

**МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ МІЖ УЧИТЕЛЕМ ТА УЧНЕМ  
ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ  
І ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНЯ**

**Генетичний підхід до вивчення проблеми розвитку особистості,  
пізнавальних здібностей і пізнавальної діяльності учня**

Для генетичного підходу в дослідженні процесу розвитку особистості й становлення пізнавальної діяльності учня є важливим теоретичний аналіз проблеми співвідношення навчання і розвитку. Г. С. Костюк зазначав, що розвиток особистості учня й становлення його навчальної та пізнавальної діяльності відбувається здебільшого у процесі навчання. Розвиток особистості – це внутрішній прогрес, що його особистість усвідомлює, але здійснюється він приховано. Розумовий розвиток загалом відбувається як спонтанний процес під час розв'язання власних суперечностей. Але спонтанність розвитку досягається за умови заданої спрямованості на розв'язання навчально-пізнавальних завдань, що виникають. Саме процес навчання ставить учня в ситуацію такої неперервної спрямованості. За С. Д. Максименком, не всі психологічні надбання стають результатом психологічного розвитку, а лише ті, що зберігаються на подальших етапах діяльності. Основним показником розвитку когнітивної сфери особистості учня є здатність перманентного цілепокладання, а не вміння оперувати способами досягнення тих чи тих цілей.

Г. С. Костюк розумів розвиток як розгортання психічного і зауважував, що керувати розвитком набагато складніше, ніж керувати засвоєнням знань. Навчання потрібно оцінювати у зв'язку з досягненням руху розумового розвитку, а не лише в контексті набуття ЗУН (знань, умінь, навичок). Традиційне навчання не влаштовувало вченого.

Навчання найбільшою мірою пристосовується до закономірностей розвитку, сприяє його подальшій прогресивній зміні, а сам розвиток

природним чином активізує процес навчання. Навчання з традиційного на розвивальне може перетворитися із впровадженням експериментально-генетичного методу (С. Д. Максименко). За С. Д. Максименком, експериментально-генетичний метод передбачає проходження трьох етапів: діалектико-логічного аналізу, власне формувального експерименту, завершальної контрольної діагностики. На етапі діалектико-логічного аналізу відбувається моделювання здібностей учня і предмету, що засвоюється учнем за допомогою цих здібностей.

Варто зазначити, що наука й навчальний предмет співвідносяться між собою. Наука фіксує пізнавальну діяльність людства, у результаті якої, власне, наука і виникає. Отже, наука представлена і в історії її становлення, і в системах понять, і в теоріях. Шкільний навчальний предмет – це та методична розробка, у якій зафіксовано основні елементи науки, що їх мають адекватно засвоїти учні. Крім того, на етапі діалектико-логічного аналізу надається психологічна характеристика особливостей засвоєння знань, становлення навчальної діяльності, розвитку мислення й особистості учня. На основі цього аналізу конструюються моделі здібностей як системи конкретних предметних дій, адекватних вродженій здібності, створюються методичні прийоми роботи учнів в школі і дома.

Другий етап – формувальний експеримент, тобто власне експериментальне навчання, де здійснюється проєктування експериментальних програм.

Третій етап – констатація психологічних утворень, що розвинулися в кожного учня – учасника формувального експерименту, у процесі другого етапу (теоретичного ставлення до дійсності, рефлексії, теоретичного мислення).

Головне питання експериментально-генетичного методу – це зміст психологічного розвитку дитини у процесі оволодіння експериментальною програмою. У межах концепції навчальної діяльності С. Д. Максименко виокремлює три основні проблеми: 1) формування мислення, як психічного

процесу; 2) становлення психологічної структури діяльності; 3) розвиток особистісних властивостей і якостей.

У розвивальному навчанні має сформуватися теоретичне мислення (узагальнення) (В. В. Давидов, В. В. Репкін, С. Д. Максименко та ін.). В основу теоретичного узагальнення покладено теоретичний тип аналізу. Теоретичний аналіз спрямований на з'ясування суті об'єкта і принципу його побудови. Останній з'ясовується віднайденням функцій об'єкта і значенням його певного відношення в структурі системи, серед предметів якої він перебуває.

Метою генетичної психології є вивчення умов, за яких людина може досягти такого рівня досконалості її пізнавальної діяльності (і будь-якого виду діяльності взагалі), коли виникають творчі здібності (знайдення творчих образів, навіть здійснення відкриття). Такі зміни пізнавальної діяльності здійснюються у процесі трансформації власних психічних явищ людини: їх змісту, форми, перетворення станів свідомості і способів дій, коли завдяки цьому досягається високий рівень функціонування навчальної діяльності, пізнавальної діяльності, що сягає рівня творчості.

Застосування генетичного методу в психології пов'язано з іменами Д. Болдуїна, К. Гросса, Карла і Шарлотти Бюлер, А. Біне, А. Валлона, Е. Клапареда, Р. Заззо, Ж. П'яже та ін.

Г. С. Костюк вважав, що пізнавальна діяльність особистості є складним психологічним явищем, що вбирає в себе духовне життя особистості, різноманітні творчі вияви і творчу діяльність. Науковець виділив компоненти пізнавальної діяльності, як-от: чутливість пізнавальних аналізаторів; становлення пізнавального образу; пізнавальні дії: сенсорні, перцептивні, мнемічні, мислительні; рух від неповної інформації про пізнавальний предмет до відповідно повної інформації про нього; категоризація розробленого пізнавального образу; творчість (перехід від перцептивних задач до більш складних навчально-пізнавальних задач, і від них – до творчо-пізнавальних задач). Г. С. Костюк зауважував, що хоч розвиток і пов'язаний

із вихованням і навчанням, але має свої особливості, що не тотожні ні вихованню, ні навчанню. Розвиток має рушійні сили. Пізнавальні процеси (мислення, відчуття, сприйняття, пам'ять) у генетичному підході не абсолютизуються, тобто не перетворюються на самостійні сутності (що відбувається у загальнопсихологічному вимірі), а вивчаються як результати дій, діяльності, поведінки.

У генетичному підході якісні зміни пізнавальної діяльності через становлення трьох її фаз (активно-сумісної, самостійної і творчої) не визначені віком дитини. Становлення пізнавальної діяльності учня відбувається завдяки особистому ставленню учня до виконання пропонуваного учителем навчально-пізнавальних завдань (активізувально-сумісних, самостійних, творчих, а також через цілеспрямоване формування вчителем в учнів таких умінь, як передбачення, планування, контроль, оцінювання виконання результатів завдання. У результаті розвивального навчання сформований рівень пізнавальної діяльності (активний, самостійний, творчий) може перевищити рівень пізнання, характерний для певного віку учня. Операційний компонент пізнавальної діяльності, що містить у собі такі пізнавальні процеси, як сприймання, увага, довільна пам'ять, активна уява, мислення, вольові дії, розглядається як природжена властивість психіки людини. Але в розгляді генетичної психології ці пізнавальні процеси, а, отже, і пізнавальна діяльність, розглядаються як предмет тривалого розвитку в просторі активної життєдіяльності людини.

Отже, становлення пізнавальної діяльності визначається не віком дитини, а її активним формуванням у навчанні, особливо за наявності переходу навчання від традиційного до розвивального. Традиційне навчання дає учням можливість дізнатися лише про рівень досягнень: учень добре усвідомлює, що він відмінник, середній або слабкий учень.

Генетична психологія вивчає пізнавальну діяльність як процес її становлення й розвитку, а також формування, а не як просто констатацію факту. Генетичну психологію цікавить, як учні оволодівають пізнавальними

діями, чи активно вони їх застосовують, чи регулюють свою пізнавальну діяльність, чи використовують і як саме пізнавальний зміст, чи приєднує учень знання, набуті з інших джерел, до власних логічних схем. Треба зазначити, що наукові знання, які набуває учень у розвивальному навчанні, обов'язково систематизує спочатку вчитель, а потім – і сам учень.

