальних) поведінки, формування конструктивного індивідуального стилю педагогічної співпраці. Результатом рефлексії переконань має стати їх корекція, звільнення від ірраціональних компонентів, формування саногенного мислення. Саногенне мислення сприяє зняттю внутрішньої напруги, подоланню негативних емоційних станів.

З позицій феноменологічного підходу психологічна підтримка вчителя має бути спрямована на визнання цінності та унікальності його особистості,



права на повагу і свободу, орієнтована на створення безпечної атмосфери, в якій учитель може вільно виражати свої почуття, прийняти новий досвід, можливо, досягнути своє покликання, віднайти смисл, відчути свободу власного вибору та екзистенційну сповненість. Важливим також є відкритість внутрішньому досвіду, високий рівень самопізнання, вміння розпізнавати свої мотиви, приховані бажання, почуття, диференціювати справжні і декларативні цінності, здатність бути автентичним, щирим, креативним, а , в контексті педагогічної взаємодії здатним до розуміння іншої людини – учня та на основі цього розуміння органічного, «емпатійно-творчого» впливу на нього.

Інтегративну модель психологічної підтримки вчителя сформовано на основі таких принципів:

- гнучкого поєднання переваг та застосування стратегій різних підходів; використання форм та методів, які мають найвищу ефективність та найбільшою мірою відповідають ситуації і завданням підтримки;
- цілісності (об'єктом підтримки є особистість в цілому, а не окремі структури чи функції);
- унікальності (врахування індивідуальної своєрідності особи, відмову від орієнтації на загальну для всіх «норму-патологію»);
- врахування культурної своєрідності (індивідуалізація підтримки педагога зі спиранням на культурний контекст його формування та відповідні смислові преференції);
- активності (важливість власної активності особи, її настановлення на роботу з собою (самопізнання, самоприйняття, саморозкриття, саморозвиток, самовдосконалення); налаштованість на прийняття психологічної підтримки, усвідомлення складнощів самозміни, опрацювання власних стратегій розвитку);
- пріоритету внутрішнього (якість підтримки вчителя визначається передусім за проявами в нього емпатії, метамотивації, самоактуалізаційних особистісних якостей, а потім і змін в стилі поведінки);

- зворотного зв'язку та позитивного досвіду (досвід взаємодії із зворотним зв'язком дає змогу перевірити ефективність різних форм, стилів поведінки, набути й апробувати нові, які є більш конструктивними);
- психологічно безпечної атмосфери (прийняття себе та інших суб'єктів психологічної підтримки такими, якими вони є; створення атмосфери доброзичливості, довіри, співпереживання, поваги, захищеності і безпеки, що сприяє саморозкриттю);
- активного навчання, метою якого є розвиток професійно важливих якостей, оволодіння психологічними знаннями, рефлексивними вміннями (розпізнавати свій емоційний стан, очевидні й приховані мотиви поведінки), апробація нових стратегій взаємодії, здоров'язбережувальних практик, креативних способів впливу.

Згідно з нашою моделлю, на перший план виступають такі завдання психологічної підтримки: рефлексія вчителем власних почуттів і проєкцій щодо учнів, які пов'язані з минулими подіями та переносяться в актуальні ситуації, на сприяння усвідомленню неконструктивних родинних сценаріїв у стосунках як можливих причин виникнення труднощів та проблем; вільне вираження своїх почуттів, прийняття власних переживань, вміння розпізнавати свій емоційний стан, мотиви поведінки; формування позитивної Я-концепції, усвідомлення власної цінності й унікальності, своїх здібностей і можливостей, налаштованість на розвиток, самореалізацію у професійній діяльності, віднайдення смислу; усвідомлення ірраціональних настановлень щодо себе та інших, неадекватних когнітивних оцінок, корекція переконань, формування саногенного мислення; корекція стилю спілкування, розвиток умінь саморегуляції, освоєння здоров'язбережувальних психотехнік, креативних способів педагогічного впливу, формування конструктивного індивідуального стилю педагогічної взаємодії.

