

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

На правах рукопису

Ковальчук Зоряна Ярославівна

УДК 159. 922. 6-77:37.03

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
ВЧИТЕЛЯ ІЗ СТАРШОКЛАСНИКАМИ**
19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття
наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
доктор психологічних наук,
професор
Коваленко Алла Борисівна

Київ 2006

ЗМІСТ

ВСТУП		4
РОЗДІЛ 1	МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ	12
1.1.	Роль та місце категорії „взаємодія” в психології	12
1.2.	Педагогічна взаємодія як предмет дослідження у вітчизняній та зарубіжній психології	31
1.3.	Міжособистісні стосунки як умова педагогічної взаємодії	42
1.4.	Особистість вчителя як системотвірний чинник педагогічної взаємодії	65
1.5.	Проблемність взаємостосунків вчителя із старшокласниками	75
	Висновки до Розділу 1	78
РОЗДІЛ 2	ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ	80
2.1.	Постановка проблеми дослідження	80
2.2.	Організація та методика дослідження	85
	Висновки до Розділу 2	90
РОЗДІЛ 3	ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ „ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ”	92
3.1.	Форми емоційних стосунків у системі „вчитель-учень”	92
3.2.	Механізми формування міжособистісних стосунків у системі „вчитель-учень”	95
3.3.	Вплив функціонально-рольових і статусних характеристик учасників навчальної взаємодії на механізми формування міжособистісних стосунків	109
3.4.	Вплив індивідуально-психологічних рис на дію механізмів формування міжособистісних стосунків між вчителем та учнем	120
3.5.	Вплив соціально-демографічного чинника на механізм формування стосунків у діаді „вчитель – учень”	139
	Висновки до Розділу 3	149
ВИСНОВКИ		152
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		156
ДОДАТКИ		

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження. Зміни, що відбуваються останнім часом у системі освіти, передбачають глибоку перебудову всіх сторін життєдіяльності навчально-виховних закладів. Головними засадами реформи є гуманізація та демократизація освіти, починаючи від її організаційних форм та змісту, закінчуючи стилем взаємодії учасників педагогічного процесу.

Всі позитивні задуми та ідеї можуть бути втілені лише за умови гуманізації стилю людських стосунків у головній ланці педагогічного процесу – системі „вчитель-учень”. У минулому, в умовах тоталітаризму (та і в більшості шкіл нині), між учителем та учнями домінували авторитарні стосунки, що призвело до відчуження багатьох дітей від школи, від своїх вчителів, створило бюрократичну атмосферу в закладах освіти.

Аналіз діяльності шкіл показує, що найскладнішим завданням реформи освіти є перебудова людських стосунків у закладах освіти. За даними соціологів, інновації в освіті майже не торкнулися проблем гуманізації педагогічного процесу. Але реформування освіти передбачає не тільки зміни у змісті, формах та методах навчання, але й у стосунках між вчителем та учнями.

Зміна та руйнування стереотипів і установок, що існували тривалий час і яким підпорядковувалися стосунки в системі „вчитель-учень”, є досить складним завданням. Великого значення при цьому набуває науково-інформаційний чинник – наявність у педагога знань, необхідних для управління процесом формування та цілеспрямованого регулювання своїх стосунків з учнями. Середовище, пронизане повагою, довірою та любов'ю, позитивно впливає на весь психічний розвиток особистості, особливо на формування її моральності, стимулює активність, творчий саморозвиток, налаштовує на позитивне розв'язання життєвих проблем. Все це зумовлює значний інтерес до проблеми спілкування та міжособистісних стосунків та міжособистісної взаємодії.

Останнім часом можна спостерігати зростаючий інтерес до проблеми спілкування, що зумовлено виникненням та активним формуванням принципово нових зв'язків та взаємостосунків між людьми. Зміни, що відбуваються в житті суспільства, в соціально-економічній та політичній сферах не могли не спричинити змін у сфері спілкування людей між собою.

Актуальність проблеми ефективної взаємодії вчителя та учня зумовлюється не тільки пошуком нових психолого-педагогічних закономірностей навчання в нових умовах. Учитель донині є для учнів джерелом корисної інформації, зразком, прикладом, який протягом багаторічної реальної діяльності наочно демонструє засвоєння моделі поведінки, норми та цінності суспільства і в цьому сенсі тією чи іншою

мірою визначає розвиток особистості учня. Ця обставина відзначена як важливий чинник ученими, які вивчають взаємодію вчителя з учнями.

У 60-70-ті роки покладено початок новому розумінню педагогічного процесу. Педагогічний процес, виходячи з центрального для вітчизняної психології принципу єдності діяльності та суспільних відносин, розуміється як спільна діяльність учителя та учнів.

Засадовою стосовно даного підходу є ідея Л.С.Виготського про становлення психічних функцій за законом переходу з інтерпсихічної форми в інтрапсихічне новоутворення. Продуктивна розробка ідей Л.С.Виготського здійснюється у віковій психології рядом авторів. Однак не досліджується в працях учених психологічний механізм взаємодії, хоча він розглядається як джерело розвитку; відзначається, що взаємодія здійснюється через співробітництво дорослого і дитини [33].

Особливо слід відзначити роль педагогічної взаємодії на ранньому етапі онтогенезу, коли закладаються базові структури особистості дитини. Дорослий, будучи важливим елементом „соціальної ситуації розвитку” [6], несе в собі величезний потенціал виховного впливу на дитину. На цьому етапі значущості набуває взаємодія педагога з дітьми, спрямована на реалізацію можливостей особистості дитини.

Зважаючи на важливість дослідження взаємодії вчителя та учнів, особливо в підлітковому віці, який є кризовим для дитини, та ранньої юності, ми визначили мету нашого дослідження як аналіз головних підходів до проблеми взаємодії вчителя з учнем та побудову теоретико-методологічного підґрунтя для проведення власного емпіричного дослідження.

Особливу увагу слід приділити гуманістичному підходу, який розробляє стосовно навчання та виховання ідеї самоактуалізації та розкриття творчих можливостей кожної людини, а також проголошує виховання дитини у всій повноті її унікальності і своєрідності, її можливостей активно і творчо вчитися [4; 7; 8; 17].

Крім цього, досить пильної уваги вимагають ті психічні явища, які виникають у процесі міжособистісної взаємодії. На них звертають увагу численні вітчизняні та зарубіжні вчені [6; 15; 46; 48; 139; 137; 165;]. Як відзначають численні автори, орієнтація на партнерське „діалогічне” спілкування в процесі взаємодії [9; 92; 119; 176] створює передумови для невимушеного, доброзичливого, відкритого спілкування, в результаті якого розкривається індивідуальність і соціальний потенціал кожної людини.

Проблема підвищення ефективності спілкування в діадах, малих соціальних групах висвітлені у працях Г.М.Андрєєвої, О.О.Бодальова, Н.П.Анікеєвої, Я.Л.Коломінського та ін. Аналіз емпіричних досліджень проблематики педагогічного спілкування та педагогічної взаємодії представлено в працях Я.Л.Коломінського, К.Н.Волкова, В.А.Кан-Калика,

Г.А.Ковальова, Р.Л.Кричевського, О.О.Леонтьєва, С.В.Кондратьєвої, І.М. Юсупова, Р.Х.Шакурова, М.Г.Рогова та ін. Однак проблема міжособистісного спілкування між вчителем та учнем розв'язується в когнітивному аспекті. Емоційно-ціннісні сторони проблеми розроблені значно менше.

У працях, присвячених аналізу шкільного періоду розвитку особистості, представлено „якіснологічний” підхід до розгляду міжособистісних стосунків, зокрема з'ясування пріоритетних якостей партнера [31; 64; 79; 93; 163]. В них констатуються вже сформовані стосунки, але не приділяється увага їх генезі, психологічним механізмам їх формування та розвитку. Залишається малодослідженим і питання впливу індивідуально-психологічних чинників на формування стосунків між учнями та вчителями. Аналіз психологічних механізмів формування міжособистісних стосунків має як теоретичне, так і практичне значення, оскільки створює можливість людині свідомо керувати своїми стосунками з оточуючими людьми. Це особливо важливо в педагогічній діяльності, успіх якої значною мірою залежить від наявності емоційного контакту учителя з учнями.

Зв'язок з науковими планами, програмами, темами. Дисертаційне дослідження тісно пов'язане з науковими розробками, що проводяться на кафедрі соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка за темою: “Інноваційна поведінка молоді в період становлення Української держави” (номер держреєстрації 0198V000061).

Мета дослідження – виявлення головних механізмів формування стосунків між вчителем та учнем.

Об'єкт дослідження – педагогічна взаємодія вчителя і учнів.

Предмет дослідження – формування міжособистісних стосунків між вчителем та старшокласниками у ході взаємодії.

Завдання дослідження.

1. З'ясувати стан розробки досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній літературі.

2. Визначити головні механізми формування міжособистісних стосунків у системі „вчитель-учень”.

3. Виявити вплив деяких індивідуально-психологічних рис особистості вчителя та учнів на механізми формування міжособистісних стосунків.

4. Проаналізувати роль соціально-демографічних чинників у формуванні міжособистісних стосунків.

5. З'ясувати вплив функціонально-рольових і статусних характеристик на формування механізмів міжособистісних стосунків.

Методологічними засадами роботи є ідеї гуманістичної філософії і психології, в яких людина в її стосунках з людьми розглядається як велика цінність [9; 11; 119]. Дисертаційне дослідження ґрунтувалося на положенні

про соціальну основу міжособистісних стосунків людей [67; 103; 152; 133], на теоретичних засадах виховання і саморозвитку культури відносин [15; 99; 140], а також їхніх ідей ролі зумовленості, діяльносного, функціонального та статусного опосередкування стосунків між людьми.

Методи дослідження. У ході дослідження: теоретичний аналіз сучасного стану проблеми, включене спостереження, опитування, тестування, аналіз продуктів діяльності. Конкретні методики включали спеціально підібрані для розв'язання поставлених завдань методики вивчення особистісних рис (опитувальник 16 PF R.V.Cattell, опитувальник PEN (Г.С.Айзенк), адаптований опитувальник Айзенка (автор Т.В. Маталіна), опитувальник рівня суб'єктивного контролю, методика розумового розвитку учнів (ШТУР), розроблена нами анкета для аналізу механізмів формування міжособистісних стосунків. Поряд з якісним аналізом (контент-аналіз, латентний аналіз) здійснювався кількісний аналіз даних. Застосовувалися статистичні методи: обчислення середніх даних, метод порівняння величин за t-критерієм Студента, непараметричний критерій достовірності відмінностей (лямбда) Колмогорова-Смірнова, лінійна і рангова кореляція.

Досліджуваними виступали вчителі та школярі загальноосвітніх шкіл міст Дрогобича і Львова. Всього у дослідженні взяли участь 240 досліджуваних.

Достовірність результатів забезпечувалася репрезентативною вибіркою, використанням широкого комплексу взаємоперевіряючих методик, проведенням повторних досліджень і поєднанням методів кількісного і якісного аналізу, перевіркою основного методичного матеріалу на валідність і надійність.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому:

- виокремлено і проаналізовано головні психологічні механізми формування взаємостосунків між вчителем та учнем у процесі взаємодії;
- виявлено набір характеристик, які впливають на специфіку дії механізмів взаємодії в системі „вчитель-учень”;
- визначено вплив статевовікових особливостей комунікантів, змісту їхньої діяльності, ролі позицій та соціально-психологічних статусів на механізми формування стосунків у діаді „вчитель-учень”.

Теоретичне значення дослідження полягає у:

- з'ясуванні специфіки виникнення та формування міжособистісних стосунків;
- аналізі міжособистісних стосунків як феномена, що залежить від низки чинників ;
- подальшій розробці емоційно-потребової теорії формування міжособистісних стосунків;

Практична значущість дослідження. Результати проведеного дослідження можуть бути використані вчителями і школярами старших

класів у практиці навчальної взаємодії, що сприятиме оптимальній організації роботи в навчальних закладах. Одержані дані можуть використовуватися в роботі практичних психологів, соціальних педагогів та інших спеціалістів з підготовки та підвищення кваліфікації працівників системи освіти. Результати дисертаційного дослідження використані при читанні курсу „Вікова та педагогічна психологія” для студентів педагогічних вузів, а також „Педагогічна психологія” для студентів, що навчаються за спеціальністю „психологія” та „соціальна робота”.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження доповідалися на Міжнародній науково-практичній конференції молодих науковців „Психологія сучасності: наука і практика” (Одеса, 2003), Міжнародній науково-практичній конференції „Теоретико-методологічні проблеми дослідження психології особистості: досвід минулого – погляд у майбутнє” (м. Одеса, 2004), Міжнародній науково-практичній конференції “Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність” (до 80-річчя від дня народження фундатора історико-психологічної науки В.А.Роменця) (Київ, 2006), круглому столі „Психічне здоров’я особистості”, що проводився на кафедрі психології та педагогіки Львівського державного університету внутрішніх справ (Львів, 2006), на днях науки, що проводилися на факультеті соціології та психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, 2004, 2005), а також обговорювалися на засіданні кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Особистий внесок здобувача. У роботі, написаній у співавторстві, дисертанту належить аналіз результатів емпіричного дослідження. Розробки та ідеї, що належать співавторам, у дисертації не використовуються.

Публікації. Зміст та основні положення дисертації відображені в 6 публікаціях автора та 1 публікації у співавторстві, 5 з яких опубліковані у фахових виданнях.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатку. Основний зміст дисертації викладено на 155 сторінках. Робота має 13 таблиць. Список використаних джерел налічує 203 найменування, у тому числі 14 іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1 МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Роль та місце категорії „взаємодія” в психології

„Взаємодія” – філософська категорія, яка виражає процес впливу різних об’єктів один на одного, їх взаємозв’язок, взаємоперехід, породження одним об’єктом іншого” [139, с.18].

Вперше категорію „взаємодія” як специфічну детермінанту психічного виокремив О. Конт. Незважаючи на те, що він досить однобічно підходить до тлумачення спілкування-взаємодії, сам факт виокремлення ним останньої в самостійну психологічну категорію заслуговує на увагу [189; 109].

Аналіз літератури показує [6; 15], що вивчення взаємодії в психології здійснюється за такими головними напрямками: уточнення категорій статусу самого поняття „взаємодія”, виокремлення компонентів його структури і змісту, визначення його місця в розвитку психічних процесів індивіда, а також в системних процесах більш високого порядку.

На підставі аналізу психологічної літератури можна зробити висновок про те, що в сучасній психології немає єдиної думки щодо місця взаємодії серед інших психічних явищ і процесів, що значною мірою утруднює і її власну характеристику. Вона розглядається і як самостійна категорія, і як інтерактивний бік спілкування, і як варіант діяльності індивіда, і як вид людської активності загалом.

Так, М.І.Лісіна через поняття взаємодії дає характеристику спілкування, вважаючи, що останнє є нічим іншим, як взаємодією двох (або більше) людей, спрямованою на узгодження і об’єднання їхніх зусиль з метою налагоджування стосунків і досягнення спільного результату. Автор відзначає, що спілкування – це особливого роду взаємодія, своєрідний вид активності людини, що передбачає ініціативний вплив людини на свого партнера [102, с. 9].

На противагу М.І. Лісіній, О.О.Леонт’єв намагається розмежувати між собою поняття „спілкування” і „взаємодія”. Він, зокрема, вважає, що „... спілкування безпосередньо забезпечує взаємодію, а вже це останнє – колективну діяльність” [99, с.4]. Для нього весь процес спілкування виступає як засіб забезпечення колективної діяльності і вибудовується в своєрідну „багатоповерхову конструкцію”: „діяльність – взаємодія – спілкування – контакт”. Отже, автор визначає спілкування, діяльність і взаємодію як самостійні, але тісно взаємопов’язані категорії.

Цікавим є підхід О.О.Леонт’єва до розуміння оптимального педагогічного спілкування, його думки про роль педагогічного впливу, про суб’єктивність учасників взаємодії, обґрунтування ним ряду педагогічних особливостей вчителя як „всіх тих якостей, які забезпечують успішну

взаємодію між людьми, розуміння людей і ефективного впливу на них, встановлення контактів, організацію спільних дій” [99, с.32].

Г.М.Андрєєва досліджує взаємодію як складову спілкування людей поряд з соціальною перцепцією та комунікацією. Вона обґрунтовано зазначає, що, незважаючи на зв'язок між спілкуванням та взаємодією, що об'єктивно існує, розвести ці поняття між собою досить важко [5, с.100]. Тлумачачи поняття „спілкування” як „реальність міжособистісних і суспільних стосунків”, автор визначає взаємодію як інший, порівняно з комунікативним, бік спілкування [5, с.101]. На її думку, це „той бік, який фіксує не тільки обмін інформацією, але й організацію спільних дій, що дозволяють партнерам реалізувати деяку спільну для них діяльність” [5, с. 101]. Таким чином, підхід до розуміння взаємодії як інтерактивної складової спілкування дозволяє, з точки зору Г.М.Андрєєвої, з одного боку , виключити відрив взаємодії від комунікації, а з іншого – уникнути їх ототожнення.

Для Д.І. Фельдштейна взаємодія – це насамперед вид людської діяльності, „діяльне ставлення людей один до одного” [166, с.122]. Практично ставлячи знак рівності між поняттями „спілкування” та „взаємодія”, він зменшує значення останнього і підпорядковує спілкування та взаємодію тій діяльності, на фоні якої вони відбуваються.

Фундаментальне дослідження співвідношення категорій „спілкування”, „діяльність” і „взаємодія” в психології здійснюється в працях О.О. Бодальова, який також як і Г.М. Андрєєва, обґрунтовує генетичну близькість цих понять і одночасно показує їх незведеність один до одного. Так, він стверджує, що спілкування „...це завжди взаємодія людей” [5; 15, с.8]. Разом з тим, говорячи про співвідношення понять „діяльність” та „спілкування”, О.О.Бодальов тлумачить останнє як вид діяльності, але при цьому зазначає, що воно відрізняється від інших її видів тим, що „суть його складає взаємодія людини з людиною” [15, с.9].

Автор справедливо вважає, що у багатьох конкретних актах взаємодії спілкування як вид діяльності має самостійне значення. Відбувається це за безпосередньої реалізації потреб людей в контакті, міжособистісному спілкуванні. Однак у переважній більшості інших випадків міжособистісна взаємодія, яка позначається як спілкування, майже завжди виявляється вплетеною в ту чи ту діяльність і виступає як умова її виконання [15, с.9]. Таким чином, О.О.Бодальов розмежовує поняття діяльності і міжособистісної взаємодії, обґрунтовуючи специфіку кожного з них в умовах контакту людей один з одним.

Значущим є розкриття автором характерних рис міжособистісної взаємодії, в рамках якої завжди відбувається „...взаємодія людей, що відрізняються особливостями їхньої емоційної сфери і волі”. Це приводить до того, що в процесі спілкування „...постійно розгортається взаємодія характерів і більше – взаємодія особистостей” [15, с.16]. О.О. Бодальов

розглядає як головний чинник розвитку психіки людини і її особистості „предметно-практичну діяльність і взаємодію між людьми” [15, с.65] і пояснює, що головною умовою виникнення міжособистісного контакту виступає не позиція „над”, а позиція рівного. Саме при виконанні даної умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, в результаті якого виникає діалог, а значить і найбільша сприйнятливість і відкритість впливам [15, с.66]. Тим самим автор не тільки відділяє поняття взаємодії від близьких до нього за змістом психологічних категорій, але й стверджує особливу роль міжособистісної взаємодії в становленні особистості її учасників.

Таким чином, поняття взаємодії тісно пов’язане за своїм категорійним статусом з феноменами діяльності і спілкування, однак відрізняється від них за функціями, які вона виконує, і має у зв’язку з цим специфічне значення для розвитку особистості.

Спираючись на викладене вище, зупинимося на структурі і змісті досліджуваного процесу в психології. Головною відмінністю в позиціях психологів відносно структури соціальної взаємодії є сам принцип підходу до її обґрунтування.

Так, вихідним пунктом такої побудови для одних дослідників виступає процес взаємодії як такої [129; 180], для інших – внутрішні психічні процеси індивіда [6]; треті – поєднують в структурі контакту індивіда і середовище, визначаючи життєвий (теологічний) простір як одиницю взаємодії суб’єкта та його оточення [61; 17].

Ми ґрунтуємося на традиціях гуманістичної психології і підтримуємо точку зору тих дослідників, які не просто виокремлюють індивіда як самостійний і рівноправний елемент взаємодії, але розглядають структуру контакту, виходячи з міри розвиненості його внутрішніх психічних процесів. Це знаходить своє відображення в позиції, яку займає індивід, мірі його представленості в контактах, виявах активності, ініціативи, творчості, характері його взаємостосунків з іншими людьми.

Одна з перших спроб знайти структурні одиниці взаємодії суб’єкта з навколишньою дійсністю належить Дж.Г. Міду, який відносить до їх числа позиції, ролі, очікування [17; 65]. Його послідовник М.Кун також вважає, що людина формує свої плани поведінки відповідно до виконуваних ролей і статусів, які вона займає в референтних для неї групах [55, с. 57-58].

На актуальність спеціального вивчення позиції індивіда у взаємодії з іншою людиною вказує І.А.Джидарян. На думку дослідника, необхідно відійти від надмірної загостреності на самому „моменті взаємодій” і звернути увагу на те, „...в якій якості виступає індивід як суб’єкт діяльності, тобто чи є він ініціатором, чи простим виконавцем, як він взагалі відноситься до самої цієї діяльності” [45, с.83].

М.М.Обозов характеризує структуру взаємодії, ґрунтуючись на трикомпонентному поділі поведінки індивіда, і виокремлює такі її

складові: афективну, когнітивну та поведінкову. При цьому поведінковий компонент включає в себе насамперед результати діяльності і вчинки, афективний – все те, що пов'язане зі станом особистості, а когнітивний розуміється як усвідомлення суб'єктом об'єкта [123, с.81]. У своїй класифікації автор спирається на аналогічні дослідження О.О.Бодальова, який виокремлює в структурі міжособистісної взаємодії такі складові, як практична, афективна і гностична, на висловлювання Я.Л.Коломінського про поведінковий, афективний і когнітивний її компоненти, на обґрунтування Б.Ф.Ломовим її регулятивної, афективної та інформаційної складових [123, с. 80]. Виходячи з цього, можна зробити висновок про те, що процес взаємодії впливає не тільки на зовнішні вияви індивіда, але й заторкує всі сфери його психіки, зумовлюючи їх розвиток та удосконалення.

Для детальнішого вивчення предмета нашого дослідження цікавими є позиції представників теорії соціальної дії [6], які вбачають як структурні компоненти взаємодії не окремо взятих індивідів, а індивідів, що контактують між собою, а також їх зв'язок, вплив один на одного і зміни, що в них відбуваються [5, 60]. Їхній погляд на структуру взаємодії дозволяє і на цьому рівні вивчення проблеми ще раз переконатися як у тісному взаємозв'язку елементів досліджуваного процесу, так і в двобічному характері тих змін, які його здійснення здатне викликати в учасників контакту.

Звернення до психологічного змісту поняття взаємодії показує, що в якості основи переважна більшість дослідників називає обмін за тими чи іншими параметрами між індивідами, що контактують. Однак характер обміну та його предмет розуміються в психології далеко неоднозначно.

Так, прибічники трансактного аналізу [6; 12] визначають взаємодію як соціальний обмін і трансакції, для представників символічного інтеракціонізму [6] – це обмін символами, з позицій діяльнісного підходу вона характеризується як обмін внесками, а з точки зору міжособистісної взаємодії – це обмін впливами [6].

Результатом подібної комунікації виступає зміна установок і поведінки членів групи, досягнення ними певної міри співпереживання, взаєморозуміння, згоди, тобто зміна реальних взаємостосунків між ними. Останнє розуміється як „взаємна готовність партнерів до певного типу переживань та дій” [144, с.84] і слугує одночасно основою для нових взаємодій. О.О.Бодальов справедливо говорить про те, що ті чи інші взаємостосунки є нічим іншим, як „психологічною виворітною стороною взаємодії дітей і дорослих одні з одними”, а розвиток відношень до іншої людини як до вищої цінності – першочергове завдання виховання і навчання [14, с. 79].