Психічний розвиток учнів досліджують за допомогою формувального експерименту, адже формувальний експеримент – це, по суті, певний тип реального розвивального навчання і виховного процесу. Мета формувального експерименту, якщо порівняти з традиційним навчанням, полягає у досягненні вищих результатів навчальної діяльності учнів. Залежно від того, як побудовано формувальний експеримент, може змінитися і тип розвивального навчання. Розвивальне навчання забезпечує пізнання на основі активності дитини.

Щоб зберегти психологічне здоров'я дитини і досягти її розвитку, необхідно в процесі навчання та виховання встановити психогігієнічні норми, забезпечити належне оточення і сприятливі й позитивні соціально-психологічні впливи у взаємодії між учителем та учнем. Усе це і є умовами створення позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень».

С. Д. Максименко у своїх працях зазначає, що у психології прийнято таку періодизацію психічного розвитку в онтогенезі, що будується за критерієм провідної діяльності, а саме: предметно-маніпулятивна діяльність (ранній дошкільний вік), гра (пізній дошкільний вік), навчальна діяльність (молодший шкільний вік), спілкування і взаємодія (підлітковий вік). Інші види діяльності, як-от спортивна, художня, музична, також можуть зайняти місце провідної діяльності у того чи того учня в рамках його навчальної діяльності. Розвиток особистості розглядається як з'явлення новоутворень, що є механізмами творчості.

Зовнішні впливи на дитину-учня в міжособистісній взаємодії перетворюються у психічні явища за схемою: «задатки – здібності – механізми – функціонування». Становлення й розвиток пізнавальної

діяльності учня здійснюється за такою схемою: становлення – зміни – рух – розвиток – творчість.

Г. Олпорт вважав, що психологи не переймаються поясненням того, як організована й розвивається окрема істота (з усією її широтою, глибиною, висотою і внутрішнім багатством). Ніяка наука не вивчає цілісну людину в її власній індивідуальній системі. Психологи іноді підсвідомо тяжіють до тих чи тих філософських концепцій природи людини.

Варто виокремити два яскраво контрастних підходи до проблеми становлення. Це, на думку Г. Олпорта, локківська та лейбніцька традиції. Ідеться не про філософські доктрини, а про погляд на аспект людського розуму – його сутність, пасивну (Локк) чи активну (Лейбніц). Локківська традиція дотримується доктрини «*tabula rasa*», генетична психологія підкреслює важливість навчання й виховання в ранньому дитинстві. Локківська традиція не приймає уявлень Лейбніца та його послідовників про дійсно активний інтелект, властивий персональному «Я». Існують теорії, що постулюють самоактуалізацію, а також базові мотиви – підтримання, актуалізації і збільшення здібностей організму, що розвивається. Потрібно відчиняти двері, що ведуть до утворення й розвитку особистості. Олпорт прагнув до того, щоб виявити основні питання становлення [23, с. 166–216].

Отже, становлення – це досягнення такого рівня сформованості й досконалості, за межею якого відбувається рух и розвиток.

Основна мета генетичного дослідження: вияв зв'язків психічних явищ у часі, вивчення переходів від менш розвинутих до більш досконалих форм існування психічних явищ, особистісних феноменів [13].

Досягнення учнем пізнавальної діяльності у стані розвитку проявляється саме через пізнавальну активність, саморегуляцію, використання пізнавального змісту в розв'язанні навчально-пізнавальних завдань. Генетичний метод проявляє себе у впровадженні формувального експерименту в навчальний процес. Також проявом розвитку пізнавальної діяльності є досягнення учнем систематизації знань, тобто знання не

запам'ятовуюються механічно, а активно розподіляються в систему набутих знань. У процесі розвивального навчання цілеспрямованому формуванню підлягають пізнавальні процеси, розумові дії, інші психічні процеси, види діяльності – навчальна, пізнавальна, творча.

Психічний розвиток у навчанні здійснюється у вигляді засвоєння зразків. Психічний розвиток є необхідним і логічним наслідком процесу формування, передбаченого і заданого експериментально-генетичним методом. Експериментально-генетичне дослідження – це перевірка ефективності запровадження того чи того виду розвивального навчання. Щоб у процесі навчання керувати розвитком, треба знати умови виникнення психічного феномену, що підлягає розвитку, також треба враховувати закони розвитку структур психіки і свідомості, пізнавати їх природу і закономірності функціонування. Однією з проблем генетичної психології є розвиток здібностей учня. Розвиток здібностей залежить від організації учіння і життєвого шляху учня, а також від того, чи створений зв'язок розвитку задатків і навколишнього середовища [13; 14; 15].

Можливості пізнання людини безмежні. Пізнавальні здібності трансформують пізнавальний зміст інформації у пізнавальний образ. Інтеграція знань у цілісність відбиває сутність людини, яка пізнає. Розвивальне навчання забезпечує пізнання на основі активності дитини: учень пізнає, діючи, а пізнаючи – діє, розв'язує необмежене коло пізнавальних задач, що виникають.

Аби керувати розвитком особистості, пізнавальної діяльності, здібностями тощо, необхідно враховувати особливості вікових етапів, враховувати також розкриття потенціалу, досягнення учнем саморегуляції, самодетермінації, самокерування і самопрезентації себе і своїх знань у поведінці, досягнення самоконтролю [13].

С. Д. Максименко, поглиблюючи проблему експериментально-генетичного методу, розробив принципи методологічного дослідження: 1) принцип аналізу за одиницями; 2) принцип єдності

біологічного й соціального; 3) принцип креативності; 4) принцип рефлексивного релятивізму; 5) принцип єдності експериментальної та генетичної ліній розвитку; 6) принцип історизму; 7) принцип системності. Один з принципів генетико-моделюючого методу – креативність – дослідник перетворює в напрям і метод дослідження. *На етапі теоретичного розроблення принципово нового методу, який має назву «генетико-креативний», розроблено й визначено основні його принципи, а саме: принцип розвитку, принцип переживання, принцип свободи, принцип взаємодії, принцип невизначеності та індетермінізму, принцип терапевтичного ефекту.*

Принцип взаємодії означає для С. Д. Максименка, що суперечність «нормативність – креативність» може бути реально розв'язано лише у вільній взаємодії [14].

#### **Моделі розвивального навчання. Власне гуманістична модель**

М. О. Холодна визначила й охарактеризувала декілька моделей розвивального навчання [27]. Власне розвивальна модель розвивального навчання характеризується тим, що її ключовим елементом є формування способів навчальної діяльності (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов [7], В. В. Рєпкін). Вільну модель було розроблено для обдарованих дітей [22: 27]. Діалогічну модель розроблено на основі концепції діалогу ідей М. М. Бахтіна. Особистісна модель розподіляється на традиційно-гуманістичну (В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвілі) та власне гуманістичну модель (К. Роджерс, Р. Бернс та ін.). Структурувальна модель має ключовим елементом збільшення дидактичних одиниць (П. М. Ерднієв, В. Ф. Шаталов). Модель проблемного навчання основним дидактичним прийомом має введення учня у проблемну ситуацію. Формувальна модель має ключовим елементом орієнтувальну основу дій (П. Я. Гальперін, І. Ф. Талізїна). Збагачувальна модель має ключовим елементом розробку збагачувального підручника, через що досягається ускладнення ментального досвіду учнів (М. О. Холодна) [27].



В усіх видах розвивального навчання (модель проблемного навчання, вільна модель, власне розвивальна модель, діалогічна модель, традиційно-гуманістична модель, власне гуманістична модель, формувальна модель, збагачувальна модель) є й інші моделі, скажімо – модель модульного розвивального навчання [17], де тією чи іншою мірою присутні елементи співробітництва та співтворчості, що передбачають спільний пошук і спільну продуктивність учителя й учня, їхню позитивну взаємодію.