В процесі психологічної підтримки вчителя в контексті поточних завдань роботи відкриваються значні можливості для застосування інтегративної моделі

та відповідно – гнучкого використання різних форм (індивідуальне консультування; інформування, групова дискусія, навчально-корекційний тренінг) та методів (творчі ігри, креативна візуалізація, психомалюнок, розігрування рольових ситуацій, психодрама, обговорення, психологічні ігри, вправи, психогімнастика тощо). В ході розігрування рольових ситуацій, візуалізації, малювання, обговорення доцільно також звертатись до професійно специфічних тем (зокрема: «Стратегії психологічного впливу», «Добро і зло в контексті впливу», «Творче довголіття вчителя», «Професійні деформації», «Маніпулювання у взаєминах», «Чинники емоційного благополуччя учня») та їх екзистенційного осмислення. Відповідно до фаз та завдань психологічної підтримки доцільно застосовувати різні психотехніки, уникаючи догматичного їх розуміння. Визначення суті труднощів, їх чинників, основних суперечностей, переформулювання проблем, пошуки творчого розв'язання вимагають спираючі на різні підходи. Під час диференціації проблем минулого, родинних сценаріїв вчителя від актуальної ситуації педагогічної взаємодії можливо застосування психоаналітичних технік з пропонуванням, але не нав'язуванням інтерпретацій. Рефлексія переконань, виявлення ірраціональних настановлень може здійснюватися на основі методів когнітивного підходу. Бажаний когнітивний результат рефлексії переконань — це їх корекція, формування саногенного мислення. Вдосконалення поведінки, звільнення від повторюваних помилок, неефективних способів розв'язання конфліктів, деструктивних форм спілкування з учнями доцільно здійснювати з використанням технік поведінкового підходу. Рефлексія вчителем смислу спілкування з учнями, високої значущості педагогічного впливу та професійної діяльності педагога загалом, встановлення зв'язку професійних труднощів з екзистенційними проблемами передбачає спираючі на напрацювання феноменологічного підходу.

### **Висновки**

Психологічний вплив – здійснювана індивідуальним або груповим суб'єктом за допомогою психологічних засобів «інтервенція», тобто подолання

бар'єрів та захистів особи-реципієнта (або групи осіб), «проникнення» у її психіку, що приводить до психологічних змін реципієнта. Вплив учителя – особливий вид впливу, мета якого – досягнення сприятливих для особистісного (в широкому розумінні) розвитку учня змін його мотиваційних, когнітивних, емоційних та інших психологічних характеристик. З метою впливу вчитель намагається подолати захист і бар'єри учня, змінити його психологічні характеристики або моделі поведінки в потрібному напрямку. Можливі різні стратегії впливу: імперативна, маніпулятивна, діалогічно-творча. В гуманістично орієнтованій педагогічній практиці основне завдання – розвивати суб'єктність дитини, спираючись на діалогічно-творчу стратегію; педагогічний вплив має бути орієнтований на благо дитини (розвиток її особистості, емоційне благополуччя, інтелектуальне зростання тощо), а не на її явне або приховане використання.

Результати досліджень особистісних та поведінкових характеристик педагога, здійснюваних з позицій різних підходів, концепцій, моделей, можна розглядати як взаємодоповнювальні, такі, що ампліфікують, поглиблюють розуміння психології вчителя як суб'єкта впливу на учнів, а також мають значне практичне значення (зокрема щодо відбору майбутніх вчителів, їх освіти, подальшого професійного вдосконалення, психологічної підтримки тощо). Стратегії і конструктивність впливу педагога залежать від рівня його особистісного та професійного розвитку, зокрема здатності до самотрансценденції. Зазначені складні явища виявляються у низці доступних для емпіричного дослідження характеристик – в особистісному «профіль» учителя, ставленні до учнів, індивідуальному стилі педагогічного спілкування. Отримані результати свідчать про необхідність уваги до особистості вчителя, розуміння його і як суб'єкта, і як реципієнта впливу. На основі поєднання можливостей психодинамічного, поведінково-когнітивного та феноменологічного підходів нами запропоновано інтегративну модель психологічної підтримки педагога як суб'єкта впливу на учня. Психологічна підтримка спрямовується, з одного боку, на мобілізацію особистісних та

професійних ресурсів вчителя, з іншого, — опанування ним психотехніками конструктивного впливу.

Підсумовуючи, можна зазначити: поглиблене розуміння педагога як суб'єкта впливу на учнів, сприяння його душевному здоров'ю, його особистісній зрілості через надання йому необхідної психологічної підтримки (реалізація інтегративної моделі) є, власне, необхідною умовою гуманізації педагогічного впливу і освітньої сфери загалом.