Фундаментальні засади дослідження проблеми відношень, що виникають у процесі взаємодії індивідів, та їх значення для особистісного

саморозвитку закладені в працях відомого російського вченого В.М.М'ясищева. Він вважає, що система відношень людини до навколишнього світу і до самого себе є найбільш специфічною характеристикою особистості [119, с. 7]. Значущим є те, що він вбачає у відношеннях особистості, в її потребах, інтересах, схильностях не стільки продукт якихось абстрактних умов, а насамперед результат того, як людині вдається взаємодіяти з навколишнім середовищем і наскільки це середовище дає простір для вияву і розвитку її індивідуальності – і в предметній діяльності, і при взаємодії з іншими людьми [119, с. 8]. Виховання В.М.М'ясищев визначає як „процес взаємодії вихователя і вихованця”, як двобічний процес. Він відзначає, що взаємостосунки відіграють істотну роль у характері процесу взаємодії і в свою чергу є її результатом. Разом з тим, існування тісного зв'язку між процесом взаємодії людей і їх взаємостосунками не приводить до ідентичності цих понять, їх взаємозаміни. Тому взаємостосунки розуміються даним автором як внутрішня особистісна основа взаємодії, а останнє – як реалізація або наслідок вияву першого [119, с. 22].

Як „діяльність спілкування” розглядає міжособистісні стосунки Б.М. Марков. Сучасне уявлення про систему суб'єктно-об'єктних відносин він пов'язує з двовимірною мережею зв'язків і взаємодій, один вимір якої визначається ансамблем відношень суб'єкта до об'єкта, а інший – саме міжсуб'єктними стосунками [110, с. 118].

Актуальним є твердження Г.М.Андрєєвої стосовно того, що природа міжособистісних стосунків може бути правильно зрозуміла, якщо не ставити їх в один ряд з суспільними. У міжособистісних стосунках вона вбачає особливий ряд стосунків, що виникають всередині кожного виду суспільних зв'язків [5, с. 72]. Тим самим відзначається їхня особлива роль як своєрідного посередника у впливові на особистість „більш широкого соціального цілого”. Існування міжособистісних стосунків всередині різних форм суспільних зв'язків виступає, на її думку, як реалізація безособових стосунків у діяльності конкретних особистостей, в актах їх спілкування і взаємодії.

Характерно, що саме ставлення розглядається в психології, і зокрема в працях В.М.М'ясищева, не тільки як підсумок того чи іншого акту взаємодії індивідів, але і як основа для виникнення у них потенційної потреби в наступних контактах один з одним, що дозволяє говорити про певну циклічність досліджуваного процесу. До числа двох важливих потреб людини автор відносить потреби в діяльності і спілкуванні, „в їх поєднанні як потреби в діяльності спілкування або спілкуванні в діяльності, що є характерною специфічною потребою” [119, с. 151].

М.С.Каган розглядає потреби індивіда як пусковий механізм будь-якої діяльності, справедливо вважаючи, що він тим більше розвинений як людина, чим багатшим є коло його потреб, здібностей та умінь. Однією з

головних позагенетичних потреб індивіда автор називає „потребу в іншій людині як співучасникові свого буття” [67, с. 143]. Особливо виокремлюючи цю потребу, він виходить з розуміння того, що людське життя і діяльність колективні за своєю природою і передбачають „взаємодію між учасниками цих процесів”. На цій підставі М.С.Каган стверджує, що людина відчуває потребу в собі подібних „як співучасниках єдиних матеріально-практичних, практично-духовних і чисто духовних дій” [67, с. 145].

Таким чином, потреба індивіда в діяльності і спілкуванні реалізується в тісному зв'язку з іншою, не менш важливою потребою, а саме з об'єктивною потребою в іншій людині, „як співучаснику свого буття”. Виходячи з цього, можна говорити про наявну в індивіда потребу у взаємодії з іншими людьми. В ній і знаходять своє втілення обидві з вищезазначених потреб – як потреба особистості в діяльності і спілкуванні, так і потреба в інших людях. Водночас у ході реалізації потреби у взаємодії спостерігається і виконання інших суто людських потреб, таких як потреба в знаннях, речах, цінностях тощо.

Здійснення потреби у взаємодії, завдяки вступу суб'єкта у той чи інший акт взаємодії з іншими людьми дозволяє йому одночасно реалізовувати і цілий ряд інших культурних потреб, що не може не відбитися на спрямованості, загальному перебігу і результативності ширшого процесу – розвитку особистості.

Особливе місце при аналізі взаємодії як способу реалізації потреб людей займає проблема мотивації. К.Левін стверджує, що людина завжди існує в певній „актуальній ситуації”, в деякому „силовому психологічному полі”, де кожна річ виступає не сама по собі, а в її ставленні до її потреб і прагнень. Тобто ті чи ті предмети, різні райони „життєвого простору” стають мотивами в силу потребнісного ставлення до них індивіда. К.Левін вважає, що енергія будь-якого мотиву не може бути замкнена в межах організму, а знаходиться (реалізується) в системі „людина-середовище” як неподільному динамічному цілому [17, с. 103]. Механізм взаємопов'язаних змін, що відбуваються в цій системі, К.Левін визначає, виходячи з активності самої людини і вважає, що будь-яка її дія в даній „актуальній ситуації” змінює співвідношення сил і по-новому зумовлює поведінку суб'єкта. Таким чином, взаємодія людини з оточуючими здатна впливати на її мотивацію і за допомогою цього – на психічні процеси індивіда загалом.

Цікавим для нашого дослідження є поняття „мотиваційного зростання”, введене до психології А.Маслоу. Суть його полягає в тому, що, розвиваючись, людина не тільки задовольняє ті чи інші потреби, але й здійснює мотивацію зростання. Урешті-решт поступовий розвиток приводить особистість до повної самоактуалізації [111, с. 50].

Значення мотивації взаємодії в розвитку самосвідомості індивіда і укріпленні його відносин з іншими людьми вивчає М.І.Лісіна. Вона, зокрема, стверджує, що для кожного учасника контакту мотивом слугує інша людина, його партнер по спілкуванню [102, с. 47]. Автор обґрунтовано зазначає, що мотиви, які функціонують в єдиній взаємодії людей, певним чином пов'язані між собою і тому взаємно зумовлюють один одного. Особливий акцент вона робить на взаємній активності учасників того чи іншого контакту, а їхнє особистісне ставлення один до одного розуміється як вирішальна умова становлення комунікативної діяльності загалом [102, с. 75]. Продуктом педагогічної взаємодії М.І. Лісіна називає не тільки нові взаєностосунки дитини з оточуючими людьми, але й образ самого себе, який у неї виникає. Все це в сукупності має велике значення для адекватного розуміння сутності процесу самопізнання [102, с. 106].

З цього витікає, що продукти взаємодії, зумовлені поряд з іншими чинниками, і взаємозв'язком мотивів її учасників, дозволяють, з одного боку, закріпити мережу зовнішніх контактів, забезпечуючи суб'єктну позицію особистості в системі суспільних відносин, а з іншого – „працюють” на внутрішні (психічні) процеси індивіда, закріплюючи його цілісність, підвищуючи міру його автономності і тим самим – продуктивність його свідомого саморозвитку. Очевидно, що проблема мотивації є поряд з виокремленими вище аспектами реальною точкою поєднання процесу взаємодії і самоудосконалення особистості в психології.

Спираючись на обґрунтоване вище уявлення гуманістичної психології про те, що взаємодія виступає як сфера самоактуалізації і самоствердження суб'єктів, а також виходячи з того, що їх саморозвиток є рухом „із середини – назовні”, можна зробити висновок про те, що вплив взаємодії сторін на їхнє особистісне зростання визначається в психологічній науці і безпосередньо через зміст контактів, які вони реалізують і які включають обмін їхніми внутрішніми потенціалами. Причому останні не тільки актуалізуються у взаємодії, але й одержують на його основі можливість для свого подальшого зміцнення, розвитку і удосконалення.

Аналіз психологічної літератури [61; 108; 144] показує, що це стає реальним через виникнення в процесі спеціальним чином організованої взаємодії ряду психологічних феноменів і ефектів. Їх утворення переконує не тільки в наявності впливу контактів на саморозвиток індивідів, що взаємодіють, але й двобічному характері такого впливу. Одночасно їх вивчення дозволяє глибше розібратися в самому понятті взаємодії і чітко позначити її роль у взаємозв'язаному саморозвитку індивідів, що контактують. До числа таких феноменів численні дослідники відносять взаєморозуміння, взаємні дії, взаєностосунки [61, с.191; 144, с. 80-81].

Так, міжособистісне взаєморозуміння належить, на думку М.М.Обозова, до основних феноменів міжособистісної взаємодії і характеризується подібністю суб'єктивних суджень партнерів один про одного і відповідністю цих суджень їхнім суб'єктивним особливостям [144, с. 82].

Взаємні дії М.М.Обозов визначає як „допомогу і взаємодопомогу, за яких дії одного партнера спрямовані на стимуляцію, підтримку і полегшення дій іншого [144, с. 84]. Одним з важливих феноменів взаємодії людини з людиною він розглядає також емпатію, видами якої є взаєморозуміння, співпереживання і співучасть [144, с. 90]. Водночас В.П. Зінченко і Є.Б.Моргунов розуміють взаємні дії, співчуття і співпереживання як формотвірний чинник всіх видів дій у дитини, а дію і взаємодію у їх поєднанні як необхідну умову формування смислів, їх розширення і поглиблення [61, с. 95].

Наочним підтвердженням впливу феноменів взаємодії на саморозвиток особистості виступають своєрідні ефекти, які можна спостерігати внаслідок її реалізації і значущість яких для продуктивного особистісного зростання партнерів відзначають численні дослідники. Зокрема, Т.П.Малькова і М.А.Фролова, характеризуючи комунікативний акт як взаємодію сторін, відзначають, що при його здійсненні спостерігається ефект так званого „вирівнювання” рівнів інформованості і приспільнення учасників до одних і тих самих цінностей, міри усвідомлення ними конкретних явищ і процесів. Результатом цього є видозміна картин світу і полів значень, наявних у кожного індивіда. Повторення подібних ситуацій в актах спілкування приводить до виникнення синхронних психічних станів суб'єктів. З'являється особлива суб'єктивна реальність, характерна для даної групи, яка являє собою дещо якісно нове, ніж простий статистичний результат індивідуальних свідомостей [108, с.35]. Тобто у процесі соціальної комунікації, яка є варіантом взаємодії суб'єктів, за відповідних умов відбувається їх взаємний вплив один на одного шляхом обміну інформацією, діями, почуттями, психічними станами тощо.

Внаслідок цього виникає нова, так звана „третя” реальність, яка здатна за сприятливих умов забезпечити інтенсивніше і продуктивніше особистісне зростання його учасників. Причому здійснюється цей процес з певною долею економності витрат з боку партнерів. Разом з тим, спільно вироблений варіант поведінки і життєставлення частіше ближче до ідеалу і є тому найприйнятнішим. Як відзначають Т.П.Малькова і М.А.Фролова, прийняття тієї чи тієї ідеї, розуміння певного питання чи проблеми поглиблюється в актах соціальної взаємодії саме тому, що „...людина бачить в синхронних переживаннях партнерів по спілкуванню подібне зі своїми переживаннями” [108, с. 104].

Аналіз літератури показує, що при обґрунтуванні впливу міжособистісної і діяльної взаємодії на розвиток і саморозвиток особистості знаходять своє відображення і питання позиційної активності учасників того чи того контакту. Вони прямо пов'язані з осмисленням рушійних сил конкретного акту взаємодії, розподілом ролей між його учасниками. Останнє, у свою чергу, відображає міру їх особистої зацікавленості в контакті, мотиваційній готовності до його здійснення і визначає тим самим його значення для розвитку кожного з індивідів, що взаємодіють, а також їх спільності загалом.

В.М. М'ясищев вважав, що людина виявляє себе в діяльній взаємодії з дійсністю, у двобічній взаємодії людей, яка формує, розвиває або викривляє характер [119, с. 208]. Особливо відзначаючи роль активності та ініціативи індивіда в процесі контакту, він стверджує, що розвиток і зростання активності роблять поведінку людини все більш внутрішньо зумовленою. Вчинки індивіда при цьому перестають визначатися ситуацією моменту, „рамки актуальної ситуації безкінечно розширюються ретроспективно і перспективно” [119, с. 209]. На думку Н.В.Крогіуса, психологічна ініціатива поєднується з великою впевненістю і самостійністю в діяльності [144, с. 68]. Значення ініціативи в формуванні адекватного рівня домагань школярів досліджує Р.Р.Бібріх [13].

Узагальнено позиції даних авторів можна викласти таким чином: активність та ініціативність сприяє поглибленню внутрішньої мотивації контактів, впливаючи на характер позиції індивіда в спільній діяльності та спілкуванні, а також значною мірою визначають хід і результативність взаємодії. Тому усвідомлений і вибірковий вияв активності та ініціативи дозволяє суб'єкту більш осмислено і конструктивно здійснювати саморегуляцію своєї поведінки і взаємостосунків з оточуючими.

Таким чином, дослідники звертають увагу на реальні точки поєднання процесів взаємодії суб'єктів та їх особистісного зростання, виокремлюючи серед них потребу індивіда в самореалізації і взаємодії з іншими людьми, його позиційну активність та ініціативу, виникнення в процесі обміну між контактуючими сторонами, їх когнітивними, емоційними, вольовими, смисловими та ін. потенціалами специфічних феноменів та ефектів, реальні взаємостосунки суб'єктів.

Огляд психологічної літератури показав, що поряд з підходами, які позначають вплив взаємодії на розвиток особистості шляхом аналізу взаємозв'язку окремих елементів досліджуваних процесів, існує низка праць, які реалізують спробу показати їх об'єднувальну взаємозалежність, сукупні механізми їх реалізації і зміцнення на рівні цілісності.

Зокрема, М.Я.Басов, обґрунтовуючи роль взаємодії з дійсністю в становленні індивіда, стверджує, що психічний розвиток не можна зрозуміти і вивести зсередини самої людини без урахування того, що насправді він є результатом взаємодії індивіда з навколишньою дійсністю,

що закономірно організована [9, с. 10]. Предметом розвитку М.Я.Басов вбачає саму людину як активного діяча в навколишній дійсності, а сутнісний сенс розвитку – „в дійовому проникненні в це середовище і в оволодінні нею за допомогою дійового пізнання її” [9, с. 10-11]. Особливої уваги заслуговує, на наш погляд, думка вченого про те, що разом з тим у процесі розвитку не можна абсолютизувати як лінію, що йде від індивіда, так і вплив навколишнього середовища. Автор стверджує, що реальна лінія психічного розвитку людини є „деякою результативною” моментів, що її визначають. Такими моментами він виокремлює „те, що вносить в розвиток джерело об’єктивної закономірності, що знаходиться поза організмом, і те, що вносить в нього сам організм” [9, с. 17]. Однак, позначаючи подібний взаємозв’язок, дослідник не розкриває механізм взаємовідношення цих двох складових особистісного становлення, відзначаючи його особливу складність і справедливо вважаючи, що у вигляді передумови для правильного розуміння цього механізму необхідно встановити значення взаємодіючих моментів, а також кожного з них в їх власній функції в ході розвитку [85, с. 17].

Детально розглядає механізми, що забезпечують особистісне зростання індивіда у взаємодії з дійсністю, Г.С.Костюк. Він розглядає розвиток особистості у зв’язку з протиріччями, що виникають у її житті. Зовнішні протиріччя стають рушійними силами особистісного розвитку тільки в процесі інтеріоризації, викликаючи в самій людині суперечливі тенденції, які, вступаючи в боротьбу між собою, „...стають джерелом її активності, спрямованої на розв’язання внутрішнього протиріччя шляхом вироблення нових способів поведінки” [85, с. 19]. До їх числа Г.С.Костюк відносить протиріччя між досягнутим особистістю рівнем психічного розвитку і способом життя, тим місцем, яке особистість займає в системі суспільних відносин, виконуваних нею соціальних функцій. Знаходячись в такій ситуації, особистість переростає свій спосіб життя, який відстає від її можливостей і не задовольняє її: „Зростаюча особистість прагне до нового положення, нових видів суспільно значущої діяльності ...і в реалізації цих прагнень знаходить нові джерела свого розвитку” [85, с. 21].

Однією з внутрішніх суперечностей є суперечність між тенденцією до інертності, стереотипності, стійкості і тенденцією до рухливості, змінності. Головний спосіб розв’язання цих протирічч Г.С.Костюк вбачає у виробленні досконаліших способів регуляції взаємодії індивіда з навколишнім середовищем, що характеризуються динамічною стереотипією і гнучкою стабільністю. Рушійні сили розвитку самі розвиваються в ході цього процесу, набуваючи на кожному новому етапі нового змісту і нових форм свого вияву [85]. Звідси головною рушійною силою особистісного становлення індивіда у взаємодії з дійсністю є зовнішні та внутрішні протиріччя, успішне розв’язання яких забезпечує через зміну актуальної ситуації, способів контакту і власних характеристик

суб'єкта його подальше особистісне зростання.

Проблема рушійних сил і умов психічного розвитку дитини відображена в працях О.В.Запорожця. Серед чинників цього процесу він виділяє спадковість, середовище і соціальний досвід [59]. Характеризуючи їх, автор розводить між собою поняття середовища біологічного і соціального. Останнє є не просто зовнішньою умовою, а справжнім джерелом розвитку, оскільки в ній містяться всі матеріальні і духовні цінності людського роду, якими окремих індивід оволодіває у процесі свого становлення [59]. Водночас, розуміючи під зовнішнім джерелом цього процесу умови життя і виховання, О.В.Запорожець зазначає, що при оволодінні соціальним досвідом діти потребують допомоги дорослих.

Продовжуючи цю думку, В.П.Зінченко і Є.Б.Моргунов визначають функцію педагога у процесі виховання як посередництво. Вони вважають, що при виконанні цієї функції вихователь починає дещо означати. Тому „лише посередництво є співбуття, яке може стати основою розвитку дитини” [61]. У висловлюваннях цих авторів виявляється певна передумова для розуміння процесу взаємодії як реального чинника, що зумовлює становлення психічних процесів індивіда через розв'язання реальних суперечностей і встановлення своєї гнучкої гармонії між внутрішніми потребами і можливостями людини, а також вплив того середовища і тих людей, які її оточують, і насамперед – наставників і батьків.

Значущою для розуміння „каналів” впливу взаємодії на розвиток особистості є спроба А.Б.Орлова звернутися до проблем зовнішнього і внутрішнього „Я” людини, зрозуміти шляхи, за якими здійснюється вияв внутрішньої сутності індивіда зовні. Одним з головних способів цього вияву є „справжнє самоототожнення”, яке завжди пов'язане з відмовою від будь-яких особистісних визначень і базується „...на усвідомленні тієї обставини, що моя сутність може мати будь-які ролі і вияви, але ніколи не зводиться до них, завжди залишається за ними, так чи інакше виявляючи себе в них” [126, с. 15].

Подібний підхід до питання співвіднесення внутрішнього і зовнішнього „Я” індивіда в актах його взаємодії зі світом дозволяє загострити увагу на тому, що людська сутність завжди багатша, ніж її зовнішні вияви і тим самим уникнути ряду помилок при аналізі місця і значення взаємодії з навколишньою дійсністю в процесі особистісного розвитку.

Розглядаючи конкретні результати взаємодії зі світом людей і предметів, які виокремлюються тими чи іншими дослідниками, можна прийти до висновку про те, що взята сама по собі взаємодія не є самоціллю, хоча і здійснюється на основі найбільш актуальних в конкретних ситуацій і потреб індивіда. Проаналізовані вище „продукти” її реалізації (мотиваційне зростання, підвищення рівня компетентності, зростання

активності та ініціативи, виникнення у суб'єкта нового образу самого себе, зростання міри єднання людини з іншими людьми на основі синхронізації психічних станів, поява у неї нових життєвих сенсів тощо) все-таки не можуть бути визначені як її остаточні результати. Вони слугують лише значущими засобами для досягнення індивідом головної мети власного існування – неперервного розвитку та саморозвитку, що відбувається в умовах діяльнісно-практичної або міжособистісної взаємодії і має свої особливості.

Перша з них полягає в тому, що у процесі взаємодії здійснюється своєрідне поєднання двох основних потреб людини, в яких і реалізується загальний план її особистісного розвитку: це потреба в самореалізації шляхом включення в діяльність та спілкування і потреба в інших людях. Саме соціальні контакти, до числа яких належить і педагогічна взаємодія, дозволяють цим двом потребам співіснувати і реалізовуватися назовні, забезпечуючи тим самим імпульси для поступового розвитку особистості.

Стає очевидним, що взаємодія з іншими людьми дає індивіду можливість виявляти себе як справжнього суб'єкта власного саморозвитку, дозволяючи йому певним чином удосконалювати характер процесу особистісного зростання. У ході реалізації контактів з іншими відбувається становлення оцінки і самооцінки суб'єкта, його адекватного уявлення про самого себе; активно розвивається його самосвідомість, розширюються „сміслові горизонти”; виявляються нові сфери його самореалізації, формуються інші способи підвищення ним власної продуктивності тощо. Особливо важливими уявляються всі перелічені моменти, коли мова заходить про особистість, що розвивається, для якої партнер по взаємодії і сам зміст контакту в силу вікових особливостей є визначальним у його власному саморозвитку.

Узагальнюючи існуючі підходи до проблеми взаємодії, слід відзначити, що необхідне подальше обґрунтування категорійного статусу поняття „взаємодія” та його уточнення відносно сутності контактів педагога і школяра; систематизація зв'язків, що існують між компонентами структури та змісту процесу взаємодії і впливів його на суб'єктів, що контактують. Тому вважаємо за доцільне зосередити увагу на особистості вчителя як центральній ланці взаємодії „вчитель-учень”.

1.2. Педагогічна взаємодія як предмет дослідження у вітчизняній та зарубіжній психології

Вивчення проблеми педагогічної взаємодії потребує характеристик основних понять, в яких відображуються основні взаємозв'язки цього складного соціально-педагогічного явища з іншими явищами. Необхідність такого аналізу випливає з того, що словосполучення „педагогічна взаємодія” дуже часто використовується в різних контекстах для позначення інтерактивних контактів педагога з учнями.

У психологічній літературі є вказівки на різноманітні ознаки, що належать до змісту поняття „взаємодія”. Згідно з дослідженнями О.О. Леонтєва, взаємодія характеризується як соціальна, колективна діяльність, вплив людини на людину [99]. Взаємодія розглядається як багаторівневе явище, в якому виділяють співробітництво як вищий рівень взаємодії. Одним із важливих аспектів взаємодії є її „психологізм”, ставлення до другої особи [78].

У психолого-педагогічних дослідженнях категорія „взаємодія” з'явилася відносно недавно, хоча Л.М.Толстой, В.М.Острогорський, С.Т. Шацький, К.С.Станіславський своєю діяльністю показали позитивний досвід співробітництва учителя та учнів для творчого оволодіння діяльністю, їх особистісного зростання, морального розвитку. Звернення до категорії взаємодії викликано розвитком соціально-психологічних досліджень, зокрема дослідженням проблем спілкування і поширення соціально-психологічного підходу до процесу виховання, а потім і навчання.

У 60-70-і роки покладено початок новому розумінню педагогічного процесу. Педагогічний процес, виходячи з центрального для вітчизняної психології принципу єдності діяльності та суспільних відносин, розуміється як спільна діяльність учителя та учнів, яка розглядається з двох позицій: перша передбачає діяльну детермінацію психічного розвитку, роблячи акцент на вивченні предметного аспекту онтогенезу діяльності, який реалізується в предметній взаємодії; друга передбачає соціально-діяльну детермінацію психічного розвитку і фіксує увагу на взаємозв'язку предметного і соціального аспектів взаємодії учителя і учнів. Обидва ці підходи одержали досить широкий розвиток у вітчизняній психологічній науці [34; 44; 98; 110; 130; 140; 188].

Основою для розробки даного підходу є ідея Л.С.Виготського про становлення психічних функцій за законом переходу із інтерпсихічної форми в інтрапсихічне новоутворення. Продуктивну розробку ідей Л.С. Виготського здійснює у віковій психології ряд авторів. Однак психологічний механізм взаємодії у працях вчених не досліджується, хоча розглядається як джерело розвитку; відзначається, що взаємодія здійснюється через співробітництво дорослого і дитини. Так, Д.Б.Ельконін

висунув положення про те, що інтеріоризація дітьми образу дій дорослого породжує у дитини внутрішню взаємодію позицій її та дорослого, що є джерелом розвитку його „саморуку”.

Найбільш значущі праці виконані під керівництвом М.І.Лісіної [102]. Як показали дослідження, співробітництво дитини і дорослого, що виникає у другій половині першого року життя дитини, є таким психологічним утворенням, яке поєднує в собі одночасно і предметну діяльність, і спілкування, будучи „своєрідним варіантом спільної предметно-практичної діяльності”.

У дослідженнях М.Г.Єлагіної [54] описується розвиток співробітництва протягом перших двох років життя дитини. Це співробітництво створює у своєму розвитку переумови, за яких дорослий починає ставити нове завдання, а дитина його розуміє.

У праці Л.В.Мітєєвої [117] було виявлено, що рівні розвитку спілкування з дорослими визначають рівні їх спілкування з однолітками. У дослідженні Є.В.Суботського [162] було показано, що становлення саморегуляції поведінки дитини у спілкуванні з дорослими передбачає момент трансформації внутрішнього „смиислового” ставлення до дорослого, подолання „глобального наслідувального” ставлення до нього.