З усіх розглянутих моделей розвивального навчання особливої уваги, з нашої точки зору, заслуговують власне гуманістичне та збагачувальне навчання [27]. Залежно від виду розвивального навчання мають створюватися і відповідні навчальні підручники як елемент змістового компоненту пізнавальної діяльності. О. К. Дусавицький вважав [5], що для підручника, що використовується у моделі власне розвивального навчання (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, В. В. Рєпкін), мають бути наявними такі функції підручника, як інформаційна, мотиваційна, виховна й розвивальна. Отже, бачимо, що підручник для традиційного навчання відрізняється від підручника для розвивального навчання. Функції підручника для традиційного навчання: інформаційна, виховна, розвивальна, технологічна й ілюстративна, але відсутня мотиваційна функція. Крім того, у розвивальному підручнику попри відображення змісту освіти мають бути представлені засоби формування пізнавальної діяльності учнів. Будь-які підручники (як для традиційного, так і для розвивального навчання) розробляють на основі навчальних програм. Варіативність навчальних програм детермінує варіативність розробки підручників. Підручник організовує навчальну діяльність учня і водночас є інструментом взаємодії педагога і учнів. Навчальний підручник для будь-якої розвивальної моделі навчання спирається на психологічну теорію цієї моделі. Скажімо, щоб розробити підручник для власне розвивальної моделі, необхідно спиратися на психологічну теорію навчальної діяльності В. В. Давидова [3]. Підручник же для збагачувальної моделі треба створювати на базі психологічної теорії

інтелекту, розробленої М. О. Холодною [16]. Збагачувальний підручник за своїм статусом є самовчителем. У його конструюванні враховуються реальні психологічні механізми інтелектуального розвитку дитини. Навчальна інформація для підручника підбирається відповідно до особливостей ментального досвіду учнів (склад, будова, стилі). Традиційний підручник не є розвивальним, оскільки він за статусом є довідником-задачником і не забезпечує включення, активного занурення учнів у виконання навчальних завдань. Розвивальний підручник натомість забезпечує глибоке засвоєння учнем понять і дає розвивальний ефект. Так, наприклад, збагачувальний підручник містить: пояснювальний і тематичний тексти, словник, довідник, додатковий поглиблений матеріал, практикум із завданням різного ступеню складності, інструкції і самостійні знання. У ньому наявний насичений контекст, що забезпечує можливість засвоєння знань у розширених світоглядних і міжпредметних зв'язках. Міжособистісна взаємодія вчителя й учня у збагачувальному навчанні характеризується тим, що учневі надається максимальна самостійність. Взаємодія характеризується гаслом: «учень попереду вчителя», а не навпаки – «учитель попереду учня», як у традиційному навчанні. Оскільки навчальні тексти мають діалогічну й полілогічну форми, то розвивальний ефект збагачувального підручника виявляється в таких критеріях міжособистісної взаємодії, як-от: уміння розуміти інших; формування власної точки зору, здатність працювати над проблемами, відкритої пізнавальної позиції на протипагу замкненості й суб'єктивності учня.

Якщо вчитель працює в традиційному навчанні, то для досягнення розвитку учнів він має можливість (було б бажання), використовувати все прогресивне з усіх розвивальних моделей навчання, а також застосовувати й підбирати, окрім традиційних підручників, і розвивальні підручники та дидактичні матеріали, крім того – і всі цікаві розробки традиційного навчання.

Розглянемо особистісно-гуманістичну модель розвивального навчання, що передбачає одночасний розвиток і слабких, і сильних учнів. Вона базується на створенні позитивної міжособистісної взаємодії, співпраці вчителя й учня, досягненні особистісного зростання учнів (В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвілі).

Особистісно-гуманістична модель передбачає вільне навчання учня за власними проєктами учнів і вчителів, а також за власним вибором завдань під керівництвом, консультуванням і ретельним наглядом учителя (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернс та ін.) Застосовуються підручники й додаткові матеріали, що їх обирають самі учні [20].

К. Роджерс також вважав, що у вік шкільного дитинства саме навчання є формою керування розвитком. На думку дослідника, для того, щоб навчання стимулювало розвиток, воно має стати людиноцентрованим, зокрема, центрованим на учневі. У традиційному навчанні в центрі уваги перебуває вчитель і переважає авторитарний стиль спілкування вчителя з учнями, що блокує учнів і не сприяє досягненню учнями стану розвитку, а потім – саморозвитку. У людиноцентрованому навчанні, за К. Роджерсом, влада в навчанні і контроль над процесом свого навчання належать учню або групі учнів. Учитель має дві стратегії влади: по-перше, він створює психологічний клімат, де учень може взяти на себе відповідальність і контроль. По-друге, він акцентує увагу не на змісті учіння, а на розвитку учня, на процесі його руху на шляху учіння.

### **Як учитель взаємодіє з учнями в гуманістичному навчанні**

Від учителів гуманістичного навчання вимагається володіти такими міжособистісними вміннями: учителі мають частіше відповідати на почуття учнів; частіше використовувати ідеї учнів у поточній навчальній взаємодії; часто вступати в діалог з учнями; часто хвалити учнів; спілкуватись більш конгруентно (менш ритуально); частіше пов'язувати навчальний зміст з конкретним досвідом окремих учнів (пояснення, налаштовані на

задоволення безпосередніх потреб учнів, їхніх особистісних пізнавальних інтересів); частіше усміхатися учням, дивитися їм в очі.

Сама навчальна робота в класах має такі загальні риси: навчальні цілі учитель і учні ставлять разом, під час сумісного обговорення та планування; має бути таке оформлення класної кімнати, яке посилить активність учнів, створить комфорт, щоб учні почувалися невимушено. У роботі учня має бути якнайменше жорстких обмежень часу – це стимулює творчість. Учитель робить акцент на продуктивності й творчості учня, а не на оцінці. В усіх цих психолого-дидактичних заходах мають виявлятися такі характеристики вчителя гуманістичного навчання, як-от: конгруентність, емпатія і позитивне прийняття [26, с. 360–361].

### **Теоретичні підстави аналізу схильності учня до позитивної і негативної взаємодії**

Отже, існує два види взаємодії: деструктивна (здебільшого трапляється у традиційному навчанні) і конструктивна – характерна для усіх типів розвивального навчання, зокрема і власне гуманістичного.

У психологічній літературі висвітлено не тільки конструктивну й деструктивну взаємодію, але і схильність учня й учителя до конструктивної та деструктивної взаємодії.

Схильність до позитивної взаємодії дослідники часто розглядають як соціальні здібності і навіть як соціальну обдарованість. Основна особливість соціально здібних дітей – їхня ініціативність. «Вожатство», як своєрідний соціально-психологічний феномен, передбачає наявність у лідера певних якостей, як-от: 1) позитивне вольове настановлення; 2) розумовий інтелект; 3) ініціатива та інші властивості.

Специфічні соціальні здібності лідерів зумовлені, по-перше, їхньою схильністю до громадської діяльності; по-друге, колективними видами спорту; по-третє, організаційними здібностями. Провідними характеристиками лідера в молодшому шкільному віці є: воля, інтелект, фізична сила [2, с. 26]. А. С. Залужний запропонував класифікацію стадій

розвитку взаємодії та взаємин дітей шкільного віку. Запропоновано було також оригінальні методики, емпіричні дослідження цих взаємин, розроблено типологію соціально-рольової поведінки дітей у групі та психодіагностичні засоби визначення особливостей різних типів поведінки (там само).

За наявності певних відмінностей усіх соціально здібних учнів водночас об'єднують такі психологічні особливості, як працездатність, енергійність, бадьорість, звичка до вольового зусилля, сміливість, стриманість, розум і розсудливість, мовні здібності, прекрасна пам'ять, підприємливість та креативність або творчий підхід до справи, а також психологічна проникливість, зокрема здатність бачити кожного наскрізь і безпомилково оцінювати його дійсну суть [12, с. 437–440]. У межах наданих характеристик на шляху розвитку соціального потенціалу особистості проступають не лише переваги, але й перешкоди. До них належать пасивність, соромливість учня, його замкненість, поверховість мислення, легковажність, а також лінь.