### Список використаних джерел

1. Акмеология: Учебник / Под общей редакцией А.А. Деркача. – М.: Издательство РАГС, 2002. – 650 с.
2. Амонашвили Ш. Основы гуманной педагогики. Книга 2. Как любить детей / Шалва Амонашвили. — М.: ЛитРес. – 2015. – 330 с.
3. Андреев А.А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уроке / А.А. Андреев. – Автореф.канд.психол.наук. – М. – 1984. – 17 с.
4. Анциферова Л. И. Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека /Л. И. Анциферова //Психологический журнал. – 2004. – № 3. – С. 17-24
5. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: [избранные работы] / Г.А. Балл. – К.: Изд-во Основа. – 2006. – 408 с.
6. Балл Г.О. Категорія культури і особистісне спрямування освіти // Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісноорієнтованої освіти /За ред. С.Д. Максименка, Г.О. Балла, М.М. Забродського. – Житомир-Київ, 2004.– С. 17–26 с
7. Бодалев А.А. Психология общения : избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – Издание 3-е, переработанное и дополненное. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО 'МОДЭК', 2002. – 320 с.
8. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика. – 1995. – 464 с.

9. Василюк Т.В. Емпатія як фактор педагогічного спілкування / Т.В. Василюк. – Автореф. дис. ...канд.психол.наук. К. – 2000. – 17 с.
10. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования) /Ф.Е. Василюк. – М.: Смысл. – 2005. – 191 с.
11. Вачков И. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию/ И. Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С. 16-29.
12. Галян О.І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема / О. І. Галян // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 1-2. – С. 58-63.
13. Гусельцева М.С. Культура как психологическая реальность: опыт идеального моделирования / М.С. Гусельцева / Вопросы психологии. – 2007. – №5. – С. 13-21.
14. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В.Н. Дружинин. М: "ПЕР СЭ" – СПб.: "ИМАТОН-М". – 2000. – 210 с.
15. Завгородня О.В. Психологічне здоров'я людини: теоретичні аспекти та прикладні аспекти: монографія / О.В. Завгородня, Л.О. Курганська. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С.43–50.
16. Завгородня Е.В. Личность: интегративно-экзистенциальный подход / Е.В. Завгородня. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic publishing, 2014. – 108 с.
17. Завгородня О.В. Розробка принципів інтегративно-екзистенційного підходу [Електронний ресурс] / О.В. Завгородня // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / Сост. В.О. Медінцев. – 2018. – Том. V(8). – С.112-124. – Режим доступу до ресурсу: <http://theor-research.georgyball.com>.

18. Зеленова М.Е. Психологические особенности школьной адаптации первоклассников / М.Е. Зеленова: Автореф. дис. ...канд.психол.наук. М., 1992. . – 18 с.
19. Иванов М.В. Историческая психология личности: учебное пособие / М.В. Иванов. – СПб.: ПГПУПС, 2006. – 182 с.
20. Исмагилова А.Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя д/сада / А.Г. Исмагилова: Автореф.канд.дис. Пермь, 1986. – 16 с.
21. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия / Т.С. Кабаченко. – М.: Педагогическое общество России. – 2000.– 539 с.
22. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С.85-96.
23. Кайріс О.Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О.Д. Кайріс: Автореф.канд.дис. К., 2002. – 18 с.
24. Калинова О.В. Влияние личностных качеств учителя на младших школьников / О.В. Калинова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990 – №1/3. – С.54-58.
25. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования/ В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С.9-17.
26. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия (к определению понятия) / Г. А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики): сб. науч. тр. / под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.: Наука. – 1989. – С. 4–5.
27. Козлов В.В. Интегративный подход в психологической практике/ В.В. Козлов, В.В. Новиков // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. (Психолого-педагогические науки). – С. 226-233.

28. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности / В.В. Козлов. — М.: Психотерапия, 2007. — 528 с.
29. Коломинский Я.Л. Психология общения / Я.Л. Коломинский . — М.: Педагогика, 2000. — 528 с.
30. Колтунович Т.А . Особливості взаємозв'язку суб'єктивного відчуття щастя та професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів / Т.А Колтунович // Збірник наукових праць. Психологічні науки. — 2010. — Том 2. Випуск 10(91) — С. 163–167.
31. Коротаев А.А. Исследование индивидуального стиля педагогического общения / А.А. Коротаев, Т.С. Тамбовцева // Вопросы психологии. — 1990. — №2. — С.62–70.
32. Куликов В.Н. Прикладное исследование социально-психологического воздействия // Прикладные проблемы социальной психологии / В. Н. Куликов. — М. : Наука, 1983. — С. 158–172.
33. Леонтьев А.А. Педагогическое общение : брошюра / А.А. Леонтьев. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
34. Лэнгле А. Современный экзистенциальный анализ. История, теория, практика, исследования/А. Лэнгле, Е.М. Уколова, В.Б. Шумский. — М: Логос. — 2014. — 556 с.
35. Лучанская Л.С. Сознательное принятие учебной ситуации детьми 6-7-ми лет/ Л.С. Лучанская // Вопросы психологии. — 1988. — №3. — С.44-49.
36. Маркова А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, Г.Л. Никонова // Вопросы психологии. — 1987. — №5. — С.40-48.
37. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // М.: Педагогика. — 1995. — №6. — С. 55-63
38. Маслоva Н.В. Стиль педагогического руководства и оптимальность сочетания воспитательных воздействий учителя / Н.В. Маслоva //



Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М.: Педагогика, 1980. – С.131-137.

39. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу. – К. – Донецк, 1994. – 520 с.

40. Мешко Г.М. Емоційне благополуччя учнів як детермінанта успішності навчання / Г.М. Мешко, Г.О. Мешко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 4 до Вип.31, Том 1(9): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2014. – С.409-415

41. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.

42. Новое педагогическое мышление /Под ред. А.В. Петровского. М., Педагогика. – 1989. – 298 с.

43. Овчарова Р.В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса / Р.В. Овчарова, С.В. Духновский. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. – 277 с.

44. Орлов Ю.М. Мышление, дарящее здоровье и успех / Ю.М. Орлов // Воспитание школьников. – 1993. – № 5-6. – С.3-6.

45. Пашукова Т.И. Эгоцентризм, основные психологические характеристики, закономерности и механизмы формирования и коррекции. Дис...докт. Наук / Т.И. Пашукова. – К., 2002. – 508 с.

46. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

47. Подлиняев О.Л. Стили педагогического общения и их психологическая природа / О.Л. Подлиняев // Педагогический имидж (психологические науки). – 2016. – №3 (32). – С. 134–139.

48. Професійні захворювання та їхня профілактика / упоряд. А.В.Флобойм. – К.: Шк. світ, 2011. – 104 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”)
49. Психология развивающейся личности: сб. трудов / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
50. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол) // Вопросы психологии. – 1987. – №4 . – С. 33–39.
51. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада.: монография / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 320 с.
52. Решетина С.Ю. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) / С.Ю. Решетина, Г.Л. Смолян // Проблемы информационно-психологической безопасности. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – С. 19–24.
53. Рожков Н.Т. Основы психоаналитической педагогики: Монография / Н.Т. Рожков. – Орёл: Орёл ГТУ. – 2005. – 210 с.
54. Романова М.В. Проблемы профессионального становления студентов педагогов-психологов/ М.В. Романова // Изв. Самарского науч. центра РАН. – 2012. – Т. 14, № 2. – С. 18–21.
55. Семенова Т.С. Влияние стиля общения на отношение ребенка к взрослому в игровых и учебных ситуациях: Автореф.канд.дис./ Т.С. Семенова. – М., 1985. – 12 с.
56. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию/ Е.В. Сидоренко // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: СПбГУ, 1997. – С. 123–142.
57. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.
58. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций./ С. Ю. Степанов – М.: Наука, – 2000. – 296 с.

