

Завгородня О. В. Strategy of teacher's psychological influence: personal aspect (Стратегія психологічного впливу учителя: особистісний аспект). Theoretical foundations of philology, pedagogy and psychology with the conditions in wartime: Collective monograph. Institute of professional development. Bratislava, Slovakia, 2022. ISBN 978-80-974150-3-7. С.92-114

СТРАТЕГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ УЧИТЕЛЯ: ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ

Завгородня Олена Василівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ORCID 0000-0001-8786-8707

e-mail: zolen1958@gmail.com

Вступ

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. Сучасна непередбачувана 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), суспільно-політичні та інформаційно-психологічні виклики.

Набуття загальноосвітніх знань та соціальної компетентності людини значною мірою базується на шкільній освіті. 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. Якщо проблема здоров'я учнів активно обговорюється як актуальна, то

проблема професійного здоров'я педагогів залишається без належної уваги. Водночас психологічне неблагополуччя вчителів призводить до атмосфери психоемоційного дискомфорту в школі, збільшуючи ймовірність невротичних і психосоматичних проявів в учнів. Професійне здоров'я («Occupational health psychology» – термін введений в 1990 році Дж. Раймондом [1]) можна розглядати як стан і як інтегральну властивість людини. Його можна визначити як стан мотивованості, продуктивності та креативності в спеціальних умовах фахової діяльності, позитивно пов'язаний з фізичним, психологічним і соціальним благополуччям людини. Якщо зазначений стан набуває стійкості, стає властивим людині, то в такому сенсі професійне здоров'я можна трактувати як інтегральну властивість – здатність людини бути працездатною, продуктивною і креативною в фахових умовах, зберігаючи фізичне, психологічне і соціальне благополуччя. негативних переживань, руйнівних для здоров'я педагога.

Праця педагога характеризується високою емоційною напруженістю і фізичною навантаженістю. Показники фізичного і психічного здоров'я вчителів знижуються із збільшенням стажу роботи в школі. Серед чинників перевтоми і внутрішнього дискомфорту слід зазначити низький соціальний і фінансовий статус вчителів, загальну тенденцію до «старіння» і фемінізованості школи, соціально-політичну нестабільність, зростання стресогенних подій. Інформатизація та технологізація міжособистісного взаємодії супроводжується алгоритмізацією взаємин, що виявляється в появі покоління, здатного до швидкого пошуку в мережі, але, часом, зі слабкими навичками емпатійного діалогу. Зміна форм залучення до культурної спадщини, а також її неминуче переосмислення призводить до труднощів міжгенераційної інтертекстуальності (опори на спільнокультурні тексти), що лежить в основі міжособистісного взаєморозуміння між вчителем і учнем. Це всього лише частина викликів, на які має відповідати вчитель.

Великі складнощі відчуваються вчителем в умовах значної середовищної невизначеності, зумовленої неочікуваними природними чи соціальними

подіями загрозового характеру. Невизначеність розглядається як брак інформації та знань для прийняття рішень, як продукт непередбачуваності, турбулентності довкілля, динамічності змін, як результат взаємодії складного, нестабільного соціального оточення особи, її власних внутрішніх проблем та заплутаних взаємин з оточенням. Високий рівень змінних невизначеності (середовищної та/або особистісної світоглядної невизначеності) робить практично неможливим прогнозування власного майбутнього, ускладнює прийняття обґрунтованих життєвих рішень.

1. Вплив учителя в контексті педагогічної взаємодії

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 творчості і самоактуалізації.

Від сучасного вчителя вимагається 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; побудова власної ієрархії цінностей; творення власного життєвого проєкту, орієнтація у соціумі відповідно до зазначених цінностей та проєкту, самореалізація [2].

Психологічний вплив становить “проникнення” однієї особи (або групи осіб) у психіку іншої (або групи осіб), здійснюється за допомогою психологічних засобів (вербальних або невербальних). має зовнішнє (відносно реципієнта) походження і, будучи сприйнятим ним, приводить до психологічних змін. Вплив може розглядатися як процес, що змінює вираженість різних аспектів активності суб’єкта (зовнішньої або внутрішньої), і як результат зазначених змін. Вплив може бути: довільний і мимовільний; прямий і непрямий; безпосередній і опосередкований; очевидний і прихований; короткочасний і тривалий. Аналіз психологічного впливу охоплює питання його атрибутів, структури, функцій, стратегій здійснення, мішеней впливу, методів, видів, генези. «Мішенями» впливу позначають характеристики реципієнта, на які ініціатор спрямовує вплив.