Сучасна українська психолого-педагогічна традиція наукового вивчення соціальних здібностей тісно пов'язана з розробленням проблем дитячої обдарованості. Вона бере початок у концептуальних напрацюваннях Г. С. Костюка та його послідовників, як-от С. Д. Максименко, В. А. Моляко, Ю. З. Гільбух, Р. О. Семенова та ін.

Також започатковано дослідження психологічних умов становлення здібностей і діяльностей до ефективної самореалізації, зокрема і соціальної (лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці під керівництвом С. Д. Максименка).

Особливо перспективним для розуміння суті соціальних здібностей є подальший розвиток ідеї відомого в Україні спеціаліста із психодіагностики здібностей дитини Ю. З. Гільбуха, котрий як вищий вид обдарованості запропонував вивчати духовну обдарованість, носії якої – це особистості, наділені унікальним талантом доброти, що передбачає наявність у таких людей особливої спрямованості на творення добра для інших [5].

Г. С. Костюк вважав, що розвиток не можна розуміти лише як засвоєння та інтеріоризацію зовнішніх відносин. Розвиток обов'язково передбачає перероблення й систематизацію засвоєного, поєднання його з раніше засвоєним, що зумовлює виникнення нових структур особистості, нових спонук, нової екстеріоризації у процесі перетворення внутрішніх структур. Розвиток соціальних здібностей має власну онтогенетичну послідовність. Г. С. Костюк вказував, що в розвитку вікові особливості обов'язково набувають індивідуального характеру.

Особливої актуальності для цілісного вивчення соціальних здібностей набуває думка Г. С. Костюка про необхідність досліджувати розвиток в умовах онтогенезу. Також науковець висував ідею, що здібності (обдарованість) – це прояв цілісної сутності особистості. І тому між когнітивними, емоційними, мотиваційними та іншими компонентами здібностей існує щільний зв'язок. Ці компоненти здібностей сприяють становленню діяльностей, у яких вони проявляються.

Г. С. Костюк вважав, що пристрасний інтерес до певної діяльності суб'єкт виявляє через екстраординарні властивості обдарованості. Через це виникає настановлення на тривале, систематичне та глибоке занурення у змістовий компонент цієї діяльності. Саме здібності виступають стимулом творчої активності особистості, забезпечуючи успіх і результативність відповідної діяльності [10].

Інтегроване розуміння механізму розвитку покладено в основу моделі обдарованої людини українського психолога С. Л. Маркова, що включає аксіологічний, когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Емоційний і поведінковий компоненти реалізуються цілісною системою механізмів творчої взаємодії людини. Серед механізмів творчої взаємодії виділено такі парні особливості: 1) здатність до ідеалізації та проблематизації; 2) децентрація і симплікація; 3) самоактуалізація та персоніфікація [20, с. 174–175].

О. І. Власова вважає, що соціальні здібності безперечно включають механізми творчої самореалізації людини в соціальній сфері, оскільки соціально-здібна особистість здатна до змін своєї діяльності відповідно до співвідношення конкретних умов та власних можливостей [3, с. 85].

За словами О. В. Запорожця, розвиток соціального потенціалу дитини передбачає організацію її діяльності, орієнтованої на досягнення соціально значущого результату, що вимагає співробітництва і взаємодопомоги [1].

Для розвитку соціального потенціалу соціальні дії дитини мають бути не егоцентричні, а спрямовані на інших людей, їхні нужди, інтереси, переживання. Дитині цілеспрямовано задають орієнтири на віддалені наслідки таких дій (або бездіяльності) у вигляді емоційних станів інших людей та надають способи такого орієнтування.

Розвиток соціальних здібностей поруч потрібно проводити разом із розвитком пізнавальних та творчих здібностей. Саме це є запорукою виховання соціальних інтересів, виховання продуктивного спілкування у позитивній взаємодії дитини з оточенням, зокрема у взаємодії вчителя з учнем.

На думку А. Гармаєва, его-ставлення (егоїзм), що багато в чому спричиняють схильності до негативної взаємодії, виникають через душевну неміч людей, якщо душевні сили нерозвинені, затьмарилися, придушені, нерозкриті. У людини (учня або вчителя) немає можливості потерпіти, змовчати, не вистачає сил прощати, просто любити іншого. Людина живе у негативній емоційності, нею володіють пристрасті. А. Гармаєв виокремлює дві форми егоїстичних ставлень: у поведінці (психопатична) і прихована (невротична). Відкриті егоїстичні ставлення є лише у 30% випадків (у сім'ях). Приховані егоїстичні ставлення трапляються у 70% випадків (у сім'ях). На сьогодні людей, вільних від психопатичних і невротичних стосунків (его-ставлень), практично не існує. Засвоений з дитинства характер стосунків між дітьми й батьками переходить у взаємодію подружжя, а потім

– в особисті стосунки батьків із дітьми, і нарешті – у схильність дітей і батьків до негативної взаємодії.

Якщо людина в житті майже не сварилася ні з дітьми, ні з батьками, ні з подружньою половинкою або з товаришами, друзями, учнями по школі, співробітниками по роботі тощо, то вона вільна від ставлень егоїзму і в неї сформовані та функціонують у взаємодії з іншими ставлення совісті, тобто альтруїстичні ставлення, ставлення любові до інших. Якщо ж сварки відбуваються, якщо внутрішньо людина часто переживає роздратування, обурення, ненависть до іншого (не важливо до кого), отже, вона перебуває в его-колі, вона підвласна станам роздратування і в неї превалює схильність до негативної взаємодії, в основу чого покладено егоїзм [4].

**Гіпотеза дослідження:** можна передбачити, що існує певний вплив позитивної і негативної взаємодії в системі «учитель-учень» у процесі навчання на розвиток та становлення особистості учня, зокрема на розвиток його когнітивних здібностей та пізнавальної діяльності. Позитивна взаємодія сприяє становленню та розвитку пізнавальної діяльності, а також конструктивним моментам розвитку і саморозвитку особистості учня (самодетермінації, самореалізації, творчості тощо), натомість схильність до негативної взаємодії учителя і учня сприяє встановленню між ними негативної взаємодії, що блокує як саморозвиток учня, так і професійне становлення вчителя. Учителю варто це враховувати і правильно виховувати учнів зі схильністю до негативної взаємодії, а також підтримувати наявні позитивні нахили в учнів, у яких уже є вихована батьками схильність до позитивної взаємодії, в основу якої покладено альтруїзм, доброту учня. Для досягнення розвивальних ефектів навчання вчитель має досягати позитивної міжособистісної взаємодії з кожним учнем індивідуально.

### **Взаємодія вчителя з учнями (психологічна структура)**

Автор проаналізував психологічні компоненти структури міжособистісної взаємодії вчителя з учнями, від позитивного чи негативного



змісту цих компонентів залежить вірогідність встановлення позитивної чи негативної взаємодії між вчителем та учнями.