59. Субботский Е.В. Генезис личности: теория и эксперимент/ Е.В. Субботский. – М. : Смысл. – 2010. – 408с.
60. Уроки французского психоанализа: Десять лет франко-русских клинических коллоквиумов по психоанализу / Пер. с франц. – М.: «Когито-центр». – 2007. – 560 с.
61. Ухтомский А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – СПб.: Питер. – 2002.– 448 с.
62. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика / Г. Фигдор. М.: Издательство Института Психотерапии, 2000. – 288 с.
63. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
64. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм.– М.: Республика, 1992.– 430 с.
65. Хомутичкина Н.Н. Комунікативно-педагогічні очікування молодших школярів щодо вчителя / Н.Н. Хомутичкина // Гуманізація взаємин учителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: науково-методичний збірник /За ред. С.Д. Максименка, Г.О. Балла, М.М. Заброцького. – Житомир-Київ, ЖОІППО, 2004. – С.50–57.
66. Чукавіна Т.Е. Систематизація основних напрямів класифікацій стилів педагогічного спілкування / Т.Е. Чукавіна //Вісник національного технічного університету України “КПІ”. – №2. – 2001. – С.119-126.
67. Цветкова Т.К. Исследование учебного сотрудничества в педагогической психологии США / Т.К. Цветкова // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С.149-156.
68. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения / С.А. Шейн // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С.44-52.
69. Юнг К.Г., Нойман Э. Психоанализ и искусство / К.Г. Юнг, Э. Нойман.. – М.: Refl-book, К–Ваклер, 1996. – 304 с.

70. Abrami, P. The relationship between student personality characteristics, teacher ratings, and student achievement / P. Abrami, R.P. Perry, L. Leventhal // *Journal of Educational Psychology*, 1982. – 74. – P. 111–125.
71. Adams K.A. Who has the final word? Sex, race and dominance behavior / K.A. Adams // *J. of personality and social psychology*. – 1980 – 38. – P. 1-8.
72. Adelson J. The teacher as a model / J. Adelson // *American Scholar*. – 1961. – №301. – P. 383–406.
73. Aidla A. Personality traits attributed to Estonian school teachers./ A. Aidla, M. Vadi // *Review of International Comparative Management*. – 2010. – 11. – P. 591–602.
74. Barrick M. R. The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis / M. R. Barrick, M. K. Mount // *Personnel Psychology*. – 1991. – 44. – P. 1–26.
75. Beauchamp C. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education / C. Beauchamp, L. Thomas // *Cambridge Journal of Education*. – 2009. – 39. – P. 175–189.
76. Beijaard D. Reconsidering research on teachers' professional identity / D. Beijaard, P. C. Meijer, N. Verloop // *Teaching and Teacher Education*. – 2004. – 20. – P. 107–128.
77. Beijaard D. Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective / D. Beijaard, N. Verloop, J.D. Vermunt // *Teaching and Teacher Education*. – 2000. – 16. – P. 749–764.
78. Ben-Chaim D. Self-perception versus students' perception of teachers' personal style in college science and mathematics courses / D. Ben-Chaim, U. Zoller // *Research in Science Education*. – 2001. – 31. – P. 437–454.
79. Bernstein D. A. Parenting and teaching: What's the connection in our classroom. APS David Myers distinguished lecture on the science and craft of teaching in psychology presented at the 23rd annual convention of the

Association for Psychological Science / Bernstein, D. A. – Washington, DC. 2011. – 420 p.

80. Brophy J. Teacher behavior and student achievement / J.Brophy, T.Good // Handbook of research on teaching, 1986. – P. 328–374

81. Caselmann C. Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre / C.Caselmann // Essential types of teachers: Attempt for a typology [In German]. Stuttgart: Klett, 1949. – 110 p.

---

82. Caglar H. La psychologie scolaire / H.Caglar. – Paris, puf, 1983. – .127 p.

83. Csikszentmihalyi M. Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi / M. Csikszentmihalyi. – Dordrecht: Springer, 2014. – 298 p.

84. Criner R. Caractéologie des instituteurs / Avant-propos de Edouard Morot-Sir. Paris, Presses universitaires de France / R.Criner. – 1963. – 143 p.

85. Day C. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities / C. Day, A.Kington, G.Stobart, P.Sammons // British Educational Research Journal. – 2006. – 32. – P. 601–616.

86. Devereux G. Cultural thought models in primitive and modern psychiatric theories / G.Devereux // Psychiatry. – 1958. – Vol. 21 – P. 259-374.

87. Dimitrijević A. Psychological characteristics of future helping professionals: Empathy and attachment of psychology students / A.Dimitrijević, N. Hanak, S. Milojević // Psihologija. – 2011. – 44. – P. 97–115.