У працях дитячих психологів про роль спільної діяльності та спілкування з дорослими в розвитку психіки дитини вказується на необхідність „випередження” в цьому процесі ініціативи дорослого, яка підкреслює зростання власної ініціативи дітей, однак ще не чітко виокремлені поняття спілкування і спільної діяльності, не диференційовані функції, склад, послідовність форм співробітництва дорослого і дітей в генезі їх спільної діяльності.

Слід відзначити, що дослідження, які вивчають взаємодію дорослого і дитини шкільного віку, стосуються, насамперед, пізнавальної діяльності та реалізуються, як правило, у навчальній діяльності.

Водночас активне дослідження взаємодії (інтерації) здійснюється і в зарубіжній психології. Праці ґрунтуються переважно на двох позиціях: перша позиція „гуманістичної” психології, яка орієнтується на розвиток потенціалу особистості [199], де дослідники зосереджують увагу на вивченні взаємовпливів учителя і учнів [194; 201], на розвитку міжособистісної взаємодії учасників і соціальних аспектів освітнього процесу [198; 193]. Вони вважають за необхідне знищити зусилля учасників навчального процесу, які їх роз’єднують, неузгодження між цілями вчителів – „змінити інших, не змінюючи себе”, і учнів – „змінити себе, не змінюючи інших” [203, с. 223]. Разом з тим пропонуються способи навчання і методи організації взаємодії учнів між собою і з учителем. Проблема ж виокремлення системи форм взаємодії з учнями, а також визначення критеріїв її перебудови на різних етапах засвоєння діяльності не ставиться.

Друга позиція – „когнітивної” психології, де увага зосереджується на вивченні і удосконаленні пізнавального „ядра” психіки. Вивчається взаємозв’язок когнітивного і морального розвитку дитини та їх вплив на соціальні форми поведінки [195]. Показано, що діти можуть аналізувати і регулювати поведінку дорослих і що активність дитини визначається тим, як реагують на її ініціативи [197]; що можливості участі дітей у спільній діяльності значною мірою залежать від рівня розвитку „виховної свідомості” батьків. У працях не описується закономірний зв’язок рівнів когнітивного розвитку з формами взаємодії учнів і вчителя.

Великого значення в зарубіжних дослідженнях надається вивченню групової динаміки і в зв’язку з цим розв’язанню проблеми оптимізації навчального процесу за рахунок використання малих груп і застосування учителем групових методів навчання [203].

Характеризуючи загалом розглянуті зарубіжні дослідження інтеракції у навчальному процесі, слід відзначити, що вони орієнтовані, в першу чергу, на активізацію потенціалу окремої особистості і не розглядають систему „вчитель-учень” в контексті взаємовпливу, взаємодії, взаємоадаптації.

Таким чином, використання категорії „взаємодія” в педагогічній сфері в 70-і роки забезпечило певні успіхи в розвитку теорії виховання і навчання [15; 54; 78; 110; 140; 152].

У соціально-психологічних дослідженнях спільної діяльності учителя і учнів, які також ґрунтуються на принципі єдності спілкування і діяльності, акцент робиться на різних виявах взаємодії дорослого і дитини: з одного боку, на вивченні групових форм організації учнів, з іншого – на вивченні розвитку взаєностосунків.

Реалізація цієї взаємодії, пошук продуктивних її умов, які забезпечуються співробітництвом викладача і учня, здійснюється у двох планах: як управління учінням з позицій суміщення двох різних діяльностей – учителя і учнів і як управління учінням як єдиною спільною діяльністю учителя і учнів. У першому випадку аналізується навчальна діяльність, досліджуються рівні її розвитку, особливості організації, вивчається діяльність учіння школярів [44; 110], яка розглядається як індивідуальна чи спільна. У другому випадку, виходячи з оцінки навчальної діяльності як єдиної спільної діяльності учителя і учнів, дослідники [112, 153; 172] вивчають розподіл функцій між учнями у процесі засвоєння змісту знань як умови її оптимізації. При цьому провідна роль особистості вчителя у взаємодії з учнями залишилася маловивченою, на ній не фіксувалася увага дослідників.

Недостатньо вивченими залишалася взаємодія учителя і учня в умовах навчального спілкування один з одним. На необхідність такого аналізу вказував Б.Ф.Ломов у 1976 році: „Подальша розробка загальнопсихологічної теорії вимагає переходу до аналізу спільної

діяльності індивідів, яка протікає в умовах спілкування один з одним” [103, с. 70]. А в 1979 році Б.Ф.Ломов, розробляючи цю проблему, відзначав: „Спілкування охоплює особливу категорію реально існуючих відносин, а саме відношень „суб’єкт-суб’єкт”. У ході аналізу цих відносин розкриваються не просто дії того чи іншого суб’єкта або впливу одного суб’єкта на іншого, але й процес їх взаємодії” [103].

Таким чином, співробітництво учителя і учнів у спільній діяльності навчально-виховної діяльності повинне розглядатися і може бути продуктивним лише за умови появи особистісної взаємодії його суб’єктів.

Однак у 1980 році О.О.Бодальов, досліджуючи педагогічну взаємодію, відзначав: „Сучасна наука, маючи досить розвинений інструментарій опису і аналізу двох розрізнених предметів дослідження: з одного боку, предмета діяльності учня, з іншого – позицій і особливостей діяльності вчителя, не побудувала ще теоретичного і методичного апарату, який адекватно розкриває складнішу реальність – становлення і перебудову системи взаємодій між учасниками навчально-виховного процесу в міру його розвитку” [146, с. 5].

У 80-ті роки з’явився ряд праць, в яких соціально-діяльнісна детермінація психічного розвитку в педагогічній взаємодії одержала свою подальшу розробку.

Мова йде про теорію діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків у колективі, розробленою А.В.Петровським і В.А.Петровським [136, 137]. Автори виходять з положення про те, що ставлення індивіда до „речей” опосередковане ставленням його до людей; ставлення до іншої людини опосередковане ставленням до „речей”. „Іншими словами, вказує В.А.Петровський, можна говорити про єдність і взаємоперехід стосунків „суб’єкт-суб’єкт-об’єкт” і суб’єкт-об’єкт-суб’єкт”. Головною умовою психічного розвитку в цьому випадку стає узгоджена з логікою зовнішнього об’єкта, організована іншою людиною (дорослим) і спільно з ним виконувана діяльність. Спрямованість розвитку диктується закономірностями руху суспільства загалом” [145, с. 8]. І далі:

„Взаємодіючи з людьми, індивід формується як особистість, відчуваючи вплив оточуючих, які, більшою чи меншою мірою персоналізуючись в ній, перетворюють його особистісні смисли, змінюють його поведінку. Це особливо стосується педагогів, осіб, високо референтних для дітей і підлітків. Навчання – це насамперед інформаційний процес. Учитель повідомляє учневі знання і за його відповідями робить висновок, наскільки той їх засвоїв на рівні значень. Однак педагог не тільки повідомляє значення засвоєних понять, але також вкладає в ці поняття свої особистісні смисли, тобто повідомляє знаннями свою індивідуальність. Передача, „трансляція” індивідуальності від педагога до учнів є важливою стороною виховання. Зрозуміло, виховання настільки не відділене від навчання, скільки невіддільний смисл від значення. Вплив, який здійснює

особистість педагога на учнів, забезпечує його персоналізацію, його представленість в життєдіяльності школярів” [145, с. 145-146].

Аналіз з позицій виховання та навчання, його характеристика як процесу становлення і розвитку взаємодій і взаємостосунків учасників дозволяє розкрити засвоєння знань, досвіду не як репродукування заданих зразків способів дій, яке лише готує до майбутньої творчості, а як продуктивний, творчий процес спільного одержання учителем і учнями нових, особистісно і соціально значущих продуктів діяльності, що засвоюються. Організований таким чином навчальний процес являє собою єдність діяльності та спілкування, в яких здійснюються взаємні особистісні „внески” учителя і учня.

Починаючи з 1981 року, з’явилися праці, які розглядають розвиток особистості, що формується в умовах міжіндивідуальної взаємодії [49; 83; 136; 137; 188]. Головні позиції цього підходу полягають в наступному:

- 1) єдність, а не тотожність психіки і особистості;
- 2) фактом існування особистості виступає необхідність її ідеальної представленості в інших людях, продовження себе за рахунок здійснених в них особистісних „внесків”, вихід за межі ситуативної взаємодії;
- 3) активність індивіда спрямована на задоволення соціальної потреби „бути особистістю”, тобто потреби персоналізуватися, продовжити себе в інших;
- 4) діяльність – це головний, єдиний ефективний спосіб бути особистістю;
- 5) для індивіда вироблений предмет, результат діяльності – засіб утвердження себе як особистості в суспільному житті;
- 6) здатність бути особистістю – це індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються в діяльності і виступають передумовою і результатом її персоналізації;
- 7) структура особистості є системною організацією інтра-, інтер-, мета індивідуальної репрезентації особистості.

Аналіз вищезгаданих досліджень дозволяє зробити висновок про те, що навчання і виховання розглядаються дослідниками як міжособистісний процес, який тільки за цієї умови може бути взаємодією: особистість викладача лише тоді може мати педагогічний вплив на учня, коли сам учень розкриється перед ним як особистість, тобто виступить як активний суб’єкт стосовно вчителя.

Узагальнюючи результати вивчення психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі педагогічної взаємодії, слід відзначити широкий спектр цих досліджень як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Це свідчить про достатню розробку даної проблеми. Останнім часом вчені розглядають педагогічний процес через призму взаємодії вчителя і учнів і вивчають її в різних сферах: навчальній, виховній, спілкуванні. Вивчаються різні форми взаємодії, умови її оптимізації,

особливості формування особистості та міжособистісних стосунків у процесі педагогічної взаємодії, розробляються нові технології, які роблять педагогічну взаємодію продуктивною. За рамками досліджень залишаються питання, пов'язані з психологічними неформалізованими, неспецифічними структурами, які відкривають розуміння особливої природи взаємодії педагога і учнів і впливають на її ефективність. Але перш ніж приступити до дослідження цих неспецифічних характеристик, що детермінують ефективну педагогічну взаємодію, необхідно визначити структуру і складові цього явища.

Х.Й.Лійметс, розробляючи категорію взаємодії в педагогічному процесі на теоретичному рівні, відносить її до категорії детермінації, оскільки „виховання є цілеспрямованим впливом на об'єкт виховання, має на меті досягнення певних соціально бажаних змін у показниках його розвитку, які також залежать і від інших, крім виховання, чинників” [100, с. 17]. При цьому він зазначає, що „взаємодія” іноді використовується в педагогіці і як структурна категорія, а не тільки як категорія детермінації. У розвиток цієї думки слід узяти до уваги ще одне висловлювання О.О.Бодальова про необхідність враховувати роль взаємодій учителя з учнями в системі інших навчальних взаємодій [144, с. 6].

Інакше кажучи, вчені сходяться у думці про те, що взаємодія учителя і учнів є структурною, багатокomпонентною категорією.

Серед інших навчальних взаємодій А.В.Мудрик називає такий необхідний компонент педагогічної взаємодії, як комунікативний, в якому реалізуються соціальні стосунки між вихователем та вихованцем і в процесі якого відбувається передача цінностей суспільства [118]. По суті комунікативна взаємодія, будучи складовою педагогічної взаємодії, набуває характеру взаємодії міжособистісної. Цю думку проводить у своїй праці і В.П.Панюшкін, досліджуючи функції і форми співробітництва учителя і учнів у навчальній діяльності [131]. У своїй праці він зазначає, що переведення навчального процесу на рівень особистісної взаємодії перетворює учіння у двоспрямований процес, який веде до стирання протилежності між позиціями вчителя і учня. „Навчальний процес перетворюється в діалог, де кругозір учня взаємодіє з кругозором учителя, що збагачує того й іншого”.

Отже, комунікативна і міжособистісна взаємодія стосовно до педагогічної взаємодії знаходяться в позиції послідовного підпорядкування, а тому структурні складові міжособистісної взаємодії можуть бути розглянуті як структурні складові педагогічної взаємодії.

М.М.Обозов присвячує міжособистісній взаємодії спеціальні праці [122]. Узагальнюючи дослідження різних авторів [15, 79, 103, 178], він виокремлює трикомпонентну структуру міжособистісної взаємодії, вводячи такі складові:

- когнітивний компонент – включає всі психічні процеси, пов’язані з пізнанням оточення і самого себе. Перш ніж відчувати симпатії-антипатії, включатися в спілкування, людина усвідомлено або неусвідомлено пізнає іншу людину;

- афективний – включає все те, що пов’язано із станами: позитивні емоційні або конфліктні стани, почуття симпатії-антипатії один до одного, задоволеність собою, партнером, роботою тощо. Виявляється в міжособистісних взаємостосунках, визначаючи особливості сприймання, розуміння людини людиною, регулюючи характер поведінки між партнерами;

- поведінковий – включає результати діяльності, вчинки тощо. Поведінка розуміється як зовнішня активність суб’єкта, яка спрямована на успішність спільної діяльності.

У нашому дослідженні педагогічна взаємодія розглядається як міжособистісна взаємодія учителя і учнів, що сприяють розвитку навчально-пізнавальної мотивації в навчальній діяльності, зростанню активності суб’єктів взаємодії, що виявляється в інтенсивності спрямованості особистості на діяльність, і забезпечує взаємодіючим сторонам емоційне благополуччя у ставленнях, що склалися у спільній діяльності. Відповідно до цього ми виходимо з трьохкомпонентної структури взаємодії, позначеної М.М.Обозовим, маючи на увазі когнітивну, афективну і поведінкову складові.

У експериментально-методичні дослідження ми заклали вивчення таких окремих складових компонентів міжособистісної взаємодії, як взаємосприймання (когнітивний компонент), міжособистісне взаємоставлення (афективний компонент), взаємовплив (поведінковий компонент).

Сприймання є провідним психічним процесом у когнітивному компоненті взаємодії. Він відображає перцептивний досвід людини, забарвлений її установками, віковими особливостями. На ньому будується взаєморозуміння як здатність осягнути іншу людину, осмислити її місце, значення, ціннісні орієнтації, соціальні установки. Подібність оцінок, думок, „Я-концепцій”, що сприймаються, відбиваються на взаємних симпатіях на перших етапах взаємодії, пізніше визначають симпатії не тільки за подібністю-відмінністю у ціннісних орієнтаціях, установках, соціокультурних особливостях тощо.

За допомогою адекватного сприймання і розуміння встановлюються зв’язки між людьми, налагоджується взаємна задоволеність партнерів взаємодією один з одним, формуються стійкі стосунки.

Міжособистісні взаємостосунки, які відображають почуття симпатії та антипатії, знаменують собою готовність до певного типу взаємодії, регулюючи характер поведінки між партнерами. Сприймання і міжособистісні стосунки відображаються в суб’єктивних оцінках,

виявляють залежність від ефективності спільної діяльності, а тому можуть виступати показником останньої.

Із взаємовпливом, що передбачає дію одного суб'єкта з наступною зміною характеру поведінки, переживань, пізнавальних характеристик, властивостей іншої особистості, пов'язана регулятивна функція поведінкового компонента. Він може бути усвідомленим і неусвідомленим. Завдяки взаємовпливу здійснюється контроль і корекція поведінки практичної діяльності, гностичних процесів, пов'язаних зі сприйманням і розумінням.

1.3. Міжособистісні взаємостосунки як умова педагогічної взаємодії

Виходячи з головних положень концепції діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків, ми розглядаємо спільну навчальну діяльність учителя і учнів як комунікативну взаємодію, що реалізується в педагогічному міжособистісному спілкуванні, у процесі якого під впливом учителя формуються як мотиваційно-цільові детермінанти навчальної діяльності учнів, так здійснюється і їх особистісне зростання.

У психологічній науці категорія, яка в російській мові позначається терміном „отношение”, в українській мові має низку аналогів: „відносини”, „стосунки”, „ставлення”, „відношення”, є фундаментальною поряд з такими категоріями, як особистість, діяльність, спілкування.

Вперше виокремлена А.Ф.Лазурським категорія міжособистісних стосунків була розроблена В.Н.М'ясищевим. Вибудовуючи свою теорію особистості, В.Н.М'ясищев пов'язав її з категорією „ставлення”; для нього особистість – утворення „діалогічне, як продукт індивідуального досвіду спілкування і взаємостосунків з іншими людьми” [119]. В історії психології ця ідея не була новою. Вона формулювалася М.Бубером (XIX-XX ст.), а також М.М.Бахтінім. А.А.Ухтомський висловив ідею діалогічних стосунків у законі „заслуженого співбесідника”, потім у законі „двійника” і далі в законі „домінанти на співбесіднику” [6].

Донині залишається актуальним питання про те, як виникають і розвиваються ці стосунки, яка їх структура і механізми їх дії.

Міжособистісні стосунки займають особливе місце в спектрі відносин, що формуються протягом життя людини. Поняття „міжособистісні стосунки” в соціальній психології визначається як категорія, що змістовно включає в себе дуже складні утворення, що слугують головними детермінантами в розвитку людини. Міжособистісні стосунки формуються на основі дуже гнучких і тонких механізмів, через певні психологічні зв'язки. Саме поняття „стосунки” розкривається вченими через поняття „зв'язки”. Досліджуючи дане явище, Р.Х.Шакуров дає таке визначення:

„Міжособистісні стосунки являють собою психологічні зв'язки між людьми, що носять емоційно-оцінний характер” [176, с. 111]. Це дає підстави визначити їх як внутрішньо-психологічне утворення, яке відображає емоційні переживання, що виникають у людини стосовно до іншої людини з приводу значущих ситуацій і явищ в умовах їх взаємодії.

З перших днів появи на світ людина відразу занурюється в реальність певних стосунків, зумовлених суспільно-історичними умовами життя. І починається ця реальність зі ставлення близьких їй людей в конкретних життєвих обставинах. Будь-яка потреба, починаючи з фізіологічного рівня і далі до вищого – духовного, викликає певні емоції. Система зовнішніх відношень, до якої індивід включається, має порівневу ієрархію. Хоча діапазон стосунків, що виникають у людини в умовах соціальної взаємодії, досить великий, він має індивідуально-варіативну характеристику, зміст якої визначається соціальним і культурним контекстом. Це було доведено в працях вітчизняних психологів, які змістовно розкривали поняття „стосунки” і „суспільні відносини” [1; 4; 68; 151]. Так, на думку Б.Г. Ананьєва, „особистість настільки ж соціальна, на скільки й індивідуальна” [4, с. 169].

Інакше кажучи, особистісні стосунки індивіда, особисті переживання і особистісні риси індивіда соціально детерміновані системою конкретних суспільних відносин. Це було клінічно і теоретично обґрунтовано у працях В.Н.Мясищева. Відношення виникають завдяки тому, що людина як суб'єкт соціальних ситуацій пропускає через себе, психологічно переломлює „системну детермінацію”. При цьому психічна репрезентація відповідає рівням, властивим людській психіці, - емоції, образ, оцінні судження.

Виходячи із завдань дослідження, ми зупинимося на аналізі зв'язку міжособистісних стосунків з категорією спілкування. У науковій літературі та повсякденному вжитку поняття спілкування та стосунки іноді ототожнюють [151]. Тому спробуємо провести між ними певну межу.

С.Л.Рубінштейн визначає спілкування як ставлення до світу, до інших людей, до себе. Міжособистісне спілкування утворюється завдяки потребі у спілкуванні, яка постійно виникає у людей. Залежно від характеру потреби в спілкуванні визначається спрямованість особистості на спілкування: або це буде особисте, або спільне, або безособове спілкування [151, с. 168].

Спілкування визначають і через процес взаємодії: спілкування – це „складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами в спільній діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання та розуміння іншого”. У цьому визначенні враховані три сторони спілкування: комунікативна, інтерактивна і перцептивна, але пріоритет віддається все-таки спільній діяльності. Взаємодія є одним з

головних компонентів людських стосунків, у тому числі стосунків спілкування. Таким чином, спілкування включає стосунки, але не збігається з ними. Спілкування – це багатокомпонентний феномен, а не тільки відносини. На це вказував В.Н.М'ясищев, сутність висловлювання якого зводилася до того, що взаємовідносини – це внутрішній стан спілкування, тобто стосунки не можна включати в один ряд з іншими складовими компонентами спілкування з тієї причини, що вони передбачаються в кожному з них [119].

Кожне поняття при його вивченні розкривається через свій зміст, спрямованість і мету, якій слугує, тобто через аналіз певних його функцій. Аналіз наукової літератури показує, що незважаючи на численність функцій, які виокремлюють автори [6; 15; 103; 133], функція встановлення спільності між людьми є, безсумнівно, найважливішою, адже „людина б випала із спільної діяльності і виявилася б поза людством – втраченою і безпомічною...”. Але характер цієї спільності, на нашу думку, буде залежати від якісних характеристик процесу формування і розвитку міжособистісних стосунків. Сам процес здійснюється через соціальну взаємодію, де на основі складних психологічних явищ встановлюються певні погляди людей на ті чи інші проблеми і ситуації. Одним з таких феноменів соціально-психологічного походження, на думку І.М.Юсупова, виступає емпатія, яка може виявлятися у всіх гранях традиційного членування психічних функцій – процесу, властивості та стану. „В комунікативній взаємодії нерідко складаються міжособистісні ситуації, коли виникає необхідність не тільки в понятійному, але й в чуттєвому взаєморозумінні, що вимагає від сторін актуалізації явища емпатії [184, с. 101]. Здатність людини емоційно сприймати, а значить і переживати, оцінювати, входити в контакт і налагоджувати взаємодію з іншими людьми включається до таких, що відіграють важливу роль в розвитку людських стосунків, а значить і спільності людей.

Міжособистісні стосунки і взаємодія – це два явища, які взаємозалежні і взаємозумовлені. Численні автори сходяться на тому, що міжособистісна взаємодія є окремим випадком взаємодії, свого роду „клітинка” спільної діяльності, де відбувається обмін цінностями. Інші автори відзначають, що це ще не взаємодія, а система контактів для того, щоб здійснити обмін цінностями. А ось у процесі обміну з приводу цієї цінності і відбувається взаємодія: „це систематично постійне здійснення дій, що мають на меті викликати відповідну реакцію з боку партнера, причому викликана реакція викликає у свою чергу реакцію того, хто впливає”. Для здійснення процесу взаємодії необхідні певні психологічні умови, свого роду, за словами М.М.Обозова, „взаємна готовність партнерів до певного типу почуттів, домагань, очікувань і поведінки”, тобто міжособистісні стосунки [123, с. 117]. Цьому сприяють і певні емоційні установки, або як їх ще назвали, „санкції” [18], „домінанти” [9], або

аттитюди [6]. Розмірковуючи про особливості формування взаємостосунків індивідів, психологи стверджують, що суб'єктивні очікування є важливим компонентом взаємостосунків.

Р.Х.Шакуров у своїх працях дає визначення поняттю „взаємодія”, і в подальшому ми будемо виходити з того, що „це такий зв'язок між членами групи, при якому дії однієї із сторін викликають у відповідь певні дії з боку інших” [176, с. 23]. Дослідник наводить докази „генетичного” зв'язку формування взаємостосунків залежно від форм взаємодії. При цьому виокремлюються три головні типи взаємодії: співробітництво, суперництво і домінування. Вони можуть виявлятися в різних формах залежно від суб'єктивного вибору з боку особистостей, що взаємодіють. Так, якщо члени групи стоять на позиції співробітництва, то їх взаємодія залежно від мети діяльності може відбуватися в формі кооперації, координації, взаємодопомоги і взаємного сприяння. Ці форми взаємодії стимулюють виникнення стосунків, що згуртовують.

Якщо взаємодія між членами групи будується за типом суперництва, то вона може відбуватися в різних формах: змагання, конкуренції, конфронтації, конфлікту тощо. Специфіка будь-якої з цих форм сприяє виникненню різнополюсних переживань в учасників суперництва і, як правило, недобррозичливого ставлення до переможця у сторони, яка програла [170]. Взаємодія за типом домінування сприяє формуванню між учасниками дистантних стосунків, нерідко – авторитарних.

Проблема взаємодії привертає увагу багатьох дослідників. Часто вона виноситься на обговорення як проблема соціально-психологічної сумісності. Цих питань торкалися М.М.Обозов, С.В.Кондратьєва, М.Г. Рогов та ін. [83; 123].

Як відзначає Р.Х.Шакуров, взаємодія може бути духовною і практичною. Духовна взаємодія виступає як спілкування, „що є обміном духовними цінностями, інформацією”, а практична взаємодія – це „результат обміну фізичними діями, матеріальними цінностями, предметами...” [176, с. 32].