Наш теоретичний аналіз дав змогу дійти підсумку, що у психологічній структурі міжособистісної взаємодії дослідники виокремлюють три компоненти: праксичний, афективний і гностичний (М. М. Обозов). Гностичний (інформаційний) компонент взаємодії відповідає за процеси сприйняття і розуміння. В афективному (емоційному) її компоненті превалюють переживання. Праксичний (поведінковий) компонент містить у собі результати діяльності, навколо якої відбувається взаємодія, вчинки учасників взаємодії. Визначено такі прояви поведінкового (праксичного) компонента взаємодії (позитивної та негативної): взаєморозуміння, взаємовпливи, взаємні дії (співдія або протидія), стосунки, міжособистісне спілкування. В. С. Кондратьєва виділила й описала три рівні розуміння вчителем кожного учня під час міжособистісної взаємодії в процесі навчання. **Вищий рівень** розуміння характеризується відображенням вчителем стійких інтегративних особистісних властивостей кожного учня, виявленням головних цілей і мотивів поведінки, встановленням міжособистісних взаємин між вчителем і учнем, об'єктивністю оцінних суджень вчителя стосовно учня, незалежністю оцінювання учня від його успішності-неуспішності у навчанні, умінням учителя проникливо відчувати приховані резерви розвитку особистості учня, здатністю передбачати виникнення тих чи тих вчинків і дій у навчальній діяльності учня. На цій основі вчитель може проєктувати подальше стимулювання розвитку особистості кожного учня. Наступний важливий феномен поведінкового компонента міжособистісної взаємодії – це взаємовпливи. Взаємовплив – це вплив одного учасника взаємодії на особистість іншого учасника, що спричиняє зміни у поведінці, думках, почуттях обох сторін. Скажімо, учитель має позитивний вплив на учнів. Позитивний взаємовплив виявляється у схожості думок, оцінок, і учасники взаємодії швидше досягають згоди з основних питань виконання тієї сумісної діяльності, що закладає фундамент психологічної структури взаємодії.

Третій важливий феномен поведінкового компонента міжособистісної взаємодії – це взаємні дії. Це співробітництво, допомога, підтримка або ж байдужість, нейтралітет, бездіяльність, ще гірше – опір, неприйняття один одного, негативні вчинки, перешкоджання учасникам у процесі виконання сумісної діяльності. Отже, негативна взаємодія містить у собі негативні ставлення, протидію – і ці її прояви провокуються саме таким різновидом негативної взаємодії, як суперництво. І навпаки, співдія (стимуляція, допомога, підтримка) – ці прояви позитивної взаємодії можливі за умови налагодження такого її різновиду, як співробітництво.

Між учителем і учнями можуть бути усі три види взаємодії: позитивна, нейтральна, негативна. На жаль, в умовах традиційного навчання, де вчитель застосовує переважно авторитарний стиль спілкування, а також культивується оцінна система, що провокує суперництво між учнями й неправильне оцінювання, можуть бути наявні усі три види взаємодії. Тому за традиційного навчання вчитель може організувати позитивну взаємодію і досягати в процесі навчання такого різновиду взаємодії, як співробітництво учнів, тільки за умови, що він досягає рівня майстерності педагогічної праці і застосовує демократичний стиль спілкування. Товариські взаємини у взаємодії між учителем і учнями в умовах навчання вважаються найбільш сприятливими для розвитку учнів.

Надто позитивний або надто негативний емоційний фон виникає за міжособистісної симпатії-антипатії, що небажано для сумісної навчальної діяльності вчителя і учнів.

Діагностичний вимір здатності учня до міжособистісної взаємодії залежить від теоретичної розробки структури міжособистісної взаємодії, куди увійшли такі компоненти: поведінковий (моральний), гностичний (духовний), афективний (душевний), що наповнюють і визначають позитивний чи негативний зміст складників цих компонентів, а саме: організацію виконання спільної діяльності, впливи (позитивні-негативні), розуміння (високий, середній, низький рівні), спілкування (позитивне,

нейтральне, негативне); результат: успіх-неуспіх у виконанні спільної діяльності; розвиток або блокада особистісного розвитку в результаті тієї чи тієї взаємодії. На базі цієї теоретичної структури ми розробляємо діагностичну методику і здійснюємо підбір додаткових діагностичних опитувальників

На думку І. А. Зязюна, для педагога розв'язання інтегрального завдання формування учня як суб'єкта навчальної і пізнавальної діяльності є дуже важливим, тобто має бути формування мотивів учіння, прилучення до предметної та операційної сторін навчального процесу, розвиток рефлексивного мислення учнів, їх активності і творчості в процесі отримання знань, навичок [25, с. 398]. Таке формування досягається за умови забезпечення вчителем позитивної міжособистісної взаємодії з усіма її компонентами.

### **Методика та організація дослідження**

Діагностичний вимір здатності учня до міжособистісної взаємодії залежить від психологічної структури міжособистісної взаємодії, куди, за нашими розробками, мають входити такі компоненти: поведінковий (моральний), гностичний (духовний), афективний (душевний), що наповнюють і визначають позитивний чи негативний зміст складників взаємодії між вчителем і учнем в процесі навчання, а саме: організацію виконання спільної діяльності, взаємовпливи (позитивні-негативні), взаєморозуміння (високий, середній, низький рівні), спілкування (позитивне, нейтральне, негативне); результат (успіх-неуспіх у виконанні спільної діяльності); розвиток або блокада особистісного і когнітивного розвитку учня, як наслідок позитивної чи негативної взаємодії.

На базі цієї теоретичної структури ми розробили діагностичну методику і здійснили підбір додаткових діагностичних опитувальників. Шкала «Схильність до взаємодії» фігурує в методиці як фактор «Схильність до позитивної або негативної взаємодії» (ВЗ) (розробка автора).

Високий рівень за цією шкалою свідчить про приємність суб'єкта (вчителя, учня) для шкільного оточення у спілкуванні, спрямованість учасника взаємодії на позитив, духовність і душевність. За таких умов у вчителя з'являється висока вірогідність встановлення позитивної міжособистісної взаємодії з учнями під час навчання. Низький рівень за цією шкалою свідчить про відсутність духовних орієнтирів, несимпатичність суб'єкта, егоїзм, превалювання негативу в характері. Така особистість (учитель, учень) не налаштована на встановлення позитивної міжособистісної взаємодії у навчанні. Перед тим, як запропонувати досліджуваному тестовий матеріал, пропонується така інструкція: «Шановний учаснику експериментального дослідження! Оцініть, будь ласка, самого себе за відібраними рисами особистості. З кожної шкали протилежних якостей виберіть одну позицію, що підходить вам більше, і обведіть її кружечком, або підкресліть. Оцінюючи самого себе, намагайтеся бути якомога чеснішими, відвертішими й об'єктивнішими. Одержані дані застосовуватимуться тільки в наукових цілях і зберігатимуться в таємниці. На Ваше бажання ці дані можуть бути застосовані під час надання вам психологічної консультації».

Шкала «Схильність до взаємодії» складається з таких діагностичних критеріїв: Приємний 3210123 Неприємний (душевний компонент); Балакучий 3210123 Мовчазний (поведінковий компонент); Непохитний 3210123 Поступливий (поведінковий компонент); Замкнутий 3210123 Відкритий (душевний компонент); Жорсткий 3210123 Чуйний (духовний компонент); Відлюдний 3210123 Компанійський (душевний компонент); Відвертий 3210123 Потайний (поведінковий компонент); Себелюбний 3210123 Людський (духовний компонент). Методику можна пропонувати вчителю й учню. Учень за цією методикою може оцінити себе і вчителя, так само і вчитель оцінює за цією методикою себе і учня індивідуально, або учнів усього класу. Після зіставлення результатів визначають, яка взаємодія між учителем і учнем превалює, позитивна чи негативна.

Валідність цієї шкали підтверджується тим, що показник позитивної взаємодії виявляє пряму кореляцію із показником інтерперсонального інтелекту ( $0,464^{**}$ ),  $r=0,01$  (опитувальник Говарда Гарднера) [11, с. 486].

У нашому дослідженні учні опрацьовували такі діагностичні методики.

1). Методика «ОД» («Особистісний диференціал») має три шкали: «Оцінка», «Сила», «Активність» (адаптовані співробітниками інституту ім. В. М. Бехтерева). Інші шкали цієї методики: «Моральність», «Самодетермінація», «Самореалізація», «Схильність до позитивної чи негативної взаємодії» розроблені автором і включені в загальну методику «Особистісний диференціал», що її ми і пропонували учням для обстеження.

2). Методика «Особистісний потенціал» (Санкт-Петербурзька школа) визначає показники таких критеріїв: творчий потенціал; інтелектуальний потенціал; соціальний потенціал; загальний особистісний потенціал [11, с. 274–291].