Категорія психологічного впливу розглядається в широкому сенсі – в сфері психології особистості, педагогічного спілкування, малих соціальних груп, психотерапії. 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. Психологічний вплив може розглядатися як процес, що змінює вираженість різних аспектів активності суб'єкта (зовнішньої або внутрішньої), і як результат зазначених змін. Вплив може бути: довільний і мимовільний; прямий і непрямий; безпосередній і опосередкований; очевидний і прихований; короткочасний і тривалий [3].

Важливе значення категорія має в контексті психології педагогічної взаємодії. Педагогічна взаємодія включає такі складові: 1) педагогічне ставлення; 2) педагогічне спілкування і 3) педагогічний вплив.

Педагогічне ставлення трактується як особистісно значуще, образне, ціннісно-емоційне та когнітивне відображення людьми один одного, як внутрішній стан особистості, викликаний іншою людиною. Охарактеризовано такі типи ставлення педагога до учнів: стійкий позитивний, пасивно-позитивний; нестійкий; відкрито-негативний; пасивно-негативний. 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. Автори пояснюють відмінності тим, що вчителів з позитивним ставленням до дітей відзначає більш глибокий інтерес до внутрішнього світу школярів, вони намагаються створити умови для їх особистісного розвитку [4].

Педагогічне спілкування – вербальна або невербальна поведінка, яку можна спостерігати в процесі розвитку та формування міжособистісних стосунків. Охарактеризовано авторитарний (імперативний, автократичний), авторитетний, демократичний та ліберальний стилі педагогічного спілкування. Індивідуальний стиль спілкування учителя (як перевага певних мотивів, мети, способів виконання та оцінки результатів) насамперед залежить від особистісних та соціально-психологічних чинників.

Педагогічний вплив має бути спрямований на досягнення позитивних змін психологічних характеристик вихованця (потреб, настановлень, моделей поведінки). 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. 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. З огляду на спротив учнів, вчителі озброюються різноманітними санкціями – примус, заборона, ізолювання. Дитина стає або конформною, або ж негативістично налаштованою, втрачає бажання вчитись [5]. Водночас індиферентна до глибинних структур реципієнта імперативна стратегія може бути ефективною в екстремальних ситуаціях.

Маніпулювання діє в обхід внутрішнього контролю реципієнта впливу. 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). 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].

У трактуванні педагогічної взаємодії та впливу особливої важливості і продуктивності набуває застосування інтегративних моделей. 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. 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 несвідомо 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 [7].

В контексті поведінково-когнітивного підходу проблема конструктивності впливу вчителя тісно пов'язана з увагою до його стилю спілкування з дітьми (поведінковий аспект) та системи його педагогічних переконань, очікувань, вимог до себе та учнів (когнітивний аспект). Стиль педагогічного спілкування – відносно стійкий спосіб організації діяльності та 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. 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.

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 [8]. 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. В учнів початкової

школи цей синдром переважно пов'язаний з порушеннями в системі «учень-учитель». Вчитель для першокласника втілює шкільні норми, правила, вимоги; під його впливом складаються також стосунки дитини з однокласниками, ставлення до себе, самооцінка. 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 [9].

2. Дослідження рис успішних педагогів

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 приховане використання.

Успішна персоналізація спирається на низку компетенцій в різних сферах (мисленні, взаємодії з іншими, саморозумінні). В сфері самопізнання мова йде про саморозуміння, компетентну рефлексивну взаємодію з собою (пошук й знаходження смислу, осмислення проблем, ідей, проєктів, цілепокладання, саморегуляція, самоконтроль, тайм-менеджмент), самоактуалізацію.

В сфері мислення мова йде про набуття «мислення вищого порядку», здатності орієнтуватися в інформаційній лавині, не піддаватися маніпуляціям. «Скалічити орган мислення набагато легше, ніж будь-який інший орган людського тіла ... І один з найбільш «надійних» способів такого нівечення мозку та інтелекту – це формальне заучування знань» [10]. Мислення тісно

пов'язане з відвагою, волею. Мова йде про здатність генерувати нові ідеї, критично їх осмислювати, творення власного життєвого проєкту, вміння мріяти і ставити цілі, приймати зважені рішення та відстоювати їх. «Мислення вищого порядку» розвивається на основі комунікативної культури (багата усна і письмова мова, артикуляція складних суджень, висока культура дискусії та діалогу), має бути критичним, креативним і піклувальним [11]. Останнє передбачає, що людина враховує інтереси оточуючих. У свою чергу, таке мислення стає підставою для розвитку навичок демократичної кооперації, пронизаної принципами плюралізму і толерантності.