Таким чином, спілкування в соціальній психології тлумачиться як процес духовної взаємодії людини з людиною. Це процес, в якому завдяки взаємній спрямованості партнерів один на одного виникають взаємостосунки, які, за словами В.Н.М'ясищева, „є внутрішньою особистісною основою взаємодії, а остання – реалізацією або наслідком і виявом першого” [119]. „Особистісні ставлення людини (потреби, інтереси, ідеали) є внутрішнім потенціалом її діяльності, переживань і поведінки” [119, с. 113]. Саме ставлення людини визначає її потреби, інтереси, мотиви поведінки, і це насамперед виявляється в реальному спілкуванні.

Міжособистісні стосунки тісно пов'язані з діяльністю. Згідно з принципом органічної єдності спілкування і діяльності, діяльнісна природа формування міжособистісних стосунків вважається визначальною Але

діяльність впливає на міжособистісні стосунки не прямо, а стимулюючи взаємодію учасників через спрямованість дій одного суб'єкта на іншого. Діяльність впливає на міжособистісні стосунки і через зміну психологічних особливостей суб'єктів, їх ціннісних еталонів, соціальних очікувань і перцептивних установок. Спілкування при аналізі його як духовно-психологічної взаємодії не є діяльністю. Тут йдеться про певний вид активності з різним рівнем зворотного зв'язку, але зі специфічними тонкощами, пов'язаними з інтимним боком спілкування. Одні з них актуалізуються в ситуаціях соціальної взаємодії, вияв інших більш обмежений. О.О.Бодальов, представляючи позицію В.Н.М'ясищева щодо цього питання, розкривав і власну: „сама діяльність – гра, навчання, праця – для формування основних психічних якостей, які складають моральне ядро особистості, може виявлятися процесом нейтральним, якщо між її учасниками не організовані стосунки, які вимагають співтворчості, співробітництва, взаєморозуміння, якщо не відбувається підкріплення ходу діяльності провокуванням взаємостосунків, що спонукають до моральних вчинків” [119, с. 88].

Необхідною умовою для аналізу дослідження поняття „міжособистісні стосунки” є співвідношення його з поняттям „особистість”, на що вказують численні дослідники [15; 17; 84; 176].

У психологічній науці склалися різні напрямки і підходи щодо визначення детермінант формування особистості. Цікавими є ідеї О.М. Леонтьєва, який відзначав, що „особистістю не народжуються, особистістю стають”. Розвиваючи ідею діяльнісного опосередкування, О. М.Леонтьєв доводив, що особистість може бути зрозуміла тільки в системі стійких міжособистісних зв'язків, які опосередковуються змістом, цінностями, смислом спільної діяльності для кожного з її учасників. Ці міжособистісні зв'язки реальні, але вони за природою своєю „надчутливі”. Вони виявляються в конкретних індивідуальних властивостях, але до них не зводяться. Вони утворюють особливу якість самої групової діяльності, яка опосередковує ці особистісні вияви, що визначають особистісну позицію кожного в системі міжіндивідуальних зв'язків і в системі суспільних відносин [97].

Це положення перегукується з головними ідеями О.С.Макаренка, який на практиці відкрив „соціогенез” характеру особистості, суть якого перехід від зовнішніх взаємозв'язків з іншими людьми до внутрішнього ставлення людини до навколишнього світу. Психологи підтвердили це положення, яке з'явилося в педагогічній практиці [4; 33; 97]. „Дитина – це справжній суб'єкт, який опосередковує своєю активністю будь-які педагогічні впливи, а тому вибірково до них сприйнятливий, відкритий для них, але не „всеїдний” і не беззахисний” [176, с. 57]. Тут актуалізується дуже важлива проблема, яка виникає з потреби „приспосуватися до самого себе, висловити свою індивідуальність і задовольнити себе самого” [176].

Звідси велике значення мають всі три сторони формування ставлень: пізнавальна, емоційна, поведінкова, а також їх взаємозв'язок. На це вказував В.Н.М'ясищев у своїх теоретичних працях, спираючись на дослідження в практичній клініці. О.О.Бодальов, розмірковуючи над проблемою особистості та її ставлень, пише: „Характер розшифровки людиною особистісної суті інших людей зазвичай відбивається на особливостях емоційного відголосу, який вони у неї до себе викликають, і на тих способах поведінки, які вона щодо цих людей обирає. У свою чергу, ставлення, яке людина зуміла викликати до себе з боку оточуючих, накладають відбиток на те, як трактують її внутрішній світ інші люди і який стиль поведінки вони обирають, спілкуючись з нею. І поведінка людини щодо інших людей зазвичай більш чи менш явно сигналізує, як вона „прочитує психологію” цих людей і які почуття вони у неї викликають” [119, с. 93].

Згідно з концепцією діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків А.В.Петровського, поведінка особистості істотно перетворюється в умовах предметної спільної діяльності і спілкування, характерного для даного рівня розвитку групи. Індивідуально-типічне в особистості виступає як соціально-психологічне. Ця гіпотеза нині перевірена і підтверджена в низці конкретних досліджень.

„Міжособистісні зв'язки, які формують, конституують особистість в колективі зовні, тобто на поведінковому рівні виступають або як суб'єкт-суб'єктне відношення (спілкування), або як суб'єкт-об'єктне відношення, характерне для предметної діяльності, і особистість є суб'єктом цих відношень” [134, с. 227]. Концептуальні положення А.В.Петровського дозволяють зрозуміти особистість як цілісний суб'єкт відносно стійкої системи міжіндивідуальних ставлень, що складаються в діяльності і спілкуванні. Розвиваючи концепцію психології розвитку особистості, К.О. Абульханова-Славська розглядає особистість як системне утворення, „ядро” якої складає стійка система характерних для неї відношень [1].

Все вищенаведене дозволяє стверджувати, що категорія „особистість” і категорія „відношення” мають дуже тісні зв'язки. Міжособистісні відносини, в систему яких вступає людина з самого раннього дитинства, багато в чому визначають психічну організацію людини і структуру її особистісних якостей. Суть особистості визначає якісні характеристики її відношень.

Звідси випливає, що міжособистісні ставлення – це „психологічний корелят” об'єктивних відношень, які виникають в реальному спілкуванні. Забарвлені емоційними переживаннями, вони у свою чергу визначають в індивідуума інші сприйняття навколишньої дійсності. За своїм характером міжособистісні стосунки є вибірковими, оскільки ґрунтуються на особистісних переживаннях і особливостях індивідуального сприймання. Вони включають характеристики, які можуть збігатися з ставленнями,

зокрема можуть бути об'єктивними або функціональними тощо, але насамперед вони будуть особистими, індивідуальними, емоційними.

Міжособистісні стосунки можна класифікувати за різними критеріями. Так, В.С.Мерлін розрізняв такі їх різновиди: емоційні, ділові, ціннісно-орієнтаційні, причому мова йде про емоційну форму взаємовідносин, тобто про те, як людина емоційно переживає те, що її оточує [113]. Р.Х.Шакуров поділяє міжособистісні стосунки на інтимні, пізнавальні, естетичні, суперницькі, оцінні, ставлення милосердя тощо; за мірою їх стійкості, і за мірою еластичності – на жорсткі і гнучкі [176].

Міжособистісні стосунки виконують різні функції. Головною функцією Р.Х.Шакуров вважає ціннісну, суть якої полягає в тому, що будь-який об'єкт перетворюється в цінність завдяки певним ставленням до нього з боку суб'єкта. Для нас інша людина стає цінністю, насамперед, тоді, коли ми її любимо, поважаємо, жаліємо, відчуваємо до неї інші позитивні почуття. Саме завдяки цьому людина перетворюється для нас у вищу цінність на землі.

З ціннісною функцією пов'язані всі інші функції: мотивуюча (численні мотиви людської поведінки формуються під впливом міжособистісних відносин); захисна (добре відомий зв'язок між здоров'ям людини і характером її відносин з людьми). Як вказував В.Н.Мясищев, причини виникнення неврозів та багатьох інших захворювань необхідно шукати насамперед в порушеннях у сфері міжособистісних стосунків, причому з людьми, які є значущими для цієї людини. Далі виокремлюється функція інтеракції, - тип взаємодії детермінується багато в чому типом міжособистісних стосунків.

Наступна важлива функція міжособистісних стосунків – педагогічна. Хоча педагогічний процес є поліфункціональним, тим не менше Р.Х.Шакуров виокремлює її в самостійну функцію, змістово вкладаючи в неї нові аспекти, поділяючи її на функції контакту і виховання. Крім цього, виокремлюється ще одна функція міжособистісних стосунків – згуртовуюча, яка пояснює залежність об'єднання людей від їх емоційно-оцінних зв'язків. Іншими словами, це залежить від рівня прийняття людьми один одного, від рівня розуміння і співпереживання один одному, що і призводить до узгодженості поведінки в соціально-рольовій ситуації спілкування [176].

Все сказане вище підтверджує, що виокремлення категорії міжособистісних стосунків як визначальної в генезі розвитку індивіда як особистості є безперечним. При цьому в психології намітилася тенденція вивчення міжособистісних відносин, починаючи з раннього дитинства в різні періоди до ранньої юності. При цьому значна увага приділяється розвитку потреби людини в емоційному контакті з близькими людьми [176].

Для нас цікавими є дослідження проблеми міжособистісних відносин в діаді. Чи має діада ті самі характеристики, що й група, це питання залишається дискусійним [37; 128; 180]. Цікавою є точка зору Я.Л. Коломінського, який стверджує, що „діада” може бути стихійною, але вона може бути й офіційною. Вона може мати особливу особистісну значущість спілкування, інтимність тощо. Формалізовані стосунки в діаді можуть мати певні спільні цінності і відділятися від інших певним принципом уособлення, хоча і регулюватися системою керівництва і підпорядкування, приписаними зверху [79, с. 25]. В.Г.Казанська на основі узагальнення емпіричних матеріалів, одержаних у ході досліджень взаємовідносин викладачів з учнями ПТУ, показала, що діалогове навчання є найбільш продуктивним серед форм навчальної діяльності [68, с. 74]. Подібні дані одержала і Т.С.Кудріна при дослідженні молодших школярів. Цей своєрідний тип діяльності являє собою з боку педагога – діяльність для іншого, а з боку суб’єкта навчання – діяльність за допомогою іншої людини. Значущість такої форми взаємодії полягає в її „двоголосі” або „поліголосі” слова.

Специфічна форма міжособистісної взаємодії, що здійснюється в діаді, передбачає міжсуб’єктне, діалогічне спілкування. При цьому виникає гама емоційних переживань, пов’язаних із задоволенням або незадоволенням різних потреб. Оскільки кожен включений у систему міжособистісних стосунків індивід має потребу в підтвердженні себе через іншого, в персоніфікації, то необхідність в діадних відносинах, що сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу кожного партнера, є актуальною і очевидною. Тому вивчення поставленої проблеми в умовах шкільного навчання уявляється нам більш продуктивним.

Суб’єктами спілкування в нашій роботі є діада „вчитель-учень”, де учень є старшим підлітком або старшокласником, у якого потреба в самоактуалізації, самопідтвердженні „самості” досить значна. У цьому віці суб’єктивна значущість так званого справжнього спілкування [135] за своєю суттю якраз і передбачає глибинне спілкування, воно заторкує особистісно-сміслові утворення, що ґрунтуються на міжсуб’єктому, діалогічному спілкуванні.

Потреба діадного спілкування, на наш погляд, задовольняється в умовах навчальної взаємодії особливим чином і пов’язана не стільки з результатом навчальної діяльності, скільки із задоволенням потреби підтвердження своєї „самості” і осягнення власного „Я” через взаємодію з іншими. Задоволення чи незадоволення цих потреб викликає гама емоційних переживань і, породжуючи ставлення до іншого, самі породжуються ними. Неврахування психологічних механізмів взаємодії, в основі яких виступають емоційні переживання, призводить до того, що відбувається відчуження людини від своєї праці, діяльності, від життя суспільства. Як вказує ряд авторів [17], це відбувається тому, що на тлі

нормально функціонуючої психіки виникають осередки афекту, або психотравми, які дезорганізують людину. Щоб зняти цю напругу, людина прагне знайти собі партнера для того, щоб позбутися цього афекту, зокрема, шляхом прямого висловлювання того, що тривожить суб'єкта [15; 139]. На цьому тлі у людини розвиваються захисні механізми, на що не раз вказували психологи. Автори психоаналітичного напрямку, які вивчають педагогічне середовище, вважають, що незадоволені потреби в емоційному спілкуванні породжують почуття страху, недовіри, приниження власної гідності, що призводить до несвідомого перенесення цих драматичних переживань на групу, навколишній світ [26; 141; 168; 176].

Дослідження вітчизняних психологів [18, 36] показали значення переживання для формування і розвитку особистості. Вони є умовами її формування, відображають актуальність потреб дитини та міру їх задоволення. „У переживанні взаємодіють процеси всього душевного складу... Це визначає природу розуміння нас самих та інших. Пояснюємо ми шляхом чисто інтелектуальних процесів, але розуміємо через взаємодію і осягнення всіх душевних сил...”.

Враховуючи сказане вище, в нашому дослідженні емоційне переживання є головним рушієм механізмів формування міжособистісних стосунків. Формування міжособистісних стосунків у навчальній взаємодії є своєрідною системою зі своєю динамікою дії механізмів спілкування, які несуть суб'єктивно-особистісний смисл переживань, почуттів та емоцій учасників. Вивчення механізмів формування відносин є найпродуктивнішим у діаді педагогічної діяльності, де учасниками виступають вчитель і учень підліткового та старшого шкільного віку, тобто середовища, де парадигма міжособистісних відносин стає найбільш тісною.

Дослідники, що вивчають взаємодію вчителя і учня в ході педагогічної діяльності, намагаються розв'язати проблему співвідношення понять „педагогічна взаємодія” і „педагогічне спілкування”, оскільки останнє невіддільне від педагогічної діяльності. Ми поділяємо точку зору, висловлену А.К.Марковою: „Можливе самостійне існування спілкування як самоцільного поєднання духовних світів, налаштованих один до одного людей, коли люди спілкуються не для обміну інформацією і не для з'ясування способів розв'язання життєвих проблем, а здійснюють спілкування заради нього самого, взаємозбагачення духовними цінностями” [110]. Існуючи окремо, спілкування є невід'ємною частиною взаємодії, створюючи для неї психологічну атмосферу.

Педагогічна взаємодія – це не тільки двобічний процес, в якому здійснюється обмін діями, операціями та їх вербальними та невербальними сигналами між учасниками діяльності, це й обмін установками, емоційними станами, цінностями, тобто всім тим, що має вплив на внутрішній світ людини.

Аналіз взаємодії пов'язаний також з виявом умов досягнення спільності предмета діяльності викладача і учнів, що забезпечує об'єднання індивідуальних зусиль. Такий підхід вимагає розгляду спільного цілепокладання, побудови адекватних мотивів діяльності, зумовленої або спільністю предмета діяльності, або спільністю ціннісних орієнтацій, які реалізуються в спілкуванні. Поза аналізом продуктивних аспектів взаємодії, які забезпечуються актами співробітництва дорослого і дитини, справжня природа навчально-виховного процесу не може бути зрозуміла до кінця. Необхідний пошук умов ефективної взаємодії учителя і учнів.

Ряд авторів пропонує для налагоджування ефективної взаємодії між учителем та учнями оптимізувати їх стосунки у процесі спілкування на основі або організації навчально-виховного процесу з урахуванням закономірностей розвитку і формування контактів навчальних груп [63], створення позитивного емоційного клімату, який перешкоджає виникненню „психологічних бар'єрів” [99], або врахування викладачем особистісних особливостей учнів, будови їх мотиваційно-потребової сфери [15].

Оскільки стосунки виступають однією з форм педагогічної взаємодії і впливають на її ефективність, зупинимося на аналізі досліджень, що вивчають цю форму.

У літературі розглядаються різні концепції особистісного ставлення людини до людини, а саме: одновимірна, багатовимірна та типологічний підхід. При одновимірному підході автори описують одну властивість або параметр ставлення людини до людини [56; 119]. В.М.М'ясищев як основну сторону відношення виокремлює позитивний або негативний характер активних реакцій людини [119]. М.М.Обозов вивчає відносини симпатії-антипатії, привабливості-непривабливості. Він вважає, що „міжособистісні стосунки характеризуються позитивністю, індіферентністю, негативністю емоційних переживань і співпереживань” [122]. Інші автори [6, 89] виокремлюють міжперсональні почуття, що об'єднують людей – кон'юнктивні та ті, що роз'єднують диз'юнктивні, визначаючи їх як провідну характеристику стосунків.

Всі перелічені концепції указують на полярність (позитивність-негативність) як одну з найбільш очевидних характеристик стосунків. Деякі автори беруть за основу й інші категорії. Так, R.D.Laing, H.Philipson, H.R.Lee рангують характеристики відношення за критерієм „внутрішня залежність – автономність” [6]. В.Д.Додонов виокремлює практичні характеристики відношення (характер, поведінку, спілкування) і теоретичні (оцінка, погляд, сприймання, розуміння) [48].

Критерій зосередження на собі чи на іншій людині використовується для диференціації дій в соціальному оточенні і в концепції Я.Рейковського [148]. Відповідно з цим критерієм автор виокремлює просоціальні

іпсоцентричні дії, в рамках яких розміщуються альтруїзм, допомога, кооперація, іпсоцентричні дії, егоїзм, експлуатація. У контексті одновимірного підходу до структури особистого ставлення людини до людини більшість авторів будують опис на протиставленні полярних афективних, когнітивних, конативних характеристик. У ці описи включені характеристики активності-пасивності суб'єкта ставлення.

За багатовимірного підходу [3; 92; 95; 186] пропонується і аналізується система взаємозв'язку параметрів, причому переважають двох і трьохпараметричні концепції. Авторами використовуються подібні за змістом з уже згаданими вище характеристиками: полярність, активність, характер визначеності. Розробляючи цей підхід, Є.С.Кузьмін і Г.Л.Бардієр дали структурно-генетичний опис особистого ставлення людини до людини. Ними виокремлено шість структурних характеристик, які відповідають змістові та експресивним властивостям стосунків.

У своїй праці ми виходили з типологічного підходу, який будується за тими чи іншими критеріями представленості особистого відношення в практиці взаємодії людей. Прикладами таких критеріїв є суспільно-трудова взаємодія [32; 55; 90; 129], взаємодія дошкільників, підлітків [79], взаємодія, що протікає в умовах довірливості [6] або в умовах конфлікту, фрустрації [3], клінічні прояви [119].

За принципом соціально-психологічної спрямованості спілкування людей в суспільно-трудова взаємодії В.Н.Панферов пропонує виокремлювати дев'ять типів взаємовідносин: спільну діяльність, емоційну привабливість, вольові, комунікативні, рольові, когнітивні, морально-правові, моральні, морально-етичні стосунки [129].

Далі детальніше зупинимося на механізмах формування міжособистісних стосунків.

С.Л.Рубінштейн розумів поняття „механізм” як процес усвідомлення переживання людиною її ставлення до чогось, що є для неї дуже значущим [152, с. 20].

Аналіз наукової літератури показав, що існує немало феноменів і механізмів, які покликані пояснити специфіку процесу виникнення і формування стосунків. Деякі з них вже стали загальновизнаними, з їх допомогою можна розкрити динамічні характеристики спілкування як на макрорівні, так і на мікрорівні. Та незважаючи на це, нині дослідники визнають, що наука поки що знаходиться далеко від справжнього розуміння процесів, що протікають на мікрорівні. Міжособистісні механізми більш тонкі, гнучкі та індивідуалізовані, ніж це може здатися. Ми згодні з авторами, які вважають, що міжособистісні механізми є результатом еволюційного розвитку людини, що вони – „набуття людського розуму, що відповідає етичним і естетичним ідеалам. Свобода користування такими механізмами досягається шляхом внутрішньої і кропіткої роботи над собою і „пошуків себе” [2]. Розвиваючи думку В.С.

Агеєва, ми вважаємо, що наведені в чисельних дослідженнях механізми спілкування не суперечать один одному і не стоять між собою в опозиції, але є своєрідним континуумом, полюси якого заповнюються соціальними, соціально-психологічними і власне психологічними механізмами, які взаємно доповнюють один одного і актуалізуються залежно від тієї системи завдань, які розв'язує особистість і групи.

У нашій роботі використовується класифікація механізмів, розроблена Р.Х.Шакуровим. Вона є системою механізмів, дія яких позначена тим, що вони функціонально починають обслуговувати ті психологічні нюанси, які виникають за допомогою вербального чи невербального зворотного зв'язку або поглибленої рефлексії, або будь-яких інших механізмів, пов'язаних з комунікативним, перцептивним та інтерактивним боком спілкування. Результатом дії цих механізмів є емоційно-оцінне ставлення, яке формується між партнерами взаємодії.

В емпіричній частині дослідження ми з'ясуємо, які механізми є головними у формуванні міжособистісних стосунків в діаді „вчитель-учень” і які компоненти є їх твірними. Цей аспект формування міжособистісних стосунків у психологічній науці залишається нерозробленим, а існують лише загальні підходи до проблеми. Тому доцільно зупинитися на аналізі концепцій різних теоретичних шкіл і напрямків з даної проблематики.

У зарубіжній психології існує низка підходів до вказаної проблематики. Так, у теорії взаємозалежності американського соціального психолога Г.Келлі концептуальний метод ґрунтується на розробленій ним і Дж.Тібо моделі взаємозалежності поведінки партнерів у процесі взаємодії. На думку авторів, дії свої і партнера можна регулювати способом побудови і подальшого аналізу матриць результату (взаємозалежності), де кожен елемент окремо взятої матриці характеризує можливу міжособистісну подію. За допомогою всієї сукупності матриць результатів можна дізнатися про розвиток стосунків партнерів у конкретній комунікації. Матриця позначає характер і міру влади, яку мають один над одним партнери. За допомогою матриці партнерам легко відрегулювати свої дії, знаючи алгоритм тих засобів, які необхідні для здійснення впливу на іншого. Якщо „сутність взаємозалежних стосунків не завжди повно або точно розуміються партнерами”, то регуляційну систему взаємодії можна вивести на рівень усвідомлення шляхом оволодіння зразками соціальної поведінки. Представлена модель взаємозалежності Г.Келлі є описом механізму взаємодії партнерів діади, де відображається спосіб впливу на поведінку один одного (сюди включаються потреби, оцінні критерії, вміння, основи взаємодії), а також вказуються зовнішні засоби, якими можуть розпоряджатися партнери. У цій моделі представлено механізм соціального наuczіння, за допомогою якого люди, набуваючи соціальних звичок, навчаться варіювати власну поведінку відповідно до різних

соціальних ситуацій. Крім того, створення матриці результатів сприяє когнітивному розумінню проблем, що виникають у стосунках. Ця теорія була орієнтована на ділові стосунки, при цьому в ній не розкрито виникнення інших різноманітних стосунків, в основі яких лежать як соціально-психологічні, так і індивідуально-психологічні механізми взаємодії. Модель міжособистісної взаємодії Г.Келлі, на думку Г.М. Андрєєвої, є абстрактною формою без урахування таких „важливих детермінант” розвитку стосунків між людьми, як „спільна діяльність і життєдіяльність групи”, в яких конкретна діада знаходиться. У цій теорії йдеться про когнітивний базис процесу формування стосунків, однак у психологічному плані значне місце займає мотиваційна основа. У теорії взаємозалежності мотиваційна тема – особистий інтерес, потреби використовується тільки для одержання короткочасних прогнозів поведінки учасників.

Інша теорія Г.Келлі – теорія каузальної атрибуції, розглядає механізми поведінки людей, включаючи і аналіз мотиваційних аспектів і взаємодію з навколишнім середовищем.

Цікавими для нашого дослідження є теорія структурного балансу Ф. Хайдера, теорія когнітивного дисонансу Л.Фестінгера, теорія конгруентності Ч.Осгуда і П.Танненбаума. Ми виокремили саме теорію каузальної атрибуції, оскільки дослідження цього психологічного феномена ведеться і у нашій вітчизняній психології у зв'язку з вивченням механізмів міжособистісного сприймання. Головна ідея атрибутивного підходу полягає в тому, що можливість людини встановлювати причинні зв'язки в його пізнанні світу запускає механізм приписування властивостей і якостей, які можуть бути причиною феномена, що спостерігається [6]. Дія цього механізму ґрунтується на необхідності інтерпретації поведінки іншої людини для того, щоб визначити індивідуальну лінію поведінки. Для цього людина у своєму аналізі, використовуючи певну логіку, відшукує можливі причини і виводить наслідки. До класу можливих причин, на думку Г.Келлі, належать особистості, об'єкти, час, а до класу наслідків – залежні змінні, якими можуть бути як особистісні характеристики, так і особливості зовнішніх умов. Інтерпретація варіантів атрибутивного процесу ґрунтується на якостях, що приписуються предмету, з використанням критеріїв розрізнення, консонансу і згоди, які є засобами для визначення індивідуального рівня інформованості відносно будь-якого елемента зовнішнього світу [6, с. 131-132]. Цей феномен приписування необхідний людині в її вірі в те, що вона може протистояти зовнішнім силам, і позначається терміном „*can-nes*”.