3). Методика опитувальник Говарда Гарднера «Види інтелекту». За допомогою цього опитувальника визначалися: вербально-лінгвістичний; музично-ритмічний; логіко-математичний; інтерперсональний; зорово-просторовий; інтраперсональний; тілесно-кінестетичний; натуралістичний види інтелекту.

4). «Тест на діагностику креативності» О. Є. Туник (модифікація тесту Е. П. Торранса) визначає рівень розвитку таких критеріїв творчості, як: схильність до ризику; любов до знань; складність; уява; загальний показник творчості [8, с. 352–357].

5). Методика експрес-діагностики неврозу (автори К. Хек і Х. Хесс) визначає загальний показник неврозу особистості [6, с. 469–470]. Також було задіяно інші стандартизовані методики. У дослідженні застосовано також авторські методики.

Емпіричне дослідження проводилося у ЗОШ № 36 міста Києва. В експерименті взяли участь два класи (50 учнів 11-х класів) ЗОШ № 36 міста Києва. Допомагала у проведенні дослідження психолог школи Жилкіна Ольга Василівна.

## Результати дослідження

Кореляційний аналіз засвідчив найвищий прямий коефіцієнт кореляції позитивної взаємодії з фактором «Активність позитивна» (+0,913\*\*) (методика «ОД»). За умови встановлення позитивної взаємодії в учня підвищується позитивне сприйняття вчителя. Також показник «Схильність до позитивної взаємодії» виявив пряму кореляцію з показником «Оцінка позитивна» і «Сила позитивна», відповідно (+0,853\*\*) і (+0,715\*\*) (методика «ОД»). Отже, за позитивної взаємодії підвищується рівень самоповаги учня, здійснюється прийняття учнем себе, учень усвідомлює себе як носія соціально бажаних характеристик, відчуває задоволеність собою. Учень відчуває симпатію до вчителя, вчитель видається йому привабливим, і це є взаємним. За позитивної взаємодії учень відчуває підвищення фактору «Сила». Високе значення фактору «Сила позитивна» свідчить про впевненість у собі, незалежність, уміння самотійно виходити із скрутних ситуацій. Учень не відчуває себе підлеглим у взаємодії з учителем, а навпаки, рівноправним партнером. Схильність до позитивної взаємодії прямо корелює з показником «Висока моральність», тобто учень намагається стати чесним, працелюбним, смиренным, і взагалі – соціально бажаною особистістю (+0,859\*\*). Також виявлено позитивний кореляційний зв'язок із самореалізацією і самодетермінацією. Відповідно (+0,864\*\*) і (+0,832\*\*) (методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня», авторська методика). Виявлено позитивну кореляцію із самодетермінацією моральною (+0,609\*\*) та із загальним показником «Пізнавальна діяльність» (+0,609\*\*) (методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня»). Отже, позитивна взаємодія сприяє тому, що учень починає багато читати, підвищується і гармонізується психологічна структура пізнавальної діяльності (мотиваційний, операційний, творчий, особистісний, результативний компоненти). За допомогою цього емпіричного дослідження виявлено, що позитивна взаємодія сприяє саморозкриттю потенціалу учня в навчально-пізнавальній діяльності (+0,571\*\*),  $r=0,001$  (методика «Особистісний потенціал») [11]. Досягнення

позитивної взаємодії в системі «учитель-учень» сприяє розвитку інтелекту учня (+0,559\*\*),  $r=0,001$  (опитувальник Говарда Гарднера ) і операційного компонента його навчально-пізнавальної діяльності (+0,501\*\*),  $r=0,004$  (методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня»). Також кореляційний аналіз засвідчує, що позитивна взаємодія сприяє розвитку мотивації пізнавальної діяльності учня (+0,504\*\*),  $r=0,004$  та його творчості у навчально-пізнавальній діяльності (+0,480\*\*),  $r=0,007$ . Емпірично доведено, що налагодженню і підтримці позитивної взаємодії сприяє і розвинена світоглядна самодетермінація (+0,446\*),  $r=0,014$ .

Також можемо зазначити, що безособова каузальна орієнтація (показник методики Р. Райана та Е. Десі «Види каузальної орієнтації») має обернену кореляцію із позитивною взаємодією (-0,391\*),  $r=0,043$ . Отже, превалювання безособової каузальної орієнтації, а не автономної і зовнішньої, як визначили й описали автори методики Р. Райан і Е. Десі, заважає налагодженню позитивної взаємодії як з боку вчителя, так і з боку учня.

Показник схильності до негативної взаємодії найщільніше корелює з фактором «Оцінка негативна» (+0,881\*\*) (методика ОД). Тому можемо затвердити, що із схильністю до негативної взаємодії насамперед підвищується негативне ставлення учня до себе. В учня з'являється незадоволеність рівнем власних досягнень, своєю поведінкою. Загалом учень не приймає себе. За несприятливих обставин у нього можуть посилюватися прояви неврозу і психопатії. У негативній взаємодії з учителем учневі здається, що він в очах оточення, особливо вчителя, є непривабливим, несимпатичним.

Показник «Взаємодія негативна» має прямий кореляційний зв'язок з показником «активність негативна» (+0,860\*\*) (методика «ОД»). Учень починає активніше сприймати негативні особливості вчителя, що і штовхає його до порушення поведінки. Показник «Взаємодія негативна» має пряму кореляцію з показником «Негативний моральний потенціал» (+0,857\*\*)

(методика «ОД»). Учень стає гнівливим, нечесним і неслухняним, не погоджується з учителем, чинить йому опір. Показник «Взаємодія негативна» прямо корелює з показником «Самореалізація негативна» (+0,799\*\*) (методика ОД). Отже, із схильністю до негативної взаємодії в учня блокується особистісний потенціал, не розвиваються здібності, виявляються низькі досягнення, відсутність успіхів і невизнаність оточенням. Постійно вводячи учня в ситуацію негативної взаємодії, учитель не тільки учня, але й себе прирікає на низьку самореалізацію.

«Взаємодія негативна» має пряму кореляцію з показником «Самореалізація негативна» (+0,750\*\*) (методика «ОД»). Це означає, що учень помиляється у виборі правильних дій і вчинків, а то й навмисне обирає погану поведінку у взаємодії з учителем, виправдовує себе тим, що нібито вчитель несправедливий.

З показником «Взаємодія негативна» також корелює і показник «Сила негативна» (+0,544\*\*), (0,002) (методика «ОД»). За цим показником виявляється, що в учня знижується самоконтроль, він стає неспроможним додержуватися прийнятої лінії поведінки, впадає в залежність від зовнішніх обставин і оцінок, відчуває виснаженість і тривожність, почувається надто підлеглим і «прибитим».

Схильність до негативної взаємодії прямо корелює з показником «Несприятливі внутрішні умови самодетермінації (+0,430\*, 0,018) (методика «Внутрішні умови самодетермінації»). Тобто учень стає негативно мотивованим щодо навчального і позанавчального пізнання, неспроможним діяти самостійно, спрямований на зовнішні орієнтири (першість, престиж, конкуренція, багатство, слава, у нього превалює зовнішня каузальна орієнтація (буду поводитися так, як мені звелять), водночас в учня розвивається безособова каузальна орієнтація (відстороненість, байдужість, егоїзм, депресія).

**Висновок.** Схильність учня до негативної взаємодії чинить негативний вплив на його особистісний розвиток і на становлення його пізнавальної



діяльності. Кореляційний аналіз засвідчує, що зі схильністю учня до негативної взаємодії підвищується негативне ставлення учня до себе. В учня з'являється незадоволеність рівнем власних досягнень, своєю поведінкою. Загалом учень не приймає себе. За особливо несприятливих обставин у нього можуть також посилюватися прояви неврозу і психопатії. У взаємодії з учителем учень відчувається непривабливим, несимпатичним.