В сфері розуміння інших людей передбачається розвиток емоційного інтелекту, здатність до компетентної співпраці з іншими людьми. Це означає уміння працювати в команді, зокрема у «спільноті дослідників» [12], здійснювати відповідальне лідерство, розподіл обов'язків, бути толерантним, вміти домовлятися (в тому числі в умовах культурних, релігійних, політичних та етичних розбіжностей).

Дослідники концентруються на вивченні бажаних якостей учителя з позиції різних підходів.

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.

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 [13], 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.

Ламке Т.А. в 1951р. 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, товарицькість, 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 Н 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 [14].

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 [15].

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 неконтрольованою дратівливістю. Особа з гістероїдними тенденціями схильна до егоцентризму, нещирості, демонстративності. Б.Г. Донат вважає, що ні «шкільні тираны», ні так звані «інстинктивні» особи не повинні викладати в дитячих установах або навчальних закладах.

«Шкільні тираны» 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 [16].

Горгонія (1971) в емпіричному дослідженні виявив, що учні щодо хорошого вчителя акцентують емоційну стабільність і сумлінність [17].

Значний інтерес становить дослідження Rushton S., Morgan J. і Richard M. (2007), які здійснили вивчення особистісних якостей вчителя з допомогою опитувальника Майерс-Бріггс (Myers-Briggs Type Indicator), пов'язаного з теорією К.-Г. 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» групи 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 дисципліни, порядку, планових дій, «готових», а не спонтанних рішень та вчинків, організованого способу життя [18].

В контексті педагогічного впливу вивчалась залежність між рівнем домагань та ригідністю вчителів і особливостями формування рівня домагань у учнів. Виявилось, що висота рівня домагань педагога не впливає на формування рівня домагань першокласників. А високий рівень ригідності вчителя знижує рівень домагань учнів: діти, які навчаються у ригідних педагогів бувають більш схильними до стереотипних форм поведінки. Показано, що флексибільні вчителі, порівняно з ригідними, сприяють підвищенню гнучкості мислення учнів при розв'язанні ними інтелектуальних задач, а також впливають на їх мотиваційну сферу, що знаходить виявлення в посиленні мотиву «бути високоваріативним» [19].

Позитивний вплив на учнів здійснює уміння учителя створити атмосферу довіри та психологічної безпеки. Також встановлено, що високоемпатійний педагог сприяє розвитку суб'єктності учня, тобто його автономності, самоконтролю, відповідальності за результати як навчання, так і поведінки; а у низькоемпатійних вчителів спостерігається недооцінка значущості емпатії в педагогічному процесі [20].

Наші дослідження показали відносно високий рівень емпатії та особистісної децентрації загалом і водночас недостатність автономізації, конформні настановлення більшості вчителів – як жінок, так і чоловіків [21]. Це свідчить про актуальність орієнтації на свободу та індивідуалізацію працівників педагогічної сфери.

3. Модель психологічної підтримки вчителя

Аналіз досліджень з проблеми впливу педагога на учня свідчать про нагальну необхідність поглибленого розуміння вчителя і як суб'єкта, і як

реципієнта впливу та надання йому необхідної психологічної підтримки. Перевага діалогічно-творчої стратегії впливу учителя досягається шляхом посилення його автентичності, внутрішньої екзистенційної сповненості, позитивного сприйняття себе та інших, здатності розв'язувати конфлікти. Поза чим неможлива діалогічно-творча стратегія. 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 [22]. Попри спирання на напрацювання психодинамічного, поведінкового, когнітивного та інших підходів у розумінні людини, навчальній та психотерапевтичній практиці, провідне значення ми надаємо духовно-екзистенційним станам та виявам особи (не ігноруючи інші, але й не редукуючи людину до них). З зазначених позицій, екзистенційна сповненість характеризує вільне, відповідальне, емоційно-духовно насичене життя автентичної та конгруентної людини. А складно детерміновані порушення професійного здоров'я (зокрема, вигорання) можна тлумачити як розлади, що характеризуються дефіцитом буттєвої сповненості, відчуттям безглуздості, марнування життя, збайдужінням – стани, яким передують неможливість упродовж тривалого часу втілити у професійній діяльності власні цінності, самовідчуження замість самоздійснення. Стратегії і конструктивність впливу учителя залежать не лише від професійних чинників, а також від його особистісної свободи, індивідуалізації та здатності трансценденції.