„Каузальна атрибуція” – це своєрідна загальна концепція людини про можливі взаємодії різних причин, про те, які дії в принципі до цих причин приводять. Щоб визначити правильність суджень, встановлений точний

індекс атрибутивності. Крім того, існує алгоритм типових помилок атрибуції, до яких належать, по-перше, мотиваційні (механізми захисту) і, по-друге, фундаментальні (випадки переоцінки особистісних чинників і недооцінки ситуативних). Для з'ясування причин виникнення помилок пропонуються різні каузальні схеми. До них належать коваріації (причину приписують події), підсилення (пріоритет віддається причині, яка зустрічає перепону), знецінювання (роль причини знецінюється, якщо є інші альтернативні причини) і застосування атрибуції спільних змін причин, коли недооцінюються чинники ситуації і переоцінюються особистісні характеристики.

Вивчення механізмів міжособистісного сприймання Г.Келлі орієнтовано переважно на зовнішні координати моделей поведінки людини. Разом з тим вивчення каузальної атрибуції дозволило виявити те, що люди користуються каузальними схемами, які представлені як „причинно-наслідкові стереотипи”, для задоволення потреби швидко і економно аналізувати причини поведінки.

Інші представники сучасної західної психології [6] розглядають зв'язки соціальної взаємодії, намагаються виокремити дієві механізми, за допомогою яких можливий цей процес. Вони розглядають комунікативний аспект взаємодії в таких його формах, як співробітництво і конкуренція, де необхідною і важливою умовою є соціальні якості людини, її соціальна компетентність, гнучкість у використанні соціального стилю в процесі взаємодії, використовуються взаємозв'язки між співвідношенням знаків уваги, адресованих партнеру і позитивними почуттями, що формуються (симпатія).

Деякі дослідники припускають залежність навчання і успішності взаємодії від рівня соціальної компетентності (соціальної здібності). У зв'язку з цим розробляються різні програми розвитку соціальної компетентності, які з успіхом застосовуються як у західній, так і у вітчизняній психологічній практиці.

З позиції соціально-психологічного підходу проблема формування механізмів міжособистісних стосунків виявляється в умовах безпосереднього контакту між людьми і розглядається в контексті трьох базових сторін спілкування [6]. У даній структурі спілкування головною характеристикою множини існуючих функцій є вплив, мета якого – зміна тих чи інших стосунків. Так, при аналізі комунікації як однієї із сторін спілкування виникає проблема, яким чином люди включаються в цей процес і як формуються ті чи ті зв'язки між ними. Характеристики комунікативного процесу дають змогу уявити його механізм як процес впливу, який приводиться в рух шляхом включення вербальної і невербальної системи з метою встановлення зв'язку для передачі інформації, яка необхідна для спільної діяльності. Процес формування взаємостосунків розглядається з когнітивно-операціональних позицій.

Інтеракція як інший бік спілкування передбачає організацію спільної діяльності, в якій через взаємодію реалізуються форми і норми спільних дій учасників спілкування. Форми „психологічного рисунка” взаємодії можуть бути різні, але розглядаються в контексті змісту тієї діяльності, в рамках якої вони задаються. Умовою успішності чи неуспішності виконуваної діяльності є згуртованість людей у групі [135]. Можна припустити, пославшись на загальну типологію організації процесу спілкування, розроблену В.А.Кан-Каликом, Г.А.Ковальовим, що у педагогічному спілкуванні можливі діалогічна, довірлива, рефлексивна, умовно-діалогічна, альтруїстична, маніпулятивна, псевдодіалогічна, конфліктна і монологічна форми спілкування [69]. Деякі дослідники пропонують інші форми спілкування, а основним параметром процесу взаємодії висувають стиль спілкування [84; 171; 140]. За визначенням Р.Х. Шакурова, „стиль – це специфічна, внутрішньо гармонізована система методів і прийомів роботи, певна спрямованість особистості, констеляція її якостей” [176]. Таким чином, механізм взаємодії розкривається на основі „внеску” кожного в єдиний процес діяльності, який не може бути єдиним, але необхідно містить психологічний еквівалент „обміну діями”, що виявляється в певних почуттях, які виявляють учасники взаємодії [170]. Головними механізмами процесу інтеракції є механізми наслідування, навіювання, конформності. А загальним механізмом вважається ідентифікація, яка виявляється в трьох іпостасях спілкування: – когнітивний, афективний і поведінковий ідентифікації. Оскільки сутність процесу взаємодії полягає у взаємовпливові, то головною функцією діючих механізмів залишається регулятивна [6]. Іншими словами, учасники взаємодії, взаємовпливаючи один на одного, приходять до спільного рішення, прагнучи до розуміння один одного, вибудовують свою поведінку або за принципом кооперації і згуртованості, або конфронтації.

Наступним аспектом (функцією) у структурі спілкування є перцепція, якою позначають процеси, пов’язані зі сприйманням та розумінням людьми один одного. Серед головних механізмів процесу міжособистісного сприймання виокремлюють емпатію, ідентифікацію, рефлексію, стереотипізацію, каузальну атрибуцію. Ми не будемо детально зупинятися на аналізі цих феноменів, оскільки вони досить детально описані не лише у науковій літературі, але й у підручниках з соціальної психології.

Розглянувши поструктурно основні феномени і механізми, можна зробити висновок про те, що вказана проблематика стоїть в ряду основних проблем дослідження. Результати дослідження з цього напрямку мають важливе прикладне значення. Але незважаючи на значні розробки в цій сфері, донині не розкрита внутрішня технологія формування механізмів спілкування. Опис їх у більшості випадків здійснюється з когнітивних і операціонально-інструментальних позицій.

Після аналізу механізмів спілкування загалом та взаємодії зокрема перейдемо до аналізу суб'єктів спілкування, якими є вчитель та учень-підліток.

1.4. Особистість вчителя як системотвірний чинник педагогічної взаємодії

Проблема становлення особистості вчителя давно і широко розроблялася в психології. У вітчизняній та зарубіжній психології значна увага приділялася дослідженню педагогічних здібностей, стилям діяльності в спілкуванні вчителя, проблемам професійної компетентності. Автори розглядали дві групи якостей, важливі для педагога:

1. Якості, пов'язані з трансляцією педагогом своїх здібностей: спостережливість, самостійність, творчий склад мислення, яскравість мови, педагогічний такт, терплячість.

2. Якості вчителя, що відображають особливості сприймання учня як об'єкта педагогічного впливу: розуміння вчителем учнів, інтерес до учнів.

При цьому інша сторона – учень як учасник взаємодії – враховувався в своїх об'єктивних властивостях. Таке своєрідне виключення учня з процесу робило взаємодію односторонньою і підмінювало взаємодію педагогічним впливом на учня. Метою нашого дослідження є аналіз педагогічної взаємодії „вчитель-учень” як системи з урахуванням взаємозв'язку сторін та їхньої суб'єктності.

У даному розділі ми зупинимося на теоретичних засадах дослідження проблеми особистості вчителя як системотвірного компонента педагогічної взаємодії.

Суб'єктна парадигма освіти вимагає від учителя психологічної готовності до педагогічної діяльності нового типу, побудованої на гуманістичних засадах. Вчитель повинен бути відкритим, ставитися до учнів з прийняттям та довірою, намагатися зрозуміти їхню позицію. Він керується як головною цінністю інтересами розвитку особистості учня і не ставить собі жорсткі конкретні цілі – наприклад, неодмінно виконати раніше розроблений і складений план уроку. Педагогічна діяльність нового типу пропонує допомагати особистості в її прагненні виявити її самість, йти шляхом саморозвитку. Така тенденція зумовлює звернення до вчителя як до суб'єкта професійної діяльності.

Ця проблематика розробляється О.М.Волковою. Зміст суб'єктності у кожної людини різний. Метою праць О.М.Волкової стало вивчення суб'єктності в професійній діяльності [32]. Однією з найважливіших проблем професійної діяльності вчителя є його взаємодія з учнями. Успішність цієї взаємодії визначає врешті-решт ефективність здійснення навчальних та виховних завдань.

Для вчителя таким ставленням є ставлення до учня як цінності, сприймання його як суб'єкта його власної учнівської діяльності. Водночас учитель ставиться до себе як до цінності і суб'єкта власної педагогічної діяльності. Якщо зміст хоча б в одному з цих компонентів змінено (наприклад, учень слугує засобом для розв'язання завдань вчителя), то ми не можемо говорити про суб'єктність педагога. Це не означає, що конкретний учитель не має суб'єктності взагалі, ми не можемо говорити про його суб'єктність як таку, що виявляється в рівній, партнерській, суб'єкт-суб'єктній взаємодії, тому при вивченні суб'єктності принциповим є пошук того відношення, яке розкриває сутнісний зміст діяльності.

Провідна характеристика суб'єкта – здатність до перетворення дійсності, зміни себе та інших на основі багатого і адекватного зворотного зв'язку. Сенсом педагогічної праці є учень та зміни, що відбуваються з ним під впливом учителя, слугують регулятором педагогічної діяльності.

Учитель як суб'єкт педагогічної діяльності стає не просто людиною, здатною передати знання та вміння, а творцем власної діяльності: перетворює її, оцінює результати і себе в ній.

Характер стилів діяльності та спілкування, що формуються, входять до цілісної системи забезпечення органічного поєднання конкретної особистості вчителя зі змістом його праці. Фундаментальною умовою професійного становлення вчителя розглядається його самосвідомість. Однак проведені дослідження самосвідомості вчителя охоплюють тільки простір педагогічної діяльності і не поширені на інші сфери його життя. У педагогічній психології немає типологічного аналізу шляхів професіоналізації вчителя залежно від характеру взаємозв'язку особливостей глобальної самосвідомості (або її складових) і стилів діяльності та спілкування, що формуються.

Самосвідомість визначається нами як особлива, цілісна, часто суперечлива глобальна система уявлень індивіда про себе, яка опосередковує розвиток його особистості та особливості діяльності, що є складним, багаторівневим об'єднанням когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів, яка включає також прийняття себе в цілому як унікальної особистості.

Під професійно-педагогічною самосвідомістю слід розуміти складну систему, що включає усвідомлення вчителем себе в педагогічній реальності, ставлення до себе і своєї педагогічної діяльності, здатність до самопізнання, самоаналізу і планування свого професійного росту, прагнення досягти успіху в своїй діяльності.

Істотною відмінністю педагогічної психології на сучасному етапі є велика кількість досліджень, в яких на перший план виступає особистісне начало в професії вчителя, його самореалізації, в успішності педагогічної взаємодії [60; 92; 110; 116; 126]. Визначаючи по-різному професійний розвиток вчителя, психологи даного напрямку фундаментальною умовою

цього процесу, як правило, називають розвиток професійної самосвідомості педагога.

Існує кілька підходів до розуміння професійної самосвідомості, зокрема Б.Г.Паригін вважає, що професійна самосвідомість – це усвідомлення людиною своєї приналежності до деякої професійної групи [133]. П.А.Шавір трактує це поняття як вибірккову діяльність самосвідомості особистості, підпорядковану завданню професійного самовизначення; усвідомлення себе як суб'єкта своєї професійної діяльності [175].

Очевидно, що подібні інтерпретації терміну „професійна самосвідомість” не суперечать одна одній, а радше взаємодоповнюють, відображаючи різні аспекти цього широкого поняття.

За останнє двадцятиріччя з'явилися праці, присвячені дослідженню професійної свідомості вчителя [24; 26; 77; 156; 179].

Для розвитку професійної самосвідомості, на думку С.В.Васьковської [27], необхідні такі психологічні умови: зверненість свідомості вчителя на себе як на суб'єкта професійно-педагогічної діяльності; постановка суб'єктно-орієнтованих цілей, тобто цілей саморозвитку; залучення професійно-наукової термінології; інтеріоризація еталонних характеристик діяльності; здатність до рефлексії; усвідомлення труднощів у педагогічній діяльності; колективні форми діяльності; охоплення вчителів професійно-нормативними відносинами; організація вичерпного і своєчасного зворотного зв'язку; наявність правильного оцінного ставлення до себе.

Ознаками зрілості професійної самосвідомості вчителя автор вважає:

- 1) усвідомлення вчителем невідповідності (суперечності) між реальним і бажаним станом справ;
- 2) об'єм і міра диференційованості знань учителем своїх достоїнств і недоліків;
- 3) міра адекватності самооцінки різних сторін свого професіоналізму.

Під керівництвом Н.В.Кузьміної проведено ряд досліджень, в яких об'єктом аналізу стала самосвідомість учителя [91; 114]. Авторами цих праць неодноразово підтверджувалося припущення про залежність розвитку педагогічної майстерності від усвідомлення учителем особливостей професійного „Я”.

Так, Г.І.Метельський [114] пов'язує професійний розвиток прямо зі становленням рефлексії як важливого компонента самосвідомості педагога. На думку автора, рефлексію можна трактувати як прогноз учителя відносно того, що думають про нього учні. Уявлення педагога про розуміння його учнями – це і є образ, сформований у результаті прогнозування, яке спирається на минулий досвід і актуальну ситуацію взаємодії. Учитель нібито дивиться на себе очима учнів. І чим розвиненішою є здатність до рефлексії, тим вища його педагогічна майстерність. У результаті цього дослідження було виокремлено три рівні рефлексивних здібностей вчителя. На низькому рівні педагог має

фрагментарне уявлення школярів про нього, у зв'язку з чим коригувати власну поведінку вчитель може лише частково. На середньому рівні педагоги повніше відображають ставлення до них учнів, але це знання не стає підставою для перебудови власної діяльності. І лише на високому рівні рефлексивної саморегуляції знання педагогом думки про себе слугує підставою для оцінки власних дій.

Спеціальне дослідження Г.І.Метельського та О.М.Чикової [114] дозволило їм виокремити етапи розвитку рефлексії: від парціальних, невербалізованих уявлень про свою особистість, обмеженого знання недоліків і перебільшення достоїнств власної професійної діяльності, неадекватної самооцінки і нездатності передбачити труднощі в досягненнях у своїй праці, характерних для вчителів-„немайстрів”, до критичної та адекватної оцінки різноманітних сторін власної особистості, чіткого розуміння причин своїх творчих успіхів та невдач, передбачення розвитку у себе нових інтересів, знань та вмінь – ознак рефлексії, типових для вчителів-майстрів. Автори довели, що рівень рефлексивності саморегуляції учителя релевантний його професійній майстерності і слугує психологічним підґрунтям його професійного розвитку і педагогічної творчості.

Ю.М.Кулюткін неодноразово відзначав, що рівень професіоналізму вчителя зростає залежно від розвитку його здатності сприймати себе як суб'єкта цієї діяльності. Вивчаючи функціонально-операціональні аспекти професійної самосвідомості вчителя, автор виокремив три рівні професійного розвитку, у процесі якого будь-який педагог може виступати для самого себе як виконавець, методист і дослідник [92].

В.Н.Козієв розглядає професійну свідомість учителя як центральний елемент педагогічної майстерності, який здійснює насамперед регулятивну функцію в діяльності вчителя. Він переконливо доводить, що процес професійного розвитку здійснюється на базі професійної самосвідомості: „Тільки в тому випадку, якщо педагог знає, з одного боку, якими якостями він повинен володіти, а з іншого боку, якщо вчитель усвідомлює, якою мірою у нього розвинені дані якості, він може свідомо прагнути до формування і розвитку даних якостей у себе” [77].

В.Н.Котляр та Г.І.Дубініна підтвердили припущення про те, що існує безпосередній зв'язок між умінням учителя оцінювати результати своєї праці і рівнем його педагогічної майстерності.

На думку І.В.Вачкова [26], професійна самосвідомість учителя не вичерпується лише когнітивним аспектом. Багатство, багатогранність та емоційна насиченість педагогічної діяльності змушують учителя, який детально вивчає себе як професіонала, не тільки усвідомити наявність або відсутність тих чи інших професійно значущих якостей особистості, але й формувати певне самоставлення, відчувати почуття задоволення або незадоволення своєю працею, глибоко емоційно переживати відповідність

власного образу „Я” відображеному образу як педагога. У результаті цих процесів здійснюється саморегулююча функція професійної самосвідомості вчителя.

Більшість психологів ототожнюють поняття суб'єктивного відношення до себе з терміном “самооцінка”. Так, на думку О.Г. Солодухової, вчитель з позитивною самооцінкою вважає себе таким, що може подолати різні життєві негаразди, причому подолає їх, не втрачаючи присутності духу. Він не схильний вважати себе невдалим, відчуває, що потрібний людям, що вони його приймають, а його здібності, дії і судження є цінними в очах оточуючих. Учитель з низькою самооцінкою не без труднощів вступає у вільне спілкування з іншими людьми. Він здатний принижувати значення особистості іншої людини, прагне підвищити власну самооцінку, доводячи, що інші гірші, ніж він сам. Тому низька самооцінка в більшості випадків супроводжується установкою на негативне відношення до оточуючих. Роль учителя передбачає поглиблення знань про себе й про інших, оскільки навчання – це передача іншим частки свого Я. Тому відношення до себе й до інших є важливим чинником, що визначає характер міжособистісних взаємодій у класі й, відповідно, стиль діяльності, що його обирає учитель [160].

Дослідження суб'єктивного простору професіоналізації особистості дало змогу А.А.Демінцеву виокремити деякі відмінні риси педагогів на різних етапах професійного становлення. На його думку, позиція того, хто вибирає професію, стосовно світу професійної праці завчасно є суб'єктивною, егоцентричною, оскільки сам акт вибору – це знаходження відповідності між суб'єктом і професією. У професіонала ж переважає „об'єктивний підхід”, здатний виявляти в суб'єктивному образі властивості об'єктивної реальності або відповідний деякому еталону, що відображає цю реальність найповніше.

Слід відзначити, що праць, спрямованих на вивчення самосвідомості вчителя, не так багато. Це переважно праці, пов'язані з педагогічним самоаналізом, в яких розглядається активність вчителя, спрямована на технологічний, методичний бік праці. Розглядаються описова складова і самоствавлення вчителя, що визначається цілісним образом, який вписується в загальну систему його ціннісних орієнтацій, пов'язаних з усвідомленням своєї професійної діяльності і засобів, необхідних для їх конструктивного руху. Одночасно відзначаються характеристики відповідальності вчителів. Вчителі, які відзначаються інтерапунітивністю, відрізняються високими показниками саморозуміння, самоповаги та самоінтересу, тобто позитивною Я-концепцією.

А.К.Маркова, порівнюючи професійні особливості вчителя-початківця та досвідченого вчителя, критерієм професійного розвитку пропонує взяти, з одного боку, стійкість наявних психологічних образів учителя, а з іншого – „відкритість” до вдосконалення своєї діяльності [110].

В.А.Сластьонін розкриває наукове уявлення про основні закономірності професійного становлення вчителя, про шляхи його удосконалення і самоосвіти. До одного з існуючих утворень у структурі особистості педагога дослідник відносить ставлення до себе як модальність самосвідомості [157].

А.І.Шутенко вважає, що професійний розвиток учителя є процесом усвідомлення і переживання суб'єктивної значущості розвитку і особистого росту учня як провідної умови власної самореалізації в професії. У своєму дослідженні він показав, що існує залежність між рівнем розвитку професійної самосвідомості вчителя та переважанням в його мотиваційній сфері потреби в персоналізації діяльності, особистісним зростанням у професії. Відхилення і нерозвиненість професійної самосвідомості учителя пов'язані з процесом професійної діяльності, в якому в силу різних причин (зовнішніх та внутрішніх) не реалізуються особистісно значущі відношення і не формується стійкий позитивний досвід саморозкриття і самопізнання як успішних умов педагогічної діяльності.

Окремі аспекти проблеми професійного розвитку вчителя стали предметом вивчення в деяких зарубіжних психологічних дослідженнях. Дж.Браун у порівняльному аналізі діяльності творчих і нетворчих учителів виявив, що схильність до самоаналізу є набагато вищою за своїми показниками у творчих учителів.

Досліджуючи проблему саморозуміння вчителя, А.Джесідж встановив, що більшість педагогів демонструє бідний досвід самосвідомості, які породжують такі проблеми, як емоційна самотність та самовідчуження, конформізм, самообмеження в почуттях, почуття ворожості. Головну причину низького рівня професіоналізму автор вбачає у свідомій або неусвідомленій неувазі вчителя до своєї особистості, ретушуванні в роботі свого „Я”.

В одній з праць Х.Грінберга переконливо продемонстровано, що більшість проблем професійного розвитку вчителя виходить із заперечення ними своєї самості на рівні почуттів, і тому автор відстоює першість емоційного самоприйняття у праці педагога, вільного та щирого переживання себе та інших, вільного від провини та вільного для особистісного зростання [6].

Німецькі дослідники проводили дослідження, які присвячені вивченню зв'язку відмінностей між образом власного „Я” учителя і оцінкою учителя його учнями. Автори дійшли до висновку про існування зворотної залежності між образом власного „Я” учителя і оцінкою його учнями. Результати показали, що близько 40% вчителів мають образ свого власного «Я», який істотно відрізняється від сприймання і оцінки цього учителя його учнями, що не може не відобразитися на його професійному зростанні.

За даними У.Шніберга, який аналізував взаємозв'язок між особливостями професійної діяльності та головними професійними установками у вчителів високого рівня майстерності, найбільш значущою є позитивна установка вчителя щодо самого себе, прокорельована з усіма основними показниками успішності педагогічної діяльності [6].

Особливо конструктивним є психотерапевтичний підхід К.Роджерса, Р.Бернса та їх послідовників. Гуманістичні орієнтації К.Роджерса спрямовані на профілактику і корекцію деструкцій образу „Я” і міжособистісних стосунків людини з іншими людьми. Гуманістичну позицію К.Роджерса розвиває Р.Бернс, який обґрунтовує необхідність формування у вчителів вміння долати стереотипи і негативні установки. «Відкритість» учителя учневі як необхідна умова ефективної міжособистісної взаємодії лежить в основі позитивного ставлення і учня до вчителя. На думку Р.Бернса, самосприйняття учителя забезпечує стійкі форми його поведінки, які можуть сприяти або перешкоджати адекватному виконанню завдань виховання і навчання. Дослідник запропонував типологію негативних уявлень учителя про себе.

Аналіз праць, які досліджують „Я-концепцію” вчителя в інших аспектах, зокрема в аспекті впливу особистісних якостей вчителя на характер взаємодії в класі, дозволив зафіксувати положення про те, що вчителі, емоційно стабільні, особистісно зрілі, соціально відповідальні, здатні емоційно тепло і адекватно сприймати учнів, як правило, оцінюються учнями досить позитивно [192].

Учитель створює умови для змін, розвитку і становлення не тільки себе, але й особистості своїх учнів, виявляючи тим самим атрибути суб'єктності в собі і своїх учнях.

Теоретико-емпіричні дослідження вітчизняних психологів, присвячені вивченню праці вчителя, дають змогу вибудувати логіку подальшого поглиблення в сутність праці вчителя, яка включає в себе необхідність виявлення системи взаємозв'язку між різними її сферами, при цьому системоствірним чинником виступає особистість вчителя.

1.5. Проблемність взаємостосунків вчителя зі старшокласниками

У вітчизняній психологічній науці особливості юнацького періоду досліджувалися досить детально в рамках вивчення розвитку особистості в онтогенезі. Найбільше цим проблемам приділялася увага в працях Л.І. Божович, О.О.Бодальова, А.К.Дусавицький, А.П.Краковського, Р.Л. Кричевського, І.С.Кона, А.В.Мудрика, Д.І.Фельдштейна, А.Н.Хрипкової, І. І.Чеснокової, М.В.Савчина та ін.

Коротко зупинимось на основних характерних рисах юнацького періоду.

Центральним новоутворенням раннього юнацького віку є особистісне самовизначення, що постає як потреба юнаків та дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості. Нерідко на позначення цього феномена використовують поняття „ідентичність” – усвідомлена індивідом самототожність. Допмагаючи людині визначити своє місце у суспільстві, особистісна ідентичність забезпечує основу для соціальних порівнянь – порівнянь себе з ровесниками, дорослими, своїм ідеалом, а також із собою в минулому, актуальному теперішньому, потенційно близькому і віддаленому майбутньому. Внутрішнє чуття ідентичності допомагає визначити напрям, цілі і зміст майбутнього життя людини. Формування його є, за твердженням Е.Еріксона, головним завданням та найважливішою проблемою юності.