88. Downes P. The new curriculum of social, personal and health education in Irish primary schools: Self-awareness, introversion and the role of the teacher. Kwartalnik Pedagogiczny / P.Downes // International Journal of Education. –2003. – 190 (4). – P. 93–112.

89. Dubow E. Peer social and reports of children's adjustment by their teachers, by their peers and their self-rating / E. Dubow, C. Cappas // J. School Psychol. . – 1988. – 1. (26). – P. 69-75.

90. Feldman K. A. The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: A review and synthesis / K. A. Feldman // *Research in Higher Education*. – 1986. – 24. – P. 139–213.
91. Gage N. L. Process-product research on teaching: A review of criticisms / N. L. Gage, M. C. Needels // *Elementary School Journal*. – 1989. – P. 253–300.
92. Geijsel F. Identity learning: The core process of educational change / F. Geijsel, F. Meijers // *Educational Studies*. – 2005. – 31. – P. 419–430.
93. Genc L. The structure of personality of a good teacher from students perspective according to the big-five model / L. Genc, J. Pekić, A. Genc // *Psihologija*, 2014. – 47. – P. 49–63.
94. Getzels J. W. The teacher's personality and characteristics // In N. L. Gage (Ed.). – *Handbook of research on teaching: A project of the American educational research association, a department of the national education association*. Chicago, IL: Rand McNally, 1963. – P. 506–582.
95. Göncz L. Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology / L. Göncz // *Open Review of Educational Research*. – 2017. – 4:1. – P. 75-95,
96. Göncz A. The influence of students' personality traits on their perception of a good teacher within the five-factor model of personality./ A. Göncz, L. Göncz, J. Pekić // *Acta Polytechnica Hungarica*, 2014. – 11. – P. 65–86.
97. Gorgonia, R. S. College students' perception of teacher effectiveness along five postulated dimensions / R.S. Gorgonia // *St. Louis University Research Journal*, 1971. – 2 – P. 363–438.
98. Harris J.A. Phenotypic and genetic relationships between vocational interests and personality/ J. A. Harris, P.A. Vernon, A.M. Johnson, K.L. Jang // *Personality and Individual Differences*, 2006. – 40. – P. 1531–1541.

99. Healy P. Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation / P. Healy // *New Ideas in Psychology*. – 2012. – 30. – P. 271–280.
100. Houlihan M. Personality effects on teaching anxiety and teaching strategies in university professors / M. Houlihan, I. Fraser, K.D. Fenwick, T. Fish, C. Moeller // *The Canadian Journal of Higher Education*, 2009. – 39. – P. 61–72.
101. Jersild A.T. Characteristics of teachers who are ‘liked best’ and ‘disliked most’ / A.T. Jersild // *The Journal of Experimental Education*, 1940. – 9. – P. 139–151.
102. Jumel B. *Le travail du psychologue dans l’école* / B. Jumel, Paris, Dunod, 2004. – 238 p.
103. Korthagen F. A. J. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education / F. A. J. Korthagen // *Teaching and Teacher Education*. – 2004. – 20. – P. 77–97.
104. Lamke T.A. Personality and teaching success / T.A. Lamke // *The Journal of Experimental Education*. – 1951. – 20. – P. 217–259.
105. Li I. Relationship between personality traits, job satisfaction, and job involvement among Taiwanese community health volunteers / I.C. Li, M.C. Lin, C.M. Chen // *Public Health Nursing*, 2007. – 24. – P. 274–282.
106. Li H.Q. Comparative study on the personality patterns of ‘good teacher’ and ‘bad teacher’ as perceived by college students / H.Q. Li, Y.Z. Wu // *Advanced Materials Research*, 2011. – 271. – P. 760–763.
107. Madike F.U. Teacher classroom behaviors involved in microteaching and student achievement: A regression study / F.U. Madike // *Journal of Educational Psychology*, 1980. – 72. – P. 265–274.
108. Mercer N. The quality of talk in children’s collaborative activity in the classroom / N. Mercer // *Learning and Instruction*. – 1996. – 6. – P. 359–377.