Учень починає активніше сприймати негативні особливості вчителя, що і штовхає його до порушення поведінки. Він стає гнівливим, пихатим, лінькуватим, нечесним і неслухняним, не погоджується з учителем, чинить йому опір. Зі схильністю до негативної взаємодії в нього блокуються потенційні можливості, не розвиваються здібності, його засмучують низькі досягнення, відсутність успіхів і невизнаність серед оточення. Варто зазначити, що постійно вводячи учня у ситуацію негативної взаємодії, учитель не тільки учневі, але й собі забезпечує низьку самореалізацію.

Учень починає часто помилятися у виборі правильних дій і вчинків, а то й навмисне обирає погану поведінку, виправдовуючи себе, часто чинить опір у взаємодії з учителем, виражає протести. У нього знижується самоконтроль, він стає неспроможним додержуватися прийнятої лінії поведінки, впадає в залежність від зовнішніх обставин і оцінок оточення, відчуває виснаженість і тривожність, відчувається надто підлеглим і «прибитим» у взаємодії з учителем.

Зі схильністю до негативної взаємодії учень стає негативно мотивованим щодо навчального і позанавчального пізнання, неспроможним діяти самостійно, він стає надто спрямованим на зовнішні орієнтири (першість, престиж, конкуренція тощо), у нього превалує зовнішня каузальна орієнтація (чинитиму так, як звелять), також в учня розвивається безособова каузальна орієнтація (відстороненість, байдужість, егоїзм, депресія).

Треба зазначити, що негативна взаємодія не впливає негативно на такі глибинні якості, як соціальний потенціал особистісний. Виявилось, що

творчий компонент пізнавальної діяльності має з показником негативної взаємодії позитивну кореляцію, але менш високого рангу. Візуально-просторовий інтелект також виявляє позитивну кореляцію з негативною взаємодією

Можна зробити ще один висновок, що негативна взаємодія між учителем та учнем підвищує розвиток творчих та інтелектуальних здібностей учня, що мають більш глибинну природу. Проте учень платить за це значну психологічну ціну, а саме: негативна взаємодія підсилює негативні якості особистості учня: негативні самооцінку, слабкість «Я», блокаду потенціалу і неможливість його розкрити, сприяє помилкам у поведінці, оманливому самоспричинюванню діяльності, що загалом заважають особистісному розвитку і саморозвитку учня. Пересічні учні і слабкі учні зазвичай не витримують негативної взаємодії, що їм нав'язує вчитель, і «випадають» з процесу навчання, тобто стають учнями, що хронічно не встигають.

Схильність учня до негативної взаємодії має негативний вплив на особистісний розвиток учня і на становлення його пізнавальної діяльності. Виявлено, що негативна взаємодія підсилює негативні якості особистості учня: фактор негативної оцінки, фактор негативної сили, тобто слабкість особистості, фактор негативної самореалізації, що означає заблокованість у сфері соціально бажаних проявів та неможливість розкрити свій потенціал, і фактор негативної самодетермінації, тобто помилки у поведінці, оманливе самоспричинення діяльності, що загалом заважають особистісному розвитку і саморозвитку учня. Натомість, за нашими даними, картина розвитку особистості й пізнавальної сфери учня за позитивної взаємодії між учнем і вчителем набагато краща та більш гармонійна.

**Перспектива дослідження.** Плануємо розкрити особливості формування позитивної взаємодії в системі «учитель-учень» на основі теоретичного аналізу проблеми та емпіричних результатів здійсненого нами емпіричного дослідження.

## Список використаних джерел

1. Арановская-Дубовис Д., Заика Е. Идеи А. Запорожца о развитии личности дошкольника. *Вопросы психологии*. Москва, 1995, № 5.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М., Просвещение, 1968. 464 с.
3. Власова О. І. Психологія розвитку соціальних здібностей особистості в онтогенезі (повний онтогенез). Ottawa : Accent Graphics Communications; 2016. 377 р.
4. Гармаев А. Психопатический круг в семье. Волгоград, 2000. 299 с.
5. Гільбух Ю. З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра. Київ : Укрвузполіграф. 1992. 216 с.
6. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія. Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.
8. Диагностика познавательных способностей. Методики и тесты: учебное пособие. Москва : Академический Проект; Альма Матер, 2009. 533 с.
9. Дусавицький О. К. Розвивальне навчання: теорія і практика. До 35-річчя початку експериментальних досліджень. *Вісник ХНУ*. Серія Психологія. 2001 г. № 517, с. 50–55.
10. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / ред. Л. Н. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
11. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / под ред. А. Ф. Кудряшова. Петрозаводск: Петроком, 1992. 318 с.
12. Макаренко А. С. Сочинения в 7 томах. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1957. Т. 2. С. 437–440.
13. Максименко С. Д. Основи генетичної психології: навч. посіб. Київ : НПЦ Перспектива. 1988. 220 с.
14. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.

15. Максименко С. Д. Психогенетичний потенціал особистості: методологія та принципи. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю 27–28 квітня 2023 року : зб. матеріалів / за ред. В. Г. Панка. Київ : Інститут психології Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 11–29. DOI: <http://doi.org/10.33120/UPS21Proceedings-2023> URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735227>
16. Мар'яненко Л. В. Розвивальні можливості гуманістичного навчання, запропонованого Карлом Роджерсом. *Пріоритетні напрямки розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 7–8 серпня 2020 р.). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 46–50.
17. Мар'яненко Л. В., Пушкарська Л. П. Розкриття когнітивно-особистісного потенціалу учнів у гуманістичному навчанні. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології Г. С. Костюка НАПН України, 2021. С. 217–227.
18. Мар'яненко Л. В. Психологічна структура міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учні». *Сучасний вимір психології та педагогіки* : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21–22 травня 2021 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2021. 136 с.
19. Мар'яненко Л. В. Вплив міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учень» на розвиток навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю 27–28 квітня 2023 року : зб. матеріалів / за ред. В. Г. Панка. Київ : Інститут психології Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 222–225. DOI: <http://doi.org/10.33120/UPS21Proceedings-2023> URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735227>

20. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога : матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції 27–29 квітня 1998. Київ : Гнозис, 1998. 584 с.
21. Обозов Н. Н. Психология межличностного взаимодействия: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Ленинград, 1979. 380 с.
22. Одарённые дети: пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бруменской и В. М. Слуцкого; предисл. В. М. Слуцкого. Москва : Прогресс, 1991. 376 с.
23. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. Москва : Смысл, 2002. 426 с.
24. Пастушенко В. С. Функціонування самопрезентаційного феномена у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матеріали всеукраїнської конф. з міжнар. участю 31 травня 2018 р. / за ред. С. Д. Максименка. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2018. С. 165–171.
25. Рибалка В. В. Теорія особистості у філософії, психології та педагогіці добра і культури І. А. Зязюна. *Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці* : навчальний посібник. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович. 2009. С. 398.
26. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 527 с.
27. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. (Серия «Мастера психологии»). Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.
28. Фурман А. В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2009. 40 с.
29. Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Богомаз С. А., Ваулина Т. А., Галажинский Э. В. и др.; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. Москва: Институт психологии РАН, 2008. 342 с. (Интеграция академической и университетской психологии). URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000337530>

## Додаток

### Методика «Семантичний диференціал»

#### Інструкція

Шановний учаснику експериментального дослідження! Оцініть, будь ласка, самого себе за відібраними рисами особистості. З кожної шкали протилежних якостей виберіть одну позицію, яка вам більше підходить, і обведіть її кружечком або підкресліть. Оцінюючи самого себе, намагайтеся бути якомога чеснішими, відвертішими й об'єктивнішими. Одержані дані застосовуватимуться тільки в наукових цілях і зберігатимуться в таємниці. На ваше бажання ці дані можуть бути застосовані під час надання вам психологічної консультації.