Наближення моменту закінчення школи вимагає особистісного і професійного самовизначення. Саме тому, на думку М.В.Савчина, ранній юнацький вік пов'язаний з морально-особистісним (яким бути?), екзистенційним (у чому сенс життя?) і професійним (ким бути?) виборами, які є взаємопов'язаними і здійснюються одночасно. Їх рушійною силою є перехід від дитячої залежності до дорослої відповідальності і свободи.

Активні роздуми старшокласників над своїм майбутнім здебільшого мають наслідком сформовану спрямованість щодо вибору професії. Ця їхня спрямованість ще нетривка, а багатьом із них властиві різноманітні вагання. Їх свідченням є одночасний інтерес до кількох професій, конфлікт між прагненнями і здібностями, між ідеалізованим баченням майбутньої професії та реальними перспективами. Старших школярів, які ще не визначилися у виборі професії, хвилює проблема вибору, і вони часто спілкуються з цього приводу з однолітками та дорослими. Цим зумовлений їхній інтерес до різноманітних аспектів психології здібностей, мислення, самовиховання, у пізнанні яких неоціненною для них може бути допомога досвідченого спеціаліста з обраної сфери діяльності, педагога та шкільного психолога.

Крім самовизначення, важливими новоутвореннями раннього юнацького віку є відкриття внутрішньої Я-концепції, світогляду. Численні дослідження відзначають, що характерними особливостями цього етапу онтогенезу є бурхливий ріст самосвідомості, інтерес до аналізу морально-психологічних якостей іншої людини, зміна оцінок ставлення до оточуючих і різкий стрибок у розвитку та самооцінці. Саме в молодшому шкільному віці самооцінка дитини стає надзвичайно стабільною. Як пише І.С.Кон, „образ Я” втрачає в цей період свою цілісність, індивід особливо гостро відчуває суперечливість, неупорядкованість свого „Я”, що зумовлено як невизначеністю рівня домагань, так і труднощами переорієнтації з зовнішніх оцінок на самооцінку [80; 81].

Однією із значущих сфер активності особистості на етапі ранньої юності є міжособистісне спілкування. У цьому віці змінюється його зміст і загальна спрямованість, воно стає вибіркоким, інтимним, виконує функцію головного, соціального полігону самоствердження і самовираження юнаків і дівчат.

Особистісний розвиток у ранній юності особливо залежить від стосунків з дорослими, які доповнюють спілкування з однолітками.

Темами спілкування старшокласників з дорослими є навчання, вибір майбутньої професії, міжособистісні стосунки, захоплення, норми моралі, минуле, теперішнє і майбутнє дитини, атмосфери в сім'ї тощо. Звернення до дорослих зумовлене переконаністю юнаків, що проблеми життєвого самовизначення неможливо розв'язати у спілкуванні з ровесниками, оскільки їхній соціальний досвід ще недостатній для цього.

Основною умовою спілкування з дорослими є довіра. Старшокласники щиріші у спілкуванні з ровесниками, оскільки переконані, що ті розуміють їх краще, ніж дорослі. Відсутність довіри у вирішенні проблем особистісного та професійного самовизначення є однією з причин тривоги, яку юнаки відчують у спілкуванні з батьками і тими дорослими, від яких вони залежать. Для старших школярів нестерпними є прямі спонукання, втручання дорослих у їхні справи. Вони потребують тактової допомоги, на основі якої виникає довіра. Конфлікти з батьками і вчителями завжди є результатом помилок як дітей, так і дорослих. Вони свідчать про необхідність коригування позиції дорослих стосовно старших школярів.

Висновки до Розділу 1

1. Теоретичний аналіз проблеми дослідження свідчить про те, що різні аспекти спілкування та взаємодії загалом та в педагогічному процесі зокрема є досить детально розробленими. Тлумачення взаємодії є досить широким: як самостійна категорія, як інтерактивний бік спілкування, як вид людської активності тощо. Стосовно нашого дослідження взаємодія виступає як одне із сторін спілкування, у взаємозв'язку з комунікативною та перцептивною сторонами, про що свідчить взаємозалежність між феноменами „взаємодія”, „стосунки”, „ставлення”.

2. Педагогічний процес у вітчизняній психології розуміється як спільна діяльність вчителя та учнів, яка розглядається з двох позицій: а) діяльнісна детермінація психічного розвитку; б) соціально-діяльнісна детермінація психічного розвитку.

3. Серед аспектів досліджуваної проблеми вивчаються різні форми взаємодії, умови її оптимізації, особливості формування особистості та міжособистісних стосунків у процесі педагогічної взаємодії, розробляються нові технології, які роблять педагогічну взаємодію продуктивною. Поза увагою дослідників залишаються питання, пов'язані з психологічними неформалізованими, неспецифічними структурами, які відкривають розуміння особливої природи взаємодії педагога і учнів та впливають на її ефективність.

4. При визначенні поняття „взаємодія” ми виходимо з того, що це такий зв'язок між членами групи, при якому дії однієї із сторін викликають певні дії з боку інших.

5. У психолого-педагогічних дослідженнях особистість вчителя виступає системотвірним чинником педагогічної взаємодії. Детально вивчено професійно важливі якості вчителя, його суб'єктність, самосвідомість („Я-концепція”, саморозуміння), стилі педагогічної діяльності, а також педагогічні конфлікти. Поза увагою дослідників залишилися аспекти проблеми, пов'язані зі ставленням вчителів до учнів та його вплив на формування відповідного ставлення з боку учнів.

6. Важливість дослідження взаємодії вчителя із старшокласниками зумовлена тим, що цей віковий період є важливим у становленні особистості, її особистісних та життєвих цінностей. Формування у підлітків почуття дорослості вимагає від дорослих зміни ставлення з „дорослий-дитина” на „дорослий-дорослий”.

РОЗДІЛ 2 ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Постановка проблеми дослідження

Проблема взаємодії в системі „вчитель-учень” є достатньою мірою дослідженою у психолого-педагогічній літературі. Їй присвячені праці відомих вітчизняних та зарубіжних психологів [15; 38; 48; 67; 69; 100; 101; 118; 130; 188], а також ціла низка дисертаційних досліджень [31; 41; 42; 117; 141; 179]. Вона існує як один з розділів вікової та педагогічної психології, а також як самостійна проблема. Але фундаментальні праці, в яких висвітлюється вказана проблематика, виконані у період існування соціалістичного ладу, за якого існували певні ідеали та принципи, які нав’язувалися існуючою ідеологічною системою. Ці ідеали і принципи стосувалися як системи виховання та навчання, а також і певної цензури, якій підлягали і результати психолого-педагогічних досліджень. Крім цього, зміна суспільного ладу, що відбулася за цей період, призвела до змін у політичному, економічному, суспільному житті країни. Більш доступними для української педагогіки та психології стали здобутки та досягнення зарубіжних дослідників, що сприяло більшій демократизації навчально-виховного процесу в закладах освіти. Тому, на нашу думку, це привело і до змін у педагогічному процесі та у спілкуванні між суб’єктами навчання.

За весь період навчання найбільше проблем виникає у вчителів при спілкуванні з учнями підліткового та юнацького віку. Кризовий характер юнацького періоду, його перехід до дорослості зумовлюють численні проблеми у взаємодії з педагогами. Тому ми вважаємо актуальним і необхідним дослідження особливостей взаємодії вчителів з учнями цих вікових груп.

Незважаючи на досить широку представленість проблематики взаєностосунків вчителя та учнів у психолого-педагогічній літературі, поза увагою дослідників залишився такий її аспект, як формування механізмів взаєностосунків у системі „вчитель-учень”, які зумовлюють їхнє ставлення один до одного. З’ясування сутності цих механізмів є досить актуальним та необхідним для розуміння тих процесів, які забезпечують формування взаєможивлень учнів та вчителів один до одного. При цьому ми ґрунтуємося на механізмах взаєностосунків, які були виокремлені Р.Х. Шакуровим при дослідженні взаєностосунків у педагогічному колективі. Ми поставили собі за мету дослідити, яким чином впливають виокремлені механізми на формування взаєностосунків у систему „вчитель-учень”.

Ці механізми, очевидно, мають відмінності залежно від віку, статі та стажу роботи вчителя. Крім цього, стосунки вчителів та учнів можуть залежати від місця проживання, зокрема, чи це столиця з її надмірною

динамічністю та наповненістю подіями, зниженням значення соціального контролю, чи це провінційне містечко з його спокійним, виваженим життям, з високим значенням соціального контролю в житті кожного мешканця.

Виявлення проблем у спілкуванні між вчителями і підлітками та юнаками, а також тих механізмів, які їх породжують, є цікавим як у теоретичному, так і в прикладному плані. На підставі одержаних у констатуючому дослідженні результатів ми маємо намір дати рекомендації щодо організації ефективної взаємодії.

Взаємодія в психології – процес безпосередньої або опосередкованої дії об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємообумовленість і зв'язок, виступає як інтегруючий фактор, здатний до створення структур.

Міжособистісна взаємодія – це система взаємообумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинно-наслідковою залежністю, при якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку решти. Існує для реалізації спільної діяльності, мета якої потребує розподілу та кооперації функцій, а тому – взаємного узгодження та координації індивідуальних дій.

Ставлення – суб'єктивна сторона відображення дійсності, результат взаємодії людини з середовищем, взаєморозташування об'єктів та їх властивостей. Формування свідомого ставлення до об'єкта пізнання пов'язано з розвитком всіх компонентів системи стимуляції. Усвідомлення свого ставлення до навколишніх породжує відповідні почуття та емоції, які, в свою чергу, стимулюють діяльність та впливають на розвиток спрямованості особистості.

Міжособистісні стосунки – суб'єктивні взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно проявляються в характері та способах взаємних впливів людей в ході спільної діяльності та спілкування. Це також система установок, орієнтацій, очікувань, стереотипів та інших диспозицій, через які люди сприймають та оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, метою, цінностями та організацією спільної діяльності та виступають основою формування клімату соціально-психологічного в колективі.

Важливим для нашого дослідження є аналіз механізмів формування міжособистісних стосунків з емоційно-потребової сторони цього явища. Найбільш прийнятним для нашого дослідження є визначення механізмів, яке дає Р.Х.Шакуров: механізм – це динамічна система елементів, взаємодія яких дає певний результат [176, с. 73]. Такою системою елементів виступають потреби та їх вияви – очікування і установки, переживання, емоційні реакції і стани, які виникають у людини в результаті сприймання, інтерпретації і оцінки значущості для себе поведінки партнера в певній ситуації. Взаємодія цих елементів, на наш

погляд, є визначальною в процесі виникнення і розвитку міжособистісних стосунків. Розроблений Р.Х. Шакуровим генетичний підхід передбачає, що в основі формування стосунків між людьми лежить система механізмів, що характеризують процес задоволення потреб. Припускається, що емоційні переживання, які при цьому виникають, надають якісної своєрідності ставленню особистості до діяльності, до людей, до себе тощо. Однією з найважливіших потреб, що впливають на генезу міжособистісних стосунків, Р.Х. Шакуров виокремлює афіліативну потребу, тобто потребу в духовно-психологічній, емоційній єдності з людьми – у любові, повазі, прийнятті, визнанні, доброзичливій увазі, симпатії тощо. На підставі цієї складної потреби виникають відповідні механізми: „бумеранг”, „співзвуччя”, „співпереживання”, „еталон”, „дефіцит”, „емоційне відлуння”, „сприяння”, „упорядкування”, „пізнавальний інтерес”, „краса”. Коротко зупинимось на їх аналізі.

„Бумеранг” – це емоційне ставлення-відповідь (на любов відповідають приязню, на байдужість – байдужістю, на неприязнь і образи – антипатією і навіть агресивністю).

„Співзвуччя” – процес емоційного зближення на основі тотожності, подібності думок, переживань, оцінок, позицій, що породжує почуття спорідненості, близькості, специфічної форми симпатії.

„Співпереживання” – відчуття внутрішнього стану іншої людини (породжує почуття милосердя).

„Еталон” – оцінка через призму соціальних еталонів, що склалися під впливом суспільної думки, соціального оточення, референтної групи. Лежить в основі генезу оцінних почуттів (поваги).

„Дефіцит” – процес емоційного оцінювання людини з позиції соціально значущих, але відносно рідкісних якостей, що є дефіцитними в даному суспільстві або соціальній групі. В дії цього механізму відображається загальнолюдська закономірність: привабливість предмета будь-якої потреби залежить від міри його дефіцитності для суб’єкта. Повага, захоплення, довіра, почуття авторитету генетично пов’язані з „еталоном” і „дефіцитом”.

„Емоційне відлуння” – ставлення до іншої особистості, емоційна реакція на її дії і вчинки як проекція тих емоційних станів, які суб’єкт переживає в даний момент.

„Сприяння” (протидія) – вольове опосередкування стосунків, пов’язане з задоволенням людських прагнень будь-якої модальності. Цей механізм відіграє велику роль у діяльнісному опосередкуванні стосунків.

„Впорядкування” – нормативне опосередкування стосунків, що пов’язано з нормативним регулюванням задоволення людських потреб у суспільстві.

„Пізнавальний інтерес” – емоційне ставлення ґрунтується на тому, що партнер виступає джерелом різноманітної інформації, що задовольняє

потреби іншої особистості.

„Краса” – процес естетичного відображення образу людини.

Р.Х.Шакуров виокремлює ще й інші механізми: адаптація, каталіз, перенесення і порівняння, які вимагають детального вивчення.

Припускається, що стійке ставлення людини до іншої особистості формується на основі узагальнення її ситуативних реакцій, що виникають у процесі взаємодії.

На нашу думку, виокремлені Р.Х.Шакуровим механізми є цікавими у зв'язку з аналізом взаємодії в системі „вчитель-учень”, а саме як характеристика емоційних ставлень партнерів один до одного.

2.2. Організація та методика дослідження

Для реалізації мети дослідження та виконання поставлених завдань нами було проведене емпіричне дослідження. Дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи № 82 м. Львова та загальноосвітньої школи № 3 м. Дрогобича. У дослідженні взяли участь учні 8-11 класів та вчителі, які викладають у цих класах. Загальна вибірка досліджуваних склала 240 осіб.

Нами були використані такі методи та процедури.

Від викладачів, які працюють на паралелях 8-х, 9-х, 10-х і 11-х класів, а також від учнів цієї вікової категорії була одержана інформація про їхнє особистісне емоційне ставлення один до одного. Для цього використовувався метод словесного портрету, який передбачав написання старшокласниками і педагогами творів на тему „Мій улюблений і нелюбимий учень (або вчитель)”.

Крім того, досліджуваним пропонувалася методика вивчення емоційних ставлень, яка являла собою блок карток, що включали 15 модальностей як позитивного, так і негативного полюсів.

Досліджувані повинні були виокремити позитивне почуття до „улюбленого” і негативне до „нелюбимого” з числа запропонованих, які найточніше відображають їхнє ставлення до партнера по взаємодії. У результаті були одержані вагові значення емоційних переживань, які відображають у процентному вираженні частоту елементів, що зустрічаються, від об'єму вибірки з кожного параметру блоку позитивних і негативних модальностей. Таким чином ми одержали від респондентів дані, які дозволили нам визначити частоту вияву ними почуттів і станів щодо улюбленого і нелюбимого партнера по взаємодії. Достовірність відмінностей представлених почуттів між партнерами визначалася за формулою t-критерію Стьюдента.

Завдання дослідження, спрямоване на визначення головних механізмів формування міжособистісних стосунків у системі „вчитель-учень”, розв'язувалося в два етапи. Спочатку було застосовано контент-аналіз текстів (словесних портретів, складених за оцінними висловлюваннями).

Ця процедура полягала у вимірюванні частоти оцінних суджень, висловлених комунікантами щодо улюбленого і нелюбимого партнера. У результаті ми одержали інформацію про те, які емоційні оцінки частіше за все актуалізуються в процесі взаємодії в діаді „вчитель-учень”, які змістовно відповідають характеристикам тих чи інших механізмів. Після цього відпрацьовувалася анкета, за допомогою якої повинні вивчатися міжособистісні стосунки в діаді. Для цього виокремлені механізми були взяті базисними для розв’язання поставлених завдань, а основні оцінні судження, які характеризують їх, були використані в анкеті, яка пройшла перевірку на надійність та влідність (див. нижче). Анкета мала дві модифікації: одна для учнів, друга – для вчителів. Перший пілотажний варіант її складався з 51 судження для вибірки учнів і 31 судження для вчителів. Завдання полягало в оцінці улюбленого і нелюбимого вчителя учнем і учня вчителем. Оцінювання здійснювалося за п’ятибальною шкалою. Для того, щоб відібрати судження, найбільш адекватні завданням даного дослідження, було використано метод Лайкерта. У результаті цієї процедури судження з малою дискримінуючою здатністю відкидалися. Після цього було одержано варіант робочих анкет. Одна з них, призначена для учнів, складалася з 30 оцінних суджень, друга – для вчителів – з 20 суджень (див. Додаток 1; 2).

Наступний етап включав проведення дослідження основних вибірок вчителів і школярів за допомогою анкети. Це дозволило виокремити найбільш значущі оцінні висловлювання і за цим визначити актуальність конкретних механізмів формування відношення по кожній досліджуваній популяції. Для цього при обробці даних, одержаних за анкетами, використовувався змістовий аналіз емоційно-оцінних суджень, вага яких визначалася методом порівняння середніх величин. Потім знаходили різницю середніх між оцінками улюблених і нелюблених за кожним параметром оцінювання. Далі за значення різниці середніх оцінним судженням присуджувалося рангове місце для виявлення найбільш значущих по кожній вибірці.

Для оцінки достовірності різниці застосовувався непараметричний критерій лямбда. Крім цього, для визначення структури співвідношення внутрішніх зв’язків між оцінними судженнями було проведено ранговий кореляційний аналіз, результати якого використовувалися для аналізу та інтерпретації досліджуваних механізмів. Достовірність даних емпіричних результатів забезпечувалася якісним аналізом результатів дослідження з опорою на фундаментальні методологічні та теоретичні положення психологічної науки.

Для виявлення індивідуально-психологічних характеристик особистості вчителя і учнів та їх впливу на механізми формування взаємодії між ними застосовувалася батарея методик, в результаті аналізу яких використовувалися тільки ті шкали, які відповідали завданням дослідження:

- шкала фактору С опитувальника 16 PF R.V.Kettell – „емоційна стійкість-нестійкість”;
- шкала фактору О опитувальника 16 PF R.V.Kettell – „впевненість в собі – тривожність”;
- шкала екстраверсії-інтроверсії опитувальника PEN (Г. І С. Айзенк) для вибірки вчителів;
- шкала екстраверсії-інтроверсії адаптованого опитувальника Айзенка (Автор Т.В.Маталіна) для вибірки учнів;
- шкала загальної інтернальності опитувальника РСК.

Крім цього, використовувався тест розумового розвитку (ШТУР) для вибірки учнів.

Застосовувалася соціометрія для вивчення неофіційного статусу школярів та вчителів.

Об’єктивні дані (стать, вік, місце проживання, а також професійно-предметна спрямованість педагогічної діяльності) були одержані за допомогою анкети.

Обробка даних проводилася за допомогою як стандартизованих, так і оцінних шкал, складених автором дослідження на репрезентативній вибірці.

Після цього методом випадкового відбору з основної вибірки школярів і вчителів, які брали участь у дослідженні, складалася група за принципом дотримання критерію вибору. Потім проводилася обробка результатів та їх аналіз аналогічно до тієї, що застосовувалася раніше.

На нашу думку, слід зупинитися на питанні надійності та валідності. Для перевірки надійності основного анкетного інструментарію було використано, по-перше, спосіб повторного опитування (тест-ретест). Вибірку складали одні й ті самі індивіди, $n = 30$ осіб, а часовий інтервал складав два тижні. Розрахунки здійснювалися за формулою лінійної кореляції. Далі знаходилося значення коефіцієнта надійності за відповідною таблицею для вибірки $n = 30$ по кожній групі. У школярів за параметром „улюблений вчитель” – 0,887, а „нелюбимий вчитель” – 0,884 при $p < 0,001$; у групі вчителів за параметром „улюблений учень” – 0,872, „нелюбимий учень” – 0,866 при $p < 0,001$ (тобто дані відповідають вимогам надійності).

По-друге, проводилася перевірка надійності анкети на гомогенність (однорідність). Для цього результати вибірки поділялися на дві частини (парні і непарні значення), між якими проводився кореляційний аналіз за Брауе-Пірсоном. Потім з використанням одержаного значення коефіцієнта кореляції вводилася поправка за допомогою формули Спірмена-Брауна.

Коефіцієнт надійності за анкетною для школярів має такі значення: за ознакою „улюблений вчитель” = 0,810 при $p < 0,001$ і „нелюбимий вчитель” = 0,816 при $p < 0,001$. А за анкетною для вчителів за ознакою „улюблений учень” - 0,648 при $p < 0,001$, за ознакою „нелюбимий учень” - 0,825 при $p < 0,01$. Таким чином, одержані значення доводять рівень надійності

методичного інструментарію. Цей висновок підтверджується і фактом одержання індексу надійності при проведенні повторного дослідження через рік на контрольних групах (учні – 0,629 і 0,687; вчителі – 0,709 і 0,824 при $p < 0,001$, який у свою чергу може розглядатися як прогностична валідність).

Для оцінки валідності методики використовувався метод контрастних груп (А.Анастасі). Припускалося, що якщо методика валідна, то вона повинна мати достатню дискримінуючу здатність щодо вимірюваних якостей двох контрастних вибірок – „улюблених” і „нелюбимих” вчителів та учнів. Наші очікування повністю підтвердилися. Порівняння двох емпіричних рядів показало, що за всіма вимірюваними характеристиками між контрастними групами існують високодостовірні відмінності на рівні $p < 0,001$. Одержаний показник, який фіксує достовірність відмінностей порівнюваних рядів, свідчить про валідність даної методики.

Всі наведені у роботі методи (контент-аналіз, лінійна і рангова кореляція), які проводилися незалежно один від одного, дали результати, які взаємно узгоджуються, що також свідчить про валідність застосованого інструментарію.

Висновки до Розділу 2

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що донині все ще недостатньо праць, які були б присвячені висвітленню сутності механізмів формування взаємостосунків у системі „вчитель-учень”, а також їх залежності від віку, статі, професійного стажу та індивідуально-психологічних характеристик вчителів, а також соціально-психологічного статусу вчителів та учнів у групі членства.

2. Для розв’язання завдань дослідження нами була складена програма дослідження. Від викладачів, які працюють на паралелях 8-11-х класів, а також від учнів цієї вікової категорії була одержана інформація про їхнє особистісне емоційне ставлення один до одного за допомогою методу словесного портрету (твір на тему „Мій улюблений і нелюбимий учень або вчитель”). Результати аналізувалися за допомогою контент-аналізу. Досліджуваним пропонувалася методика вивчення емоційних ставлень, за допомогою якої вони повинні були виокремити позитивне почуття до „улюбленого” і негативне до „нелюбимого” з числа запропонованих.

На підставі даних контент-аналізу була складена анкета для вивчення міжособистісних стосунків у діаді. Анкета мала дві модифікації: одна для учнів, друга – для вчителів. Завдання полягало в оцінці улюбленого і нелюбимого вчителя учнем і учня вчителем.

Для виявлення індивідуально-психологічних характеристик особистості вчителя та учнів застосовувалася батарея методик, в результаті аналізу яких використовувалися тільки ті шкали, які відповідали завданням дослідження:

- шкала фактору С опитувальника 16 PF R.V.Kettell – „емоційна стійкість-нестійкість”;
- шкала фактору О опитувальника 16 PF R.V.Kettell – „впевненість в собі – тривожність”;
- шкала екстраверсії-інтроверсії опитувальника PEN (Г. І С. Айзенк) для вибірки вчителів;
- шкала екстраверсії-інтроверсії адаптованого опитувальника Айзенка (Автор Т.В.Маталіна) для вибірки учнів;
- шкала загальної інтернальності опитувальника РСК.

Крім цього, використовувався тест розумового розвитку (ШТУР) для вибірки учнів.

Для вивчення неофіційного статусу школярів та вчителів застосовувалася соціометрія.

Обробка даних проводилася за допомогою як стандартизованих, так і оцінних шкал, складених автором дослідження на репрезентативній вибірці.

3. Для перевірки надійності основного анкетного інструментарію було використано, по-перше, спосіб повторного опитування (тест-ретест). По-друге, проводилася перевірка надійності анкети на гомогенність (

однорідність). Для оцінки валідності методики використовувався метод контрастних груп (А.Анастасі). Порівняння двох емпіричних рядів показало, що за всіма вимірюваними характеристиками між контрастними групами існують високодостовірні відмінності на рівні $p < 0,001$, що свідчить про валідність методики. Всі наведені у роботі методи (контент-аналіз, лінійна і рангова кореляція), які проводилися незалежно один від одного, дали результати, які взаємно узгоджуються, що також свідчить про валідність застосованого інструментарію.

РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВСИСТЕМІ „ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ”

3.1. Форми емоційних стосунків у системі „вчитель-учень”

Одержані нами дані свідчать про те, що в системі міжособистісних стосунків, що складається в умовах навчальної взаємодії вчителя і учня, важливе місце займає емоційне переживання, пов'язане з їхніми уявленнями про „улюблений” і „нелюбимий” образ свого партнера (відповідно вчителя чи учня).

З метою з'ясування модальності емоцій, які характеризують стосунки в системі „вчитель-учень”, в основній анкеті був передбачений спеціальний блок, в якому респондентам пропонувалося відзначити з наведеного переліку слів, які позначають різні форми емоційних ставлень до людей, ті слова, які найточніше виражають позитивне чи негативне ставлення до комуніканта (вчителя, учня).

Одержані дані характеризують вияв певних почуттів і емоцій у школярів та вчителів при взаємодії в навчальній діяльності. У таблиці 3.1. представлені результати: зі знаком „+” модальності позитивних почуттів та емоцій (симпатія, вдячність, повага, любов, приязнь, співчуття, дружба, довіра, теплота, благоговіння, захоплення, ніжність, любування), а зі знаком „-” – модальності з негативним знаком (антипатія, неприязнь, ворожість, ненависть, недовіра, знехтування, відчуження, холодність, байдужість, роздратування, жаль, здивування, підозрілість, бридливість).

Таблиця 3.1.
Частота прояву емоційних ставлень у системі „вчитель-учень” (у % від об'єму вибірки)

№	Модальності з позитивним знаком	Групи		Модальності з негативним знаком	Групи	
		Учні n=160	Вчителі n= 80		Учні n=160	Вчителі n=80
1.	Симпатія	51	61	Антипатія	50**	35
2.	Вдячність	45**	26	Неприязнь	38***	13
3.	Повага	71	68	Гнів	31***	13
4.	Шанування	38***	8	Ворожість	13*	1
5.	Любов	2	15**	Ненависть	19	11
6.	Прихильність	13	10	Недовіра	48**	33

7.	Співчуття	11	16	Зневага	27**	13
8.	Дружба	18	29	Відчуження	21	11
9.	Довіра	52	51	Холодність	33*	20
10.	Теплота	23	25	Байдужість	29**	15
11.	Благоговіння	6	13	Роздратування	11	13
12.	Здивування	6	14	Жаль	29	54***
13.	Захоплення	19	26	Здивування	8	35***
14.	Ніжність	3	13*	Підозрілість	18	35**
15.	Любування	3	8	Бридливість	18	9

Примітка: * позначено рівні достовірності відмінностей, де * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, ***- $p < 0,001$.

Вагові індекси, наведені у таблиці у процентному вираженні, показують частоту вияву почуттів, що виникають у комунікантів один до одного у процесі їх спільної взаємодії.

Так, за ознакою „улюблений” у обох груп найбільший кількісний індекс припадає на параметри „повага”, „довіра”, симпатія”. Цей факт характеризує те, що і вчителі, і учні за блоком позитивних ставлень виявляють багато в чому однакові почуття. Ці ставлення носять переважно емоційний характер, властивий тим сферам взаємодії, в яких виявляється момент офіційності. Щодо інтимно-емоційних ставлень (ніжність, любов, співчуття), то вони мають у цій сфері значно меншу вагу.

За блоком негативних емоцій і почуттів ми спостерігаємо вияви найрізноманітнішої гами. Так, учні частіше за все виявляють антипатію, недовіру, неприязнь, а рідше за все – здивування, вчителі – жаль, підозрілість, здивування і антипатію, а рідше – ворожість і бридливість.

Порівняльний аналіз цих даних між досліджуваними групами показує, що за деякими модальностями існують відмінності на статистично значущому рівні. Сюди належать модальності з позитивним знаком – „любов” ($p=0,01$) і „потреба в ніжності” ($p=0,05$), які в силу вікової диспропорції найбільш виражені в групі вчителів. Школярі в цій структурі ставлень частіше, ніж вчителі виражають „вдячність” ($p=0,01$) і шанування ($p=0,001$), що зумовлено характерною особливістю ставлень даної вікової групи до особистості та діяльності педагога, до його професійної компетентності.

Значущі відмінності між досліджуваними групами за модальностями з негативним знаком виявилися такі: у школярів частіше, ніж у вчителів, виявляються „неприязнь” ($p=0,001$), „гнів” ($p=0,001$), „ворожість” ($p=0,001$), „недовіра” ($p=0,05$), „зневага” ($p=0,01$), „холодність” ($p=0,05$), „байдужість” ($p=0,01$). На наш погляд, це пояснюється особливостями психологічного профілю цього віку, його імпульсивністю, підвищеною потребою в справедливості тощо. А у групі вчителів виокремлюються

пункти, пов'язані насамперед із ставленням у вигляді „жально” ($p=0,001$), „здивування” ($p=0,001$) і „підозрливості” ($p=0,01$).

Таким чином, форми емоційних ставлень в системі „вчитель-учень” характеризуються як ієрархічні і залежать від стосунків суб'єктів, що складаються. За блоком позитивних модальностей ці ставлення виявляються насамперед у формі поваги, довіри, симпатії. За блоком негативних модальностей спостерігається більш різноманітна палітра форм ставлень. В учнів найчастіше – антипатія, недовіра, неприязнь, а у вчителів – жаль, підозрливості, здивування і антипатія.

3.2. Механізми формування міжособистісних стосунків у системі „вчитель-учень”

Для з'ясування механізмів формування міжособистісних стосунків у системі „вчитель-учень” розглянемо насамперед дані, одержані шляхом контент-аналізу висловлювань досліджуваних про улюблених і нелюбимих партнерів.

Наведемо приклади найтипівіших висловлювань учнів про улюбленого вчителя:

„Вчитель, який мені подобається, - це О.І. І насамперед подобається своїми людськими якостями, а не професійними. Він спокійний, поважний, ввічливий. Спілкується як з рівними. У кожному учневі бачить індивідуальність. Ніколи не принижує його гідності, а навіть навпаки”.

„Як людина і як учитель подобається майже всьому класу О.Д. Я знаю, що багато учнів пишуть про нього. І він заслуговує цього, оскільки він дійсно приємна людина і гарний викладач. Він розмовляє з нами як з рівними. Ніколи не підвищує голосу. Вміє перетворити неприємну ситуацію в жарт. Буває, що деякі жарти виявляються образливими, і якщо він це розуміє, то відразу вибачається. Він вимогливий. Я відчуваю по відношенню до нього повагу та доброзичливість. Якби всі вчителі були такими”.

Ці висловлювання характеризують дію механізму „бумеранг”. Тут наочно представлена потреба учнів у прийнятті. Оцінні судження акумулюють інформацію про значущість внутрішньої самості людини як партнера по спільній діяльності. Результатом цього є відповідне ставлення до вчителя, яке ґрунтується на симпатії („приємна людина і гарний викладач”). У протилежному випадку можна одержати зворотний результат дії механізму „бумеранг”, що супроводжується дуже сильними емоційними переживаннями. Наведено приклад того, як учні характеризують свого нелюбимого вчителя:

„...відразу не зрозумівши, не оцінивши можливості учня, „добиває” його до кінця. Здатна принизити гідність учня. Думка про кожного учня

поверхова і, як правило, невірна. Важко відчуття почуття поваги до такого вчителя, у кращому випадку – байдужість”.

„Я її ненавиджу (Л.В.), тому що вона одного разу обізвала мене поганим словом. І все це через те, що я обернувся до сусіда, щоб попросити ручку. А вона відразу почала кричати і виганяти з класу. Я не витримав і обізвав її тим самим словом. Вона все-таки вигнала мене з класу. Я її ненавиджу, хоча і ходжу на уроки”.

В будь-якій взаємодії дії однієї сторони викликають дії з боку іншої. У наведених вище уривках ми бачимо, що характер ставлень у школярів до своїх вчителів пов'язаний з очікуванням від них поваги і доброти. І коли ці очікування задовольняються, виникає позитивне почуття до партнера. Якщо ні, то байдужість, знехтування, злість і ненависть.

Далі за частотою вияву виокремлюються висловлювання, пов'язані з дією механізму „дефіцит”. Наведемо приклад оцінювання улюбленого вчителя.

„До вчителя Ю.Б. я відчуваю глибоку повагу. Таких людей не часто зустрінеш у житті. Це людина з високим інтелектом. Він розбирається у мистецтві, історії, математиці. Причому він не чваниться своїми знаннями. Взагалі для мене Ю.Б. є справжнім авторитетом та представником української інтелігентності”.

У цьому уривку міститься свідчення того, що учень задоволений спілкуванням з учителем, носієм соціально значущих дефіцитних якостей, що підвищує його авторитет в очах школярів.

Виявом даного механізму великою мірою спостерігається у вибірці учнів, що, на наш погляд, зумовлено як психологічними особливостями особистості учня у цей віковий період, з одного боку, так і особливостями особистості педагога – з іншого. Безсумнівно, численні вчителі значно перевершують своїх вихованців за рівнем розвитку і є для них прикладом. Причому цей механізм ідентичний з механізмом „еталон”, але має своєрідність, яка полягає в тому, що ставлення до іншої особистості виражає оцінку рівня розвитку у неї еталонних якостей, що виражає почуття благоговіння, шанування, преклоніння. Через призму „соціального еталону” сприймаються якості будь-якої людини. Так, відповідність іншої особистості середньому еталону викликає радше певну міру поваги, а не захоплення, невідповідність – почуття зневаги або навіть презирства. Наведемо приклади.

„Мені подобається вчитель О.Б., як людина що має здоровий глузд, чесна, порядна, тактовна, така, що досконало знає свій предмет. Знає свої недоліки і переваги, не ставить себе вище інших”.

„Наш класний керівник – дуже безладна, незібрана вся якась. Все губить. Як можна бути таким вчителем? Через неї я не ходжу в басейн”.

Цей фрагмент свідчить про неспівпадання уявлень учениці про „еталонний” і реальний образ учителя. Вчинки вчителя свідчать, на думку

учениці, про те, яким не повинен бути вчитель.

Отже, наведені вище емоційно-оцінні висловлювання з приводу своїх переживань щодо улюбленого-нелюбимого вчителя, ми бачимо дію механізму „дефіцит” і „еталон”, які є близькими за своїм змістом, оскільки в їх основі лежить оцінка особистості за соціально цінними якостями. Оцінка ґрунтується на тих моделях, які формують громадську думку. Формування ставлень на основі цих механізмів пов’язане з переживаннями, які зумовлені прагненням людини до досконалості, бажанням відчувати духовну єдність з певною соціальною спільнотою. При цьому відбувається ідентифікація себе з іншими учасниками спільної діяльності, за ідеальним критерієм, що супроводжується певними почуттями та емоціями при співпаданні або неспівпаданні очікувань.

Наступним за частотою виявилися судження, пов’язані з дією механізму „співзвуччя”. Про улюбленого учня учень пише:

„Мені дуже подобається О.М. як вчитель і як людина, у якої так приємно бувати на уроках. З нею легко можна знайти спільну мову і поговорити про що завгодно. Мені здається, що вона дуже щира і може зрозуміти будь-якого учня”.

„Наш класний керівник – дуже гарна людина, але ми з нею не можемо знайти спільну мову. Вона все робить не те, що ми хочемо. Вона влаштовує нам дитячі ігри, вогники, а ми хочемо дискотеку, хочемо спілкуватися, бути разом. Ми вже дорослі”.

У другому уривку дівчина виявляє ставлення до вчителя за принципом дії механізму „дисонансу”, який є полюсним варіантом „співзвуччя”.

Вище йшлося про механізми, пов’язані з афіліативною потребою учнів – потребою підлітка бути шанованим, любимим, прийнятним, зрозумілим для значущого для нього дорослого, тобто вчителя. Якщо ця потреба одержує задоволення, то виявляються почуття задоволення, вдячності, радості, почуття споріднення, які емоційно зближують, викликаючи прив’язаність і довіру до партнера по взаємодії, а якщо ні, то виникає почуття незадоволення, дискомфорту, відчуття відчуження.

Характер стосунків може бути продиктований і іншими потребами, зокрема, пізнавальними – цікавістю, інтересом або, навпаки – нудьгою, байдужістю. При цьому у першому випадку такі стосунки формують адекватну мотивацію для навчальної взаємодії, а в другому – ні. Як приклад наведемо уривки з творів.

„Мені дуже подобається вчителі алгебри та англійської мови за вміння пояснювати матеріал, зацікавлювати. Вони пояснюють так, що дуже цікаво слухати. Тому мені подобаються ці предмети. І ці вчителі мої улюблені”.

Протилежна оцінка. „Терпіти не можу вчительку історії, та й історію також. Уроки проходять нудно. Завжди тільки те, що в підручнику. Правда, бувають виключення, але зате починаєш думати, про що вона говорить. Затє кожен урок опитує”.

В цих уривках представлена дія двох механізмів – „пізнавальний інтерес” (цікаво чи нудно проходять уроки) і „сприяння” (вміє пояснювати чи незрозуміло викладає). Тобто у другому уривку демонструється не „сприяння”, а механізм, полюсний до нього. У результаті відбувається формування конкретного ставлення – у першому випадку вчитель подобається і подобається предмет, а у другому – не подобається вчитель і предмет.

Наведемо ще один приклад механізму „протидія”.

„Мені не подобається ця вчителька..., оскільки вона швидко пояснює, і я нічого не розумію. Мені вона не подобається, тому що вона не слухає нас”.

Цей уривок свідчить про взаємозв'язок між ставленням до вчителя і ставленням до процесу викладання.

Таким чином, ми маємо уявлення про типові висловлювання учнів щодо „улюбленого” і „нелюбимого” вчителя.

Аналогічно цьому було проведено аналіз оцінних суджень висловлювань вчителів, що також дозволило виокремити типові судження іншої сторони – вчителя.

„Мій улюблений учень Ю.С. Уважний. У будь-яких ситуаціях ввічливий. Має власну думку. Самостійний. Приходячи до класу на урок, у мене виникає симпатія до нього. Я впевнена, що у майбутньому з нього виросте людина, яка принесе користь суспільству”.

А ось оцінка, яка відображає почуття до нелюбимого учня.

„... У мене був учень. Я його любила за товариськість, за те, що добре вчився, розумів мене, взагалі був приємною людиною. І раптом все змінилося. Одного разу я побачила, як він у коридорі, де нікого не було, плюнув на чисту підлогу. Він побачив мене, швидко вибачився і витер це місце ганчіркою. Після цього я відчувала до нього бридливість. І немає між нами довірливих стосунків, що були раніше”.

Наведені уривки демонструють дію механізму „еталон”, який за частотою свого вияву в групі вчителів займає домінуюче місце.

Наведемо ще один приклад, досить типовий для вчителів.

„Я в цей клас, де він вчиться, лечу, як на крилах. Хочеться побачити його очікуючі очі, в них читається навіть захоплення. З ним цікаво розмовляти на різні теми. Він багато читає, духовно розвинений. Він відкритий для того, щоб взяти від тебе щось, водночас сам тебе збагачує”.

Наведене вище демонструє дію кількох механізмів одночасно: емоційно-оцінний – повага („духовно розвинений” - „еталон”), пізнавальний інтерес („з ним цікаво”), а також „сприяння” (він відкритий ... щоб взяти від тебе”) і „бумеранг” (в клас лечу, як на крилах”, „хочеться побачити його очікуючі очі”).

А ось що пише вчитель про нелюбимого учня:

„Завжди знайдуться один-два негідники, з якими не знаєш, що робити. Ось про одного з них. Розвалившись за партою, він демонстративно стежить за мною, за моєю мовою, щоб посміятися наді мною... Не можу бачити його нахабний погляд. На уроках не працює. Ставить всіх нижче себе. На зауваження не реагує. Замість того щоб пояснювати новий матеріал, неперервно робиш йому зауваження. У ці моменти я не тільки ненавиджу цього учня, я готова розтерзати його, зробити йому щось зле”.

Тут теж представлено дію кількох механізмів. По-перше, „бумеранг” („нахабний погляд”, „демонстративно стежить... щоб посміятися”, „ставить всіх нижче себе” і „ненавиджу... готова розтерзати його”), „еталон” (порушення морально-етичних норм), „сприяння-протидія” („на уроці не працює”, не дає пояснити нову тему). Учителям подобаються учні, які не заважають, а навпаки допомагають їм виконувати програму уроку.

Цікавими є судження, в яких виявляється дія механізму „упорядкування”, частота вияву якого також привернула нашу увагу. Крім того, змістовий принцип цього механізму дуже близький до дії механізму „сприяння-протидія”.

„Викликає повагу С.К. Приходить на урок завжди вчасно; розмови веде на уроках тільки по справі. Домашнє завдання виконує завжди і відповідально. Ніколи нічого не забуває. У портфелі у нього завжди ідеальний порядок”.

Дію цих механізмів легко розпізнати. Перша половина оцінних суджень належить до механізму „сприяння”, а друга – до „упорядкування”, а результат дії їх виявляється у ставленні – „викликає повагу”.

А ось інший уривок.

„На урок приходять тільки тому, що так треба. Зошита немає, ручки немає, знати нічого не хоче. На уроках розмовляє. У мене такі учні викликають здивування. Я давно б їх відправила у спецшколу. А якби була їх матір'ю, то карала б за кожну двійку і зауваження у щоденнику”.

Тут демонструється ставлення – „викликає здивування”, як певний результат у відповідь на дію кількох механізмів і, насамперед, „сприяння-протидія” („зошита немає, ручки немає, знати нічого не хоче”, „на уроках розмовляє”).

Наведемо ще один приклад оцінки, яку дає вчитель щодо улюбленого учня.

„К.А. З першого класу зарекомендував себе учнем, який хоче вчитися. На уроках сидить завжди добре. Без поважних причин школу не пропускає. Старанний, завжди готовий до уроку. Цей учень викликає повагу. Його і в класі поважають, у нього багато друзів”.

У цьому уривку представлені механізми „еталон” („завжди готовий до уроку”) і „сприяння” („старанний”, „хоче вчитися”). І як результат – „повага”.

Таким чином, типові оцінні судження досить легко інтерпретуються з точки зору вияву різних механізмів формування міжособистісного ставлення.

Аналізуючи оцінні судження, висловлені комунікантами щодо улюбленого і нелюбимого партнера в пілотажному дослідженні ми одержали приблизне уявлення про інтенсивність вияву основних механізмів формування ставлення між учителем і учнями. Результати контент-аналізу наведені в таблиці 3.2. Числа, представлені у процентах, виражають інтенсивність вияву однорідних за змістом суджень, що репрезентують дію певних механізмів формування ставлення.

Таблиця 3.2.

Матриця контент-аналізу оцінних висловлювань в системі „вчитель-учень”

№	Механізми	Вчителі n=100		Учні n=100	
		Σ оцінних одиниць	% від загальної кількості	Σ оцінних одиниць	% від загальної кількості
1.	Бумеранг	119	40,2	86	43,2
2.	Сприяння	33	11,1	11	5,5
3.	Еталон	65	21,9	-	-
4.	Дефіцит	12	4,1	45	22,6
5.	Упорядкування	29	9,8	-	-
6.	Співпереживання	-	-	20	10,1
7.	Співзвуччя	14	4,8	9	4,5
8.	Пізнавальний інтерес	24	8,1	28	14,1

У вчителів переважає механізм „бумеранг” – 40,2%, „еталон” – 21,9%, „сприяння” – 11,1%. У школярів – „бумеранг” – 43,2%, „дефіцит” – 22,6%, „співпереживання” – 10,1%, „пізнавальний інтерес” – 14,1%.

Спираючись на ці дані, нами було розроблено основний методичний інструментарій для проведення дослідження у великих вибірках з метою одержання більш точної оцінки ролі різних механізмів у формуванні стосунків у системі „вчитель-учень”, а також, виявлення залежностей між механізмами формування міжособистісних стосунків, з одного боку, і психологічними та іншими особливостями учасників педагогічної взаємодії, з іншого (див. Додаток 1, 2).

На цьому етапі дослідження досліджувані ставили оцінки якостям свого улюбленого і нелюбимого партнера. Кожне оцінне судження наведене під номером, який відповідає номеру в анкеті (у подальшому результати статистичного аналізу за параметрами анкети наведені без зміни вихідної нумерації).

Досліджувані окремо оцінювали улюблених і нелюбимих партнерів по навчальній взаємодії. Підсумки статистичної обробки представлені в індексах, які диференціюють улюблений (x1) і нелюбимих (x2). Результати наводяться у таблицях 3.3 і 3.4.

Таблиця 3.3.

Відмінності між улюбленим (x1) і нелюбимим (x2) вчителями за оцінками учнів 8-11 класів загальноосвітніх шкіл

№	Оцінні судження	X1	X2	X1-X2	Рів.знач.
1	2	3	4	5	6
1.	Може відповісти на будь-яке запитання	4,67	3,12	1,55	p<0,001
2.	Дає учням глибокі знання з предмету	4,71	2,98	1,73	p<0,001
3.	Якщо потрібно, повторно пояснює складний матеріал	4,55	2,53	2,03	p<0,001
4.	З готовністю відповідає на запитання по новому матеріалу	4,71	2,64	2,08	p<0,001
5.	Вірить у можливості своїх учнів	4,48	2,12	2,36	p<0,001
6.	Вимогливий, вміє підтримувати дисципліну	4,43	3,65	0,78	p<0,001
7.	Простий і спілкуванні з учнями, спілкується як з рівними	4,51	2,01	2,5	p<0,001
8.	У кожному учневі бачить особистість	4,46	2	2,46	p<0,001

1	2	3	4	5	6
9.	Розмовляє доброзичливо, без роздратування	4,6	2,07	2,53	p<0,001
10.	Ставиться до учнів тепло і щиро	4,52	1,99	2,53	p<0,001
11.	Не чіпляється до дрібниць	4,56	1,97	2,56	p<0,001
12.	Якщо не знаєш... не ставить відразу двійку	4	1,9	2,09	p<0,001
13.	Об'єктивно оцінює знання учнів	4,53	2,57	1,96	p<0,001
14.	...не спішить лаяти, а намагається зрозуміти	4,15	1,93	2,22	p<0,001
15.	Цікаво із захопленням веде уроки	4,6	2,34	2,26	p<0,001
16.	Цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник	4,73	2,24	2,49	p<0,001
17.	Говорить красиво, образно, грамотно	4,59	2,69	1,91	p<0,001
18.	Спокійний, витриманий, не кричить на учнів	4,32	2,05	2,27	p<0,001
19.	Працює творчо. Не за шаблоном	4,56	2,59	1,97	p<0,001
20.	Красивий, приваблива зовнішність	4,35	2,44	1,9	p<0,001
21.	Підтягнутий, акуратний, стежить за собою	4,7	3,25	1,45	p<0,001
22.	Близький до учнів за спосіб мислення	4,28	2,14	2,14	p<0,001
23.	Дозволяє сперечатися з собою	4,7	3,25	1,45	p<0,001
24.	Якщо розуміє, що не правий, визнає це відкрито	4,46	2,17	2,29	p<0,001
25.	Йому подобаються наші захоплення	4,08	2,21	1,87	p<0,001
26.	З ним можна поділитися своїми думками	4,25	1,81	2,43	p<0,001
27.	Добре розуміє учнів	4,59	2,1	2,49	p<0,001
28.	Має на учнів великий позитивний вплив	4,6	2,12	2,47	p<0,001
29.	Користується довірою і авторитетом серед учнів	4,54	1,83	2,71	p<0,001
30.	Я з задоволенням ходжу на роки цього вчителя	4,7	1,6	3,1	p<0,001

$\Sigma x_1; x_2 - 134,4; 69,12 \lambda^2=15,0; p<0,001$

Отже, улюбленого і нелюбимого вчителя більше за все відрізняє ставлення до їхніх уроків з боку учнів (різниця 3.1; див.табл.3.3.). Це сумірний результат дії всіх механізмів, що впливають на ставлення до

вчителя. Таким чином, ставлення до особистості педагога переноситься на ставлення до уроків загалом, до навчального предмету.

Таблиця 3.4.