У психологічному сенсі свобода – один із психоекзистенційних інструментів, за допомогою якого людина на основі самопізнання, саморозуміння, усвідомлення своїх проблем та ресурсів, обмежень та можливостей втілює свою унікальну концепцію життя, долає сценарні обмеження, невизначеність та примхи долі.

«Доля» може тяжіти (або сприяти) у трьох формах:

- природній (природні умови життя, у тому числі катастрофи, лиха; індивідуально-природні особливості людини, вроджені та набуті, що зумовлюють психобіологічний аспект її буття у світі);
- соціальній (комплекс макросоціальних та мікросоціальних факторів – суспільство, соціальні катастрофи, війни, історична епоха, родина, близьке соціальне оточення – чинники, що створюють загальну канву життєздійснення особи та зумовлюють психосоціальний аспект її існування);
- екзистенційно-духовній (духовно-психологічна атмосфера та домінуючі ідеї суспільства, близького оточення, духовні індивідуально-психологічні фактори, сприятливі чи гальмівні, такі що блокують або деформують духовний розвиток людини, або такі, що підтримують, стимулюють зазначений розвиток та здатність долати свої психобіологічні та психосоціальні обмеження).

Великі складнощі відчуваються людиною в умовах значної середовищної невизначеності, зумовленої неочікуваними природними чи соціальними подіями загрозливого характеру. Невизначеність розглядається як брак інформації та знань для прийняття рішень, як продукт непередбачуваності, турбулентності довкілля, динамічності змін, як результат нашарування складного, нестабільного оточення особи, її внутрішніх проблем та її заплутаних взаємин з оточенням.

Можна виокремити такі сфери невизначеності: макросередовищна невизначеність, включаючи політичні, економічні, соціальні умови, в яких живе людина; мікросоціальна турбулентність, невизначеність взаємин особи з близьким оточенням; когнітивна невизначеність, пов'язана із неефективністю старих патернів мислення особи в умовах стрімких змін, діяльнісно-поведінкова невизначеність, пов'язана із зміною/втратою можливостей особи, необхідністю побудови нових поведінкових патернів, а також особистісна світоглядна невизначеність.

Невизначеність може мати різне емоційне забарвлення в залежності від спрямованості змін: бути збудливою, цікавою у сфері споживання мистецтва, розваг (в світі кіно, ігор тощо), у ситуаціях з ймовірними варіантами позитивних подій, терпимою у контрольованій обстановці, де ймовірні програші незначні, дискомфортною у ситуаціях із можливими негативними наслідками, нестерпною – в загрозованих умовах.

Загрозлива невизначеність (природна та соціальна) може бути вкрай несприятливою для людини, значно обмежуючи її можливості, такою, що несе загрозу калічення долі або позбавлення життя.

Людина далеко не завжди може свідомо обрати ту чи іншу модель життя або змінити початковий сценарій, зумовлений химерним сплетінням внутрішніх і зовнішніх чинників. А за несприятливих умов дитинства (зокрема, при культивуванні як пріоритету субмісивної поведінки дітей) процес індивідуалізації дитини ускладнюється і гальмується. Неусвідомлені дитячі травми не дають можливості подолання симбіотичної залежності (мінються лише її форми), інфантилізований дорослий ніби приречений на «втечу від свободи».

Людина є носієм потягів, потреб, характерологічних рис, здібностей, що програмують життєвий сценарій та накладають певні обмеження на свободу вибору особи. Їй далеко не завжди вдається «зробити себе», у багатьох випадках вона не формує індивідуалізовану концепцію життя і «терпить» нав'язаний їй життєвий сценарій. Навіть за відносної зовнішньої свободи людині важко знайти свободу внутрішню, «вгадати», намацати власний шлях, сформувані і реалізувати свою неповторну концепцію життя, переживаючи її як покликання і долю.