109. Mervis J. Nobelist 'coach' takes on U.S. science education / J. Mervis // *Science*. – 2010. – 330. – P. 572–572.
110. Morgan J. Characteristics of 'best' and 'worst' clinical teachers as perceived by university nursing faculty and students/ J. Morgan, J. E. Knox // *Journal of Advanced Nursing*. –1987. – 12. – P. 331–337.
111. Moll J. La pedagogie psychoanalytique: origine et histoire/ J. Moll. –Paris: Dunod. – 1989. – 274 p.
112. Mussen P.H. Child development and personality/ Mussen Paul Henry, John Janeway Conger, Jerome Kagan (7 edition). – New York Harper & Row, 1990. – 590 p.
113. Nakamura J. The Concept of Flow / J. Nakamura, M. Csikszentmihalyi // In C. Snyder, & S. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. – New York: University Press. 2002. – P. 89-105.
114. Niehoff B.P. Personality predictors of participation as a mentor /B.P. Niehoff // *Career Development International*. – 2006. – 11. – P. 321–333.
115. Petrović-Bjekić D. Teachers' dynamic personality characteristics and teaching effectiveness / D. Petrović-Bjekić // *Psihologija*. – 1997. – 30. – P. 93–110.
116. Rosić V. Deontologija učitelja – temelj pedagoške etike [Teacher's deontology – the basis of the pedagogical ethics]. [In Croatian] / V. Rosić // *Informatologia*. – 2011. – 44(2). –P. 142–149.
117. Rosenthal R. Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development / R. Rosenthal & L. Jacobson. New York: Holt, Rinehart & Winston,. Harvard Univ., Boston, MA and South San Francisco Unified Sch. District, San Francisco, CA, 1968. – 240 p.
118. Rubinstein G. The five factor model (FFM) among four groups of male and female professionals / G.Rubinstein, S.Strul // *Journal of Research in Personality*. – 2007. – 41. – P. 931–937.



119. Rushton S. Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits / S. Rushton, J.Morgan, M.Richard // *Teaching and Teacher Education*. –2007. – 23. – P. 432–441.
120. Rushton J.P. Personality, research creativity, and teaching effectiveness in university professors / J.P. Rushton, H.G. Murray, S.V. Paunonen // *Scientometrics*. – 1983. – 5. – P. 93–116.
121. Ryans D.G. Prediction of teacher effectiveness / D.G. Ryans // *Encyclopedia of educational research: A project of the American educational research association* . New York, NY: Macmillan, 1960. – P. 1486–1491.
122. Sánchez M.M. Student perspectives on the university professor role. / M.M. Sánchez, R.M. Pecino, Y.T. Rodríguez, P.T. Melero // *Social Behavior and Personality: An International Journal*. – 2011. – 39. – P. 491–496.
123. Šašić S. Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje [Teacher-student interaction: Theories and measurement]. [In Croatian] / S. Šašić // *Psihologijske Teme*. – 2011. – 20. – P. 233–260.
124. Saucier G. Evidence for the big five in analyses of familiar English personality adjectives/ G. Saucier, L.R. Goldberg // *European Journal of Personality*. – 1996. – 10. – P. 61–77.
125. Sincoff J.B. Ambivalence and defense: Effects of a repressive style on normal adolescents and young adults mixed feelings/ J.B. Sincoff // *Journal of Abnormal Psychology*, 1992. – 101. – P. 251–256.
126. Smithikrai C. Personality traits and job success: An investigation in a Thai sample/ C. Smithikrai // *International Journal of Selection and Assessment*. – 2007. – 15. – P. 134–138.
127. Suplicz S. What makes a teacher bad? Trait and learnt factors of teachers' competencies / S. Suplicz // *Acta Polytechnica Hungarica*. – 2009. – 6. – P. 125–138.
128. Tap P. La société Pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne /P. Tap / Préface de Ph. Malrieu, 1988. – Paris: Dunod. – 1988. – 263 p.

129. Vujačić M. Kako nastavnici vide sami sebe [How teachers percieves themselves]. [In Serbian] / M. Vujačić // *Nastava i Vaspitanje*, 2008. – 57. – P. 230–241.

130. Wayne A.J. Teacher characteristics and student achievement gains: A review. / A.J. Wayne & P. Youngs // *Review of Educational Research*. – 2003. – 73. – P. 89–122.

131. Witty P. An analysis of the personality traits of the effective teacher/ P. Witty // *Journal of Educational Research*. – 1947. – 40. – P. 662–671.