Прізвище, ім'я, по батькові

дата                      клас

вік                        стать

Тестовий матеріал

1	Приємний	3 2 1 0 1 2 3	Неприємний
2	Слабкий	3 2 1 0 1 2 3	Сильний
3	Балакучий	3 2 1 0 1 2 3	Мовчазний
4	Гордий	3 2 1 0 1 2 3	Смирений
5	Компетентний	3 2 1 0 1 2 3	Необізнаний
6	Безвідповідальний	3 2 1 0 1 2 3	Відповідальний
7	Непохитний	3 2 1 0 1 2 3	Поступливий
8	Замкнутий	3 2 1 0 1 2 3	Відкритий
9	Щедрий	3 2 1 0 1 2 3	Пожадливий
10	Підкорений	3 2 1 0 1 2 3	Волелюбний

11	Добрий	3 2 1 0 1 2 3	Егоїстичний
12	Залежний	3 2 1 0 1 2 3	Незалежний
13	Діяльний	3 2 1 0 1 2 3	Пасивний
14	Роздвосний, несерйозний	3 2 1 0 1 2 3	Цілісний, послідовний
15	Зібраний, кмітливий	3 2 1 0 1 2 3	Розгублений, нетямущий
16	Жорсткий	3 2 1 0 1 2 3	Чуйний
17	Рішучий	3 2 1 0 1 2 3	Нерішучий
18	Повільний	3 2 1 0 1 2 3	Енергійний
19	Лагідний	3 2 1 0 1 2 3	Гнівливий
20	Ординарний, неоригінальний	3 2 1 0 1 2 3	Оригінальний, неординарний
21	Справедливий	3 2 1 0 1 2 3	Несправедливий
22	Розслаблений	3 2 1 0 1 2 3	Напружений
23	Заклопотаний	3 2 1 0 1 2 3	Спокійний
24	Заздрісний	3 2 1 0 1 2 3	Доброзичливий
25	Творчий, неординарний	3 2 1 0 1 2 3	Тривіальний, посередній
26	Ворожий, відсторонений	3 2 1 0 1 2 3	Дружелюбний, дружній
27	Упевнений	3 2 1 0 1 2 3	Невпевнений
28	Відлюдний	3 2 1 0 1 2 3	Компанійський
29	Поміркований, розсудливий	3 2 1 0 1 2 3	Нестриманий, нерозсудливий
30	Неспритний (помилковий, несвоечасний вибір, вчинок)	3 2 1 0 1 2 3	Спритний (вміння чинити правильно і своечасно)
31	Відкритий, відвертий	3 2 1 0 1 2 3	Невідвертий, потайний

32	Несамостійний	3 2 1 0 1 2 3	Самостійний
33	Стійкий	3 2 1 0 1 2 3	Нестійкий
34	Непрацелюбний, лінькуватий	3 2 1 0 1 2 3	Працелюбний, працьовитий
35	Ідейний, переконаний	3 2 1 0 1 2 3	Безідейний, безпринципний
36	Себелюбний, егоїстичний	3 2 1 0 1 2 3	Людяний, альтруїстичний
37	Автономний, незалежний	3 2 1 0 1 2 3	Залежний від людей, обставин
38	Матеріаліст, атеїст	3 2 1 0 1 2 3	Ідеаліст, містик
39	Духовний	3 2 1 0 1 2 3	Не духовний
40	Атеїстичний, нерелігійний	3 2 1 0 1 2 3	Релігійний, віруючий

Шкали методики; Оцінка, Сила, Активність, Моральність, Самодетермінація, Самореалізація, Схильність до взаємодії.

Інтерпретація шкал методики «Особистісний диференціал»

**Фактор «Оцінка» (О)** свідчить про рівень самоповаги. Високі значення цього фактору свідчать про те, що досліджуваний приймає себе як особистість, схильний усвідомлювати себе як носія позитивних, соціально бажаних характеристик, у певному сенсі є задоволеним собою.

Низькі значення **фактору «Оцінка»** вказують на критичне ставлення людини до самої себе, на незадоволеність власною поведінкою, рівнем досягнень, особливостями особистості, на недостатній рівень прийняття особистістю самої себе. Особливо низькі значення цього фактору у самооцінках і оцінках експертів (вчителів, батьків, друзів) свідчать про



можливі невротичні або інші проблеми, пов'язані з відчуттям малої цінності власної особистості.

Значення: 1); 6); 11); 16); 21); 26); 31).

**Фактор «Сила» (С)** у самооцінках та оцінках експертів свідчать про розвиток вольових якостей особистості, як його усвідомлюють самі досліджувані та як це спостерігають експерти (у співвіднесенні). Високі значення за цим фактором свідчать про наявність впевненості у собі, незалежності, схильності розраховувати на власні сили у складних ситуаціях.

Низькі значення свідчать про недостатній самоконтроль, нездатність додержуватися прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок.

Значення: 2); 7); 12); 17); 22); 27); 32).

**Фактор «Активність» (А)** у самооцінках та оцінках експертів інтерпретується як свідчення екстраверсії особистості. Позитивні значення вказують на високу активність, комунікабельність, імпульсивність. Негативні – на інтроверсію, відстороненість, пасивність, слабкі емоційні реакції [8, с. 94–97].

Значення: 3); 8); 13); 18); 23); 28); 33).

**Фактор «Моральність» (М) (розробка Мар'яненко Л. В.).** У самооцінках і оцінках експертів інтерпретується як визнання ступеня позитивного ставлення до себе, до навчання, своїх обов'язків, до людей (оточення, вчителів, батьків, друзів). Позитивні значення вказують на працьовитість, доброзичливість, любов до людей, впокорення. Низькі значення – на нехтування обов'язками, неправдивість, лінкуватість, заздрощі, себелюбність, пихатість. Головне, що покладається в основу цього фактору, – це визначення того, альтруїстична чи егоїстична позиція превалюють у суб'єкта.

Значення: 4); 9); 14); 19); 24); 29); 34).

**Фактор «Самодетермінація» (СД) (розробка Мар'яненко Л. В.).** У самооцінках сумісно з оцінками експертів інтерпретується як вміння суб'єкта

розуміти себе, виявляти свою самотність, неповторність, оригінальність, проявляючи при цьому свою внутрішню позицію, віру, ідею.

Високий показник фактору самодетермінації свідчить про те, що людина здатна орієнтуватися в різних обставинах, розуміє, чому вона обирає саме ту чи ту поведінку, має внутрішній духовний або моральний стрижень, чинить або діє у свободі, самотійно правильно і конструктивно може вирішувати виникаючі проблеми. Низький показник самодетермінації діагностує неспроможність людини проявити себе, знайти правильне рішення проблем, пояснити причину своєї поведінки або діяльності, неспроможність самотійного вибору дії, вчинку.

Значення: 5); 10); 15); 20); 25); 30); 35); 36); 37); 38); 39); 40).

#### **Фактор «Самореалізація» (СД) (розробка Мар'яненко Л. В.).**

Високий рівень за цією шкалою свідчить про розкриття потенціалу особистості учня, високі досягнення, успішність у навчанні, високий соціальний статус у класі, визнання оточенням. Низькі оцінки свідчать про скутість, блокаду потенціалу, низьку успішність, невизнаність оточенням, низький соціальний статус у класі.

Значення: 5); 13); 14); 15); 17); 20); 22); 25); 27); 32); 34); 40).

#### **Фактор «Схильність до позитивної або негативної взаємодії» (ВЗ) (розробка Мар'яненко Л. В.).**

Високий рівень за цією шкалою свідчить про приємність суб'єкта (вчителя, учня) для шкільного оточення у спілкуванні, спрямованість учасника взаємодії на позитив, духовність і душевність. За таких умов у вчителя з'являється висока вірогідність встановлення позитивної міжособистісної взаємодії з учнями під час навчання. Низький рівень за цією шкалою свідчить про відсутність духовних орієнтирів, несимпатичність суб'єкта, егоїзм, превалювання негативу. Така особистість (вчитель, учень) не налаштована на встановлення позитивної міжособистісної взаємодії у навчанні.

Значення: 1); 3); 7); 8); 11); 16); 26); 28); 31); 36).