Індивідуалізація пов'язана зі становленням самосвідомості та волі, виявляється у русі людини від залежності до автономності, вільного самовизначення, власного світогляду, здатності здійснювати вибір. Індивідуалізація проявляється у здатності творити концепцію власного життя, у

способах переживання подій та їх означуванні за допомогою семіотичних ресурсів культури. Означування переживань та подій, що їх спонукають, дає змогу людині впорядковувати те, що відбувається, вибудовувати свої версії подій, зокрема загрозливих, узгоджувати їх із власною авторською концепцією життя.

В процесі індивідуалізації людина усвідомлює себе як представника своєї епохи, спадкоємця певних культурних традицій, носія тих чи інших здібностей, усвідомлює свою відмінність від інших та неповторність своєї долі. Це зумовлює унікальність способу життєздійснення людини, індивідуалізацію її цінностей, цілей та стратегій їх досягнення.

Трансценденція як здатність виходити за межі плінного існування й самого себе, намагання знайти глибоку й міцну основу суцього тісно пов'язана із пошуком смислу, осяяннями, творенням себе, а також переживанням «потоків» як стану захопленості діяльністю [23]. Культура дискутує екзистенційні питання, водночас загальних відповідей, придатних для всіх людей і випадків, не дає. Відповіді формуються окремою людиною на виклики невизначеності її долі, формуються щоразу по-новому, і для кожного разу унікальним чином.

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. 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 поведінки, формування конструктивного індивідуального стилю педагогічної взаємодії.

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.

Також не треба ігнорувати середовищний аспект проблеми. Сприятливим для професійного здоров'я педагогів є гуманізоване діалогічно-творче освітнє середовище. Профілактичними середовищними чинниками, сприятливими для збереження професійного здоров'я в освітній установі виступають побудова спільного культурного семіотичного простору; прозорість процесу прийняття управлінських рішень та контролю за їх виконанням; наявність продуктивної мережі діалогічної комунікації, системи зворотних зв'язків; створення інформаційного середовища взаємозбагачувального типу; володіння засобами самостійного пошуку та оцінки інформаційних ресурсів [24].

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); 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'язберезувальних 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 проблем, їх переформулювання, пошуки творчого розв'язання вимагає спирання 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 ірраціональних переконань — це корекція переконань, формування саногенного мислення. Вдосконалення поведінки, звільнення від повторюваних помилок, неефективних способів розв'язування 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 спирання на напрацювання феноменологічного підходу.

Висновки

Аналіз досліджень з проблеми впливу педагога на учня свідчить про нагальну необхідність поглибленого розуміння вчителя і як суб'єкта, і як реципієнта впливу та надання йому необхідної психологічної підтримки. Таке поглиблене розуміння педагога як суб'єкта впливу на учнів, сприяння його душевному здоров'ю, його особистісній зрілості через надання йому необхідної психологічної підтримки є, власне, необхідною умовою гуманізації освітньої сфери.

Розширення простору свободи учнів пов'язано із діалогічно-творчою стратегією впливу, порівняно з імперативною та маніпулятивною. Перевага діалогічно-творчої стратегії впливу, а також відкритість вчителя до інноваційних програм (зокрема, такими як «філософія для дітей») досягається шляхом посилення його автентичності, внутрішньої екзистенційної

сповненості, позитивного сприйняття себе та інших, здатності розв'язувати конфлікти.

На основі поєднання можливостей психодинамічного, поведінково-когнітивного та феноменологічного підходів запропоновано інтегративну модель психологічної підтримки педагога як суб'єкта діалогічно-творчої стратегії впливу на учня. Інтегративну модель психологічної підтримки вчителя сформовано на основі принципів гнучкого поєднання переваг та застосування стратегій різних підходів; цілісності (об'єктом підтримки є особистість в цілому, а не окремі структури чи функції); унікальності (врахування індивідуальної своєрідності особи; врахування культурної своєрідності (індивідуалізація підтримки педагога зі спиранням на культурний контекст його формування та відповідні смислові преференції); активності. Відповідно до моделі підтримка спрямована на мобілізацію особистісних та професійних ресурсів учителя, сприяння його душевному здоров'ю, його особистісній зрілості, посилення його власного критичного, креативного та піклувального мислення, а з іншого, – опанування ним психотехніками конструктивного впливу.

Література

1. Quick, J. C. (1999). Occupational health psychology: Historical roots and future directions. *Health Psychology, 18*(1), 82–88. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.18.1.82>
2. Tap P. La société Pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne (1988). Préface de Ph. Malrieu, 1988. Paris: Dunod. 1988. 263 p.
3. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия/ Т.С. Кабаченко. Москва: Педагогическое общество. 2000. 539 с.
4. Коломинский Я.Л. Некоторые социально-психологические проблемы изучения педагогического взаимодействия. Обучение и развитие психики /Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева/, Москва. :Наука. 1982. С.107-115.

5. Амонашвили Ш. Основы гуманной педагогики. Книга 2. Как любить детей. Москва.: ЛитРес. 2015. 330 с.
6. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008, 232 с.
7. Figdor, Helmuth: *Scientific Theory Basics of Psychoanalytic Pedagogy*. In: Muck, Mario; Trescher Hans-Georg (Ed.): *Fundamentals of psychoanalytic pedagogy*. Psychosozial-Verlag, Giessen 1993, pp. 63-99.
8. Мешко Г.М., Мешко Г.О. Емоційне благополуччя учнів як детермінанта успішності навчання. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун.-т імені Григорія Сковороди». Дод. 4 до Вип.31, Том 1(9). Київ: Гнозис, 2014. С.409-415.
9. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования Москва; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
10. Ильенков Э. В. Учитесь мыслить! Философия и культура. Москва: Политиздат, 1991. 464 с.
11. Lipman, M. *Thinking in Education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991. 289 p.
12. Адаменко Н. «Спільнота дослідників» М. Липмана: філософські запитування, обговорення, аргументації та контраргументації в устами дітей. Філософія освіти, 2011, 1-2 (10) с. 275-287.
13. Jersild A.T. Characteristics of teachers who are 'liked best' and 'disliked most. *The Journal of Experimental Education*, 1940. –9. – P. 139–151.
14. Lamke, T.A. Personality and teaching success. *The Journal of Experimental Education*, 1951. 20. P. 217–259 с. doi.org/10.1080/00220973.1951.11010441

15. Criner R. Caractéologie des instituteurs/ Avant-propos de Edouard Morot-Sir. Paris, Presses universitaires de France. 1963. – 143p.
16. Göncz L. Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 2017. – 4:1. – P. 75-95, DOI: 10.1080/23265507.2017.1339572
17. Gorgonia, R. S. College students' perception of teacher effectiveness along five postulated dimensions. *St. Louis University Research Journal*, 1971. 2. P. 363–438.
18. Rushton S., Morgan J., Richard M. Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 2007. 23. P. 432–441. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.011>
19. Dubow E. Cappas C. Peer social and reports of children's adjustment by their teachers, by their peers and their self-rating. *J. School Psychol.* 1988. 1. (26). P. 69-75.
20. Кайріс О.Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів: канд. дис. Київ., 2002. 221с.
21. Завгородня О.В. Курганська Л.О. Психологічне здоров'я людини: теоретичні аспекти та прикладні аспекти: монографія. Київ.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». 2008. С. 43–50.
22. Завгородня Е.В. Личность: интегративно-экзистенциальный подход. Saarbrücken: LAP Lambert Academic publishing, 2014. 108 с.
23. Чиксентмихайи М. Эволюция личности. Москва: Альпина нон-фикшн. 2013. 420 с.
24. Янчук В. А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. *Адукацыя і выхаванне*. 2013. № 7. С. 60-67.

References

1. Quick, J. C. (1999). Occupational health psychology: Historical roots and future directions. *Health Psychology, 18*(1), 82–88. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.18.1.82>
2. Tap P. La société Pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne (1988). Préface de Ph. Malrieu, 1988. Paris: Dunod. 1988. 263 p.
3. Kabachenko T.S. Metodyi psihologicheskogo vozdeystviya [Methods of psychological impact]. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii. 2000. 539 s. [in Russian].
4. Kolominskiy Ya.L. Nekotoryie sotsialno-psihologicheskie problemy izucheniya pedagogicheskogo vzaimodeystviya [Some socio-psychological problems of studying pedagogical interaction]. Obuchenie i razvitie psihiki [Training and development of the psyche]. /Pod red. A.A. Bodaleva, G.A. Kovaleva/, Moskva. :Nauka. 1982. S.107-115. [in Russian]
5. Amonashvili Sh. Osnovy gumannoy pedagogiki [Fundamentals of humane pedagogy]. Kniga 2. Kak lyubit detey [Book 2. How to love children.]. Moskva.: LitRes. 2015. 330 s. [in Russian]
6. Ball H.O. Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittii, psykhologichnii sferakh [Landmarks of modern humanism in the social, educational, psychological spheres]. Zhytomyr: PP «Ruta», Vydavnytstvo «Volyn»,2008, 232 s. [in Ukrainian].
7. Figdor, Helmuth: *Scientific Theory Basics of Psychoanalytic Pedagogy*. In: Muck, Mario; Trescher Hans-Georg (Ed.): *Fundamentals of psychoanalytic pedagogy*. Psychosozial-Verlag, Giessen 1993, pp. 63-99.
8. Meshko H.M., Meshko H.O. Emotsiine blahopoluchchia uchniv yak determinanta uspishnosti navchannia [Emotional well-being of students as a determinant of learning success]. Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzh. ped. un.-t imeni Hryhoriia Skovorody» [Humanitarian Bulletin of Pereiaslav-Khmelnitsky State University]. Dod. 4 do Vyp.31, Tom 1(9). Kyiv: Hnozys, 2014. S.409-415. [in Ukrainian].

9. Mitina L.M. Psihologiya lichnostno-professionalnogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya [Psychology of personal and professional development of educational subjects]. Moskva; SPb.: Nestor-Istoriya, 2014. 376 s. [in Russian]

10. Ilenkov E. V. Uchitsia myslit! Filosofii i kultura [Learn to think! Philosophy and culture]. Moskva: Politizdat, 1991. 464 s. [in Russian]

11. Lipman, M. Thinking in Education. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991. 289 r.

12. Adamenko N. «Spilnota doslidnykiv» M. Lipmana: filosofski zapytuvannia, obhovorennia, arhumentatsii ta kontrarhumentatsgg vustamy ditei [«Community of researchers» M. Lipman: philosophical questions, discussions, arguments and counter-arguments through the mouths of children]. *Filosofii osvity* [Philosophy of Education], 2011, 1-2 (10) s. 275-287. [in Ukrainian].

1. Jersild A.T. Characteristics of teachers who are 'liked best' and 'disliked most'. *The Journal of Experimental Education*, 1940. –9. – P. 139–151.

2. Lamke, T.A. Personality and teaching success. *The Journal of Experimental Education*, 1951. 20. P. 217–259 c. doi.org/10.1080/00220973.1951.11010441

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

4. Göncz L. Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 2017. – 4:1. – P. 75-95, DOI: 10.1080/23265507.2017.1339572

5. Gorgonia, R. S. College students' perception of teacher effectiveness along five postulated dimensions. *St. Louis University Research Journal*, 1971. 2. P. 363–438.

6. Rushton S., Morgan J., Richard M. Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 2007. 23. P. 432–441. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.011>

7. Dubow E. , Cappas C. Peer social and reports of chilolren's adjustment by their teachers, by their peers and their self-rating. *J. Shool. Psychol.* 1988. 1. (26). P. 69-75.

8. Kairis O.D. Rozvytok empatii u profesiinomu stanovlenni studentiv vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Development of empathy in the professional development of students of higher pedagogical educational institutions]: kand. dys. Kyiv., 2002. 221s. [in Ukrainian].

9. Zavhorodnia O.V. Kurhanska L.O. Psykholohichne zdorovia liudyny: teoretychni aspekty ta prykladni aspekty [Human psychological health: theoretical aspects and applied aspects]: monohrafiia. Kyiv.: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo». – 2008. – S.43–50. [in Ukrainian].

10. Zavhorodniaia E.V. Lichnost: intehrativno-ekzistentsyalny podkhod [Personality: integrative-existential approach]. Saarbrucken: LAP Lambert Academic publishing, 2014. 108 s. [in Russian]

11. Chyksentmykhai M. Evoliutsiia lichnosti [Evolution of personality]. Moskva: Alpyna non-fykshn. 2013. 420 s.

12. Ianchuk V. A. Ekokulturnaia obrazovatelnaia sreda: formyrovanye y razvitiie [Ecocultural educational environment: formation and development]. Adukatsyia i vykhavanne [Education and upbringing]. 2013. № 7. S. 60-67. [in Russian].