Різниця між улюбленими (x1) і нелюбимими (x2)
учнями за оцінками вчителів

№	Оцінні судження	X1	X2	X1-X2	Рів.знач.
1.	Дисциплінований на уроках	4,34	2,25	2,09	p<0,001
2.	Здібний, все схоплює на льоту	4,42	2,27	2,15	p<0,001
3.	Прислухається до зауважень учителя	4,44	2,07	2,37	p<0,001
4.	...прагне дізнатися з предмету більше	4,52	1,86	2,66	p<0,001
5.	Любить ваші уроки, чекає на них	4,39	2,12	2,27	p<0,001
6.	Вміло відстоює свої погляди	4,25	2,33	1,92	p<0,001
7.	Незалежний у судженнях	4,32	2,73	1,59	p<0,001
8.	Працьовитий	4,51	1,8	2,71	p<0,001
9.	Ставиться з повагою до вчителів	4,71	2,4	2,31	p<0,001
10.	Виявляє до вас симпатію, любить вас	4,33	2,29	2,04	p<0,001
11.	Чесний, порядний, не обманює вчителя	4,68	1,86	2,82	p<0,001
12.	Добрий, чуйний і милосердний	4,58	2,2	2,38	p<0,001
13.	Ввічливий, тактовний з учителем	4,69	2,27	2,42	p<0,001
14.	Близький вам за способом мислення	3,98	1,7	2,28	p<0,001
15.	Поділяє вашу думку	3,98	2,08	1,9	p<0,001
16.	Має широку ерудицію	4,31	1,88	2,43	p<0,001
17.	Спокійний, витриманий	4,31	2,13	2,18	p<0,001
18.	Цікавий у спілкуванні, приємний співрозмовник	4,55	1,92	2,63	p<0,001
19.	Організований, зібраний, підтягнутий	4,4	1,86	2,54	p<0,001
20.	Прагне підтримувати з учителем гарі стосунки	4,5	2,41	2,09	p<0,001

$\Sigma x1; x2 = 88,2; 42,4 \lambda^2=3,60; p<0,001$

У вибірці вчителів за всіма параметрами анкети також відзначено достовірні відмінності за критерієм „улюблений” і „нелюбимий” учень - p<0,001 (див.табл.3.4.).

Якщо взяти конкретні механізми у шкільній вибірці, то за мірою значущості вони стоять у такому порядку:

„Дефіцит” – користується довірою і авторитетом серед учнів (2,71); „бумеранг” – „не чіпляється з дрібниць” (2,56); „співзвуччя” – „гарно

розуміє учнів” і „пізнавальний інтерес” – „цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник” (2,49); „еталон” – „має на учнів позитивний вплив” (2,47); „співпереживання” – „з ним можна поділитися своїми думками” (2,43); „сприяння” – „з готовністю відповідає на запитання” (2,08); „краса” – „говорить красиво, образно, грамотно” (1,91). Дані про пріоритетний вплив механізму „дефіцит” у формуванні ставлення учня до педагога підтверджують результати дослідження В.Г.Казанської [68].

У вибірці вчителів за найбільшою різницею середніх виокремлюються такі судження: „чесний, порядний, не обманює вчителя” – механізм „еталон” (2,82); „працьовитий” (2,71) і „прагне дізнатися з предмету більше” (2,66) – механізм „сприяння”; „цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник” (2,63) – механізм „пізнавальний інтерес”; „організований, зібраний, підтягнутий” (2,54) – механізм „упорядкування”; „добрий, чуйний і милосердний” (2,38) – механізм „бумеранг”; „близький вам за спосіб мислення” (2,28) – механізм „співзвучність”.

У вибірці вчителів механізми „дефіцит”, „співпереживання” і „краса” виявляються слабкіше. Перші місця у них визначають „еталон”, „сприяння”, „інтерес” і „упорядкування”.

Таким чином, ми одержали дані про найбільш значущі механізми формування взаємостосунків у кожній вибірці. Результати контент-аналізу загалом ідентичні. Емоційно-оцінні моделі, які несуть в собі специфічну за змістом характеристику механізмів, є типовими в системі „вчитель-учень”.

Кореляційний аналіз показав, що зв'язки між оцінними судженнями досліджуваних механізмів мають багатозначний характер, мають виражені особливості у кожній вибірці (учнів і вчителів). Це виявляється як за кількістю, так і за характером значущих зв'язків по кожному механізму щодо улюбленого і нелюбимого члена діади, що зумовлює з обох сторін інтегрований вияв механізмів формування міжособистісних ставлень один до одного.

Таким чином, на підставі одержаних результатів можна зробити такі узагальнення. За своєю значущістю у формуванні ставлень учнів до вчителів виокремлені механізми рангуються в наступному порядку: „дефіцит”, „бумеранг”, „співзвуччя”, „пізнавальний інтерес”, „еталон”, „співпереживання”, „краса”; а для вибірки вчителів – „еталон”, „сприяння”, „пізнавальний інтерес”, „упорядкування” і лише потім „бумеранг” і „співзвуччя”.

Вияв домінуючих механізмів міжособистісних ставлень зумовлено поєднанням внутрішніх і зовнішніх умов. Внутрішніми умовами виступають потреби суб'єкта та їх вияв – очікування та установки, переживання, емоційні реакції і стани, що виникають при інтерпретації та оцінці значущості партнера, а зовнішніми – конкретна ситуація взаємодії.

Виокремлені механізми формування міжособистісних стосунків в системі „вчитель-учень” виявляють зв'язок, насамперед, із задоволенням

афіліативної потреби учасників педагогічного процесу як потреби в духовно-психологічній, емоційній єдності (у прийнятті, повазі, симпатії тощо), а також потреб, пов'язаних з виконанням спільної діяльності.

Позитивне ставлення до улюбленого вчителя виявляється в різних почуттях і, насамперед, у повазі, потім – у симпатії, довірі і вдячності, а до нелюбимого вчителя – в антипатії, недовірі, неприязні, в холодності. Емоційна палітра ставлень до улюбленого учня складається приблизно з тих самих почуттів, але в ній зростає питома вага симпатії, дружби і ніжності, тобто інтимно-емоційних стосунків, а серед негативних почуттів значно яскравіше виражені жаль, здивування і підозрілість.

3.3. Вплив функціонально-рольових і статусних характеристик учасників навчальної взаємодії на механізми формування міжособистісних стосунків

Наступним етапом нашого дослідження було виявлення залежності між механізмами формування ставлення і функціонально-рольовими і статусними характеристиками учасників педагогічної взаємодії.

На нашу думку цей аспект проблеми є досить значущим, оскільки згідно положень сучасних психологічних концепцій у процесі формування особистості велике значення мають виконувані людиною соціальна роль та соціальний статус у групі. Для нас цікавим є те, що вчитель виконує свою соціальну роль як викладач певної дисципліни – гуманітарної, природничої чи фізико-математичної. Можна припустити, що цей чинник має певний вплив на процес формування міжособистісних стосунків з учнями. Існують і відмінності за статусно-рольовим чинником і між учнями. Ми розглядали школяра з точки зору набутого ним неформального статусу в групі. Тому наступний етап роботи передбачає аналіз впливу об'єктивних чинників на механізми формування стосунків між учителем та учнями.

Розглянемо залежність між неформальним статусом учнів та механізмами формування їх стосунків з учителями.

Як свідчать психологічні дослідження, в підлітковому віці відбувається різка статусна диференціація членів колективу. Одні знаходяться у положенні „зірок”, „лідерів”, інші у положенні „ізолюваних”. У цьому віці кожен починає замислюватися над тим, яке місце йому відводиться в колективі залежно від того, схвалюються чи не схвалюються його особистісні якості. Як пише Р.Л.Кричевський, у групі починає діяти механізм висунення лідера. „Активатором” виступає ціннісний обмін, тобто „ціннісні характеристики обмінюються на авторитет і визнання” [87]. І як наслідок, приписування певного статусу, що на наш погляд, не може не відобразитися на соціальній поведінці учня.

Тому ми включили до аналізу результати соціометричного дослідження. З точки зору статусного параметра були складені групи за принципом полярних варіантів з числа основної вибірки досліджуваних. Тобто одна з груп складалася з учнів, які за даними соціометрії були віднесені до „зірок”, а до іншої групи були віднесені учні, чії соціометричні позиції визначалися як „ізолювані”. Статистичні дані про їхнє ставлення до вчителя представлені в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Відмінності в оцінках улюблених (x1) і нелюбимих (x2) вчителів школярами, що мають полярні соціометричні статуси в колективі

Об'єм вибірки (x1) – 30

Об'єм вибірки (x2) – 30

№	Оцінні судження	Зірки	Ізолюв	різниця	Рів.знач.
		X1-X2	X1-X2		
1	2	3	4	5	6
1.	Може відповісти на будь-яке запитання	2,3	2,23	0,07	p<0,01
2.	Дає учням глибокі знання з предмету	2,7	1,67	1,03	p<0,05
1	2	3	4	5	6
3.	Якщо потрібно, повторно пояснює складний матеріал	2,87	3,13	-0,26	p<0,001
4.	З готовністю відповідає на запитання по новому матеріалу	2,43	2,43	0	p<0,001
5.	Вірить у можливості своїх учнів	2,77	2,93	-0,16	p<0,001
6.	Вимогливий, вміє підтримувати дисципліну	2,2	3	-0,8	p<0,001
7.	Простий і спілкуванні з учнями, спілкується як з рівними	2,9	2,17	0,73	p<0,05
8.	У кожному учневі бачить особистість	1,07	3,53	-2,46	p<0,001
9.	Розмовляє доброзичливо, без роздратування	2,7	1,73	0,97	-
10.	Ставиться до учнів тепло і щиро	1,47	2,43	-0,96	p<0,001
11.	Не чіпляється до дрібниць	2,53	1,53	1	p<0,05
12.	Якщо не знаєш... не ставить відразу двійку	1,87	1,97	-0,1	-
13.	Об'єктивно оцінює знання учнів	2,37	1,47	0,9	-
14.	...не спішить ляяти, а намагається зрозуміти	2,77	1,67	1,1	-
15.	Цікаво і з захопленням веде уроки	2,5	2,43	0,07	p<0,05

16.	Цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник	2,07	2,57	-0,5	p<0,001
17.	Говорить красиво, образно, грамотно	1,83	2,4	-0,57	p<0,001
18.	Спокійний, витриманий, не кричить на учнів	0,63	1,33	-0,7	p<0,001
19.	Працює творчо, не за шаблоном	1,43	1,83	-0,4	p<0,01
20.	Красивий, приваблива зовнішність	1,53	1,63	-0,1	p<0,05
21.	Підтягнутий, акуратний, стежить за собою	1,83	2,4	-0,57	p<0,001
22.	Близький до учнів за спосіб мислення	1,77	2,03	-0,26	-
23.	Дозволяє сперечатися з собою	1,3	1,17	0,13	-
24.	Якщо розуміє, що не правий, визнає це відкрито	2,07	3	-0,93	p<0,001
25.	Йому подобаються наші захоплення	1,67	1,63	0,04	-
26.	З ним можна поділитися своїми думками	1,53	0,53	1	p<0,05
1	2	3	4	5	6
27.	Добре розуміє учнів	2,87	2,4	0,47	-
28.	Має на учнів великий позитивний вплив	2,87	0,93	1,94	p<0,001
29.	Користується довірою і авторитетом серед учнів	2,97	2,1	0,87	p<0,01
30.	Я з задоволенням ходжу на роки цього вчителя	2,13	3,43	-1,3	p<0,001

$\Sigma (x_1 - x_2) 63,95; 73,7 \lambda_2=10,42; p<0,001$

При аналізі наведених у таблиці результатів можна помітити наявність значної різниці в змісті найбільш значущих оцінних суджень про учителів між „зірками” і „ізолюваними”. Це пов’язано, на наш погляд, з тим, що неформальний статус людини в групі дуже впливає на рівень актуалізації її афіліативної потреби і гостроту її емоційних реакцій на дії інших.

Формування ставлення до іншої людини – це дуже складний процес, до якого належать багато чинників суб’єктивного і об’єктивного плану. Тому відчуття свого статусу в групі накладає відбиток на те, які якості в партнері стають найбільш важливими і дефіцитними.

Порівняльний аналіз свідчить про те, що „ізолювані” насамперед цінують в учителів його готовність бачити в кожному учневі особистість і

здатність поважати його достоїнства (різниця 2,46 при $p < 0,001$). Близько до попередніх знаходяться судження: „ставляться до учнів тепло і щиро” (0,96 при $p < 0,001$); „спокійний, витриманий, не кричить на учнів” (0,70 при $p < 0,001$); „якщо розуміє, що не правий, визнає це відкрито” (0,93 при $p < 0,001$).

На наш погляд, це продиктовано статусом учня. Учні, які в класі виявилися в ролі „ізолюваних”, найгостріше переживають почуття, пов’язані з приниженням або підвищенням їх власної гідності. У школі частіше за все принижують „двієчників”, слабких учнів, і вони більше, ніж інші, потребують уваги. Такі школярі, якщо не одержують належної емоційної підтримки, заглиблюються в себе або висловлюють протест у потворних формах поведінки. Тому не випадково наступним за значущістю виявився механізм „сприяння” (3,00 порівняно з 2,20). Для таких учнів актуальними виявилось і оцінне судження „вимогливий і вміє підтримувати дисципліну на уроках” (різниця 0,80 при $p < 0,001$).

Цей факт цікавий тим, що в інших групах школярів ця якість вчителя не займає настільки значного місця. Причина, на наш погляд, полягає в тому, що знаходячись у ролі „ізгоя”, „ізолюваний” покладає надії на вчителя, на його здатність підтримувати дисципліну в класі і захищати тим самим тих, кого переслідують, не давати ображати їх. Тому значущими також є оцінні судження – „якщо потрібно, повторно пояснює складний матеріал, займається з учнями додатково” ($p < 0,001$) і „вірить в можливості своїх учнів” ($p < 0,001$), що є відображенням прояву потреби в допомозі вчителя в навчальній діяльності. Механізми „пізнавальний інтерес” – різниця складає 0,50 при $p < 0,001$ і „краса” – 0,57 при $p < 0,001$ за вагою займають своє місце в числі значущих у цій групі.

За даними кореляційного аналізу, ставлення „ізолюваних” до уроку тісніше за все пов’язано зі схильністю вчителя бачити в них особистість і надавати їм підтримку і допомогу ($r = 0,540$ і $r = 0,637$ при $p < 0,001$). Це свідчить про те, що ситуація дефіциту визнання учня як особистості актуалізує дію, насамперед, механізмів „бумеранг” і „сприяння”.

У групі „зірок” картина пріоритетності дії механізмів змінюється. У цій групі учнів перше місце займає механізм „еталон” (різниця 1,94, $p < 0,001$). У числі найбільш значущих знаходяться також „сприяння” (різниця 1,03 $p < 0,001$), але цей механізм має іншу порівняно з „ізолюваними” спрямованість, що виражено в оцінному судженні „дає учням глибокі знання з предмету”. Далі, в порядку зниження значущості йдуть механізми „співзвуччя” – „з ним можна поділитися своїми думками” (різниця 1,00, $p < 0,001$) і „дефіцит” (різниця 0,87, $p < 0,001$).

Таким чином, аналіз результатів, одержаних за параметром „статус” показує наявність тісної залежності між даною характеристикою і механізмами формування ставлень учнів до педагога.

Перейдемо до обговорення результатів, що належать до вибірки учителів, з яких були складені групи за ознакою предмету викладання за циклами: фізико-математичний, гуманітарний, природничий і факультативний. Ми припускаємо, що на характер формування ставлень до учня, можливо, впливає позиція предметника. Цей чинник певною мірою визначає статус учителя в очах учня і місце учня в класному колективі за „діловими” критеріями – залежно від навчальних досягнень – в очах учителя.

Можна зробити припущення, що цей факт має значення в процесі формування того чи іншого образу учня, а значить і в ставленні до нього вчителя.

Розглянемо одержані дані, в яких представлено результати статистичного аналізу груп учителів-предметників за виокремленими циклами.

За значущістю деяких показників, що характеризують учнів, між учителями різних предметних груп немає істотних відмінностей. Але за деякими показниками виявилися досить суттєві відмінності. Загалом всі механізми найбільш значущі в групі природничого циклу – за виключенням „еталону”. Механізм „еталон” має домінуюче значення в групі учителів-гуманітаріїв, „бумеранг” – у вибірці вчителів-природничиків. Для вчителів фізико-математичного циклу „бумеранг” найменш значущий – для них важливішим є механізм „упорядкування” (дисциплінованість, організованість, підтягнутість учня).

Аналіз показав, що у вчителів природничого циклу більше, ніж в інших, виражена диференціація в оцінках „улюбленого” і „нелюбимого” учня за механізмами „бумеранг”, „сприяння”, „пізнавальний інтерес”, „співзвуччя”. Це свідчить про те, що вчителі цих предметів більше мають проблем у процесі роботи з учнями, ніж інші групи педагогів. Це свідчить, насамперед, про проблему психологічної компетентності учителя в спілкуванні. Вчені виокремлюють низку чинників, що заважають учителю бути професіоналом у педагогічному спілкуванні, один з яких – наявність в роботі певних стереотипів і штампів, інший – психологічні бар’єри [69]. Указані чинники, можливо, зумовлюють в цій вибірці дію перелічених механізмів, що мають високу інтенсивність вияву.

Для вчителів-гуманітаріїв, порівняно з іншими вчителями-предметниками, найбільше значення має механізм „еталон”, індекс різниці порівняно з групою „математиків” – 0,53, $p < 0,001$ і 0,30, $p < 0,001$ порівняно з „природничиками”. Звичайно, цей механізм у всіх групах вчителів займає пріоритетне місце. Але статистичний аналіз показує, що для вчителів-гуманітаріїв він є найбільш значущим.

Психологи вказують на те, що в учителя можуть переважати або позиція предметника, або позиція вихователя. Особливістю вчителів даного циклу є те, що вони можуть об’єднати ці дві позиції через систему

навчаючих дій на прикладі історичних, літературних творів, передаючи суспільний досвід, моральні прагнення суспільства. Вони більше ніж інші фіксовані на проблемі відповідності поведінки учня соціально-культурним стандартам.

Наступним важливим механізмом для цієї вибірки вчителів є механізм „сприяння”, що має велике значення порівняно з учителями-„математиками”. Це відображається через такі оцінні судження: „дисциплінований на уроках” – різниця – 0,60, $p < 0,001$, і „працьовитий, не приходять до школи лише відсиджувати уроки” – різниця – 0,40, $p < 0,001$. Підставою для виокремлення цих суджень до числа найбільш значущих є порівняно низька мотивація вивчення цих предметів школярами у даний час.

Механізмами, які мають більшу значущість для вчителів-„гуманітаріїв” порівняно з учителями-„математиками”, є „бумеранг” (різниця – 0,40, $p < 0,001$).

Для вчителів фізико-математичного циклу виокремлені механізми також мають своє значення, але при порівнянні з іншими вчителями-предметниками вони не так яскраво позначені. Разом з тим слід зазначити, що в цій вибірці виокремлюється оцінне судження „любить ваші уроки, чекає на них” („бумеранг”), яке має найбільше значення порівняно з групою вчителів-„гуманітаріїв” – різниця – 0,30, $p < 0,001$, підтверджуючи положення про те, що в основі вчительської праці лежить основна потреба – любов учня. Не одержуючи цього, вчитель у складних ситуаціях використовує механізми психологічного захисту. Ось приклад з практики. Учитель математики, „новенька” у школі, зайнявши місце „улюбленого” до неї вчителя, з перших днів відчула, що клас її прийняв насторожено. Орієнтуючись на образ попередньої вчительки, не дуже вірячи в себе в цій ситуації і, відчуваючи почуття тривоги, вона закрилася як щитом посадовою моделлю, яка виявилася в голому функціонерстві. Головною її метою стала реалізація наміченого сценарію уроку, поставленого в тематичний план. Заходячи до класу, вона починала виконувати це з великим ентузіазмом. Клас відреагував на це явно негативно – такий стиль поведінки різко не співпадав з поведінкою улюбленого учителя. У більшості випадків шкільної практики причиною таких невдач у формуванні та розвитку стосунків у системі „вчитель-учень” виступає позиція односторонньої каузальності без урахування внутрішніх мотивів обома сторонами. У таких умовах зазвичай увага вчителів спрямована не на психічний стан учнів, а на обставини, які заважають вести урок.

Слід відзначити, що в групах вчителів-„математиків”, „природничників” і „гуманітаріїв” до числа високозначущих механізмів не увійшла „співзвучність”, що, можливо, і визначає причину інформаційного дефіциту у вчителів цієї групи. Разом з тим, „співзвуччя” – механізм, якого найбільш потребують підлітки та старшокласники, оскільки в цей віковий

період школяр переживає потребу в дорослій людині, яка близька йому за способом мислення і поглядами на життя.

Перейдемо до наступного етапу аналізу, пов'язаного з соціометричними параметрами. Статусна належність вчителя визначалася методом співпадання об'єктивних і суб'єктивних даних. Об'єктивними даними були набутий авторитет, зафіксований у посадових регаліях „кращий вчитель року, району, школи, кафедри” тощо. Суб'єктивними – опитування школярів, які виокремлювали вчителів за соціометричними показниками. Виокремлення цієї групи вчителів було продиктовано необхідністю одержати відповідь на запитання, чи є дійсні відмінності в диференціації ставлень до „улюбленого” і „нелюбимого” учня у вчителя, що має певний соціометричний статус у школі. Групи для аналізу були складені за принципом крайніх варіантів з числа основної вибірки вчителів. Результати представлені в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Відмінності в оцінці улюблених (X1) і нелюбимих (X2) учнів учителями, що мають полярні соціометричні статуси в школі.

N1 = 20, N2 = 20

№	Оцінні судження	„Зірки”	„Ізольов”	Різниця	Рів.знач.
		X1-X2	X1-X2		
1	2	3	4	5	6
1.	Дисциплінований на уроках	1,8	2,15	-0,35	-
2.	Здібний, все схоплює на льоту	2,15	2,35	-0,2	-
3.	Прислухається до зауважень учителя	2,3	2,65	-0,35	p<0,05
4.	...прагне дізнатися з предмету більше	2,8	3,4	-0,6	p<0,01
5.	Любить ваші уроки, чекає на них	2,15	2,4	-0,25	-
6.	Вміло відстоює свої погляди	2,45	2,45	0,2	-
7.	Незалежний у судженнях	1,9	1,35	0,55	-
8.	Працьовитий	2,75	3,25	-0,5	p<0,001
9.	Ставиться з повагою до вчителів	2,2	2,5	-0,3	p<0,05
10.	Виявляє до вас симпатію, любить вас	2,25	2,3	-0,05	-
11.	Чесний, порядний, не обманює вчителя	2,65	2,85	-0,2	p<0,01
12.	Добрий, чуйний і милосердний	2,3	2,3	0	p<0,01
13.	Ввічливий, тактовний з учителем	2,3	2,5	-0,2	p<0,05

14.	Близький вам за способом мислення	2,6	2,85	-0,25	p<0,05
15.	Поділяє вашу думку	1,85	2,15	-0,3	p<0,01
16.	Має широку ерудицію	2,65	2,95	-0,3	p<0,05
17.	Спокійний, витриманий	1,8	2	-0,2	p<0,01
18.	Цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник	3	2,85	0,15	-
19.	Організований, зібраний, підтягнутий	2,9	2,85	0,05	-
20.	Прагне підтримувати з учителем гарні стосунки	2,2	2,35	-0,15	-

$\Sigma (x_1 - x_2) = 47; 50,25 \quad \lambda^2 = 2,50; \quad p < 0,05$

Порівняльний аналіз індексу середніх між групами вчителів-„зірок” і „ізолюваних” показав, що існують значущі відмінності на рівні $\lambda^2=2,50$, $p < 0,05$. За структурою виокремлення основних механізмів існує певна пріоритетність в тій та і в іншій групі.

Порівнюючи результати, виокремимо ті судження, які мають високий ваговий індекс різниці. Аналіз показує, що для „ізолюваних” значення всіх механізмів, що визначають ставлення до учня, значно вище. Насамперед це стосується механізму „сприяння” (3,4). За цим механізмом виокремлено групу оцінних суджень, які мають достатній рівень достовірності відмінностей. До них належать: „допитливий, прагне знати більше з предмету” – різниця $-0,60$, $p < 0,01$; „працьовитий, не приходить до школи лише відсиджувати уроки” – різниця $-0,50$, $p < 0,001$; „прислухається до зауважень та порад вчителя” – різниця $-0,35$, $p < 0,05$. Гостра потреба змінити ситуацію, що склалася, зумовлює інтенсивну дію даного механізму у вчителя. Звідси фіксація уваги на модуси поведінки учня, спрямовані на підтримку зусиль учителя.

Крім того, для вчителя, що належить до категорії „ізолюваних”, більше ніж для „лідерів”, значущим є механізм „співзвуччя” – різниця $-0,30$, $p < 0,01$, а також „еталон”, який об’єднує групу оцінних суджень („має широку ерудицію, різнобічні інтереси” – різниця $-0,30$, $p < 0,05$ і „чесний, порядний, не обманює вчителів” – різниця $-0,20$, $p < 0,05$).

У вчителів-„ізолюваних” інтенсивніше, ніж у вчителів-„зірок” виявляється і „бумеранг” – різниця $-0,20$, $p < 0,01$. Я-концепція „ізолюваного” вчителя більш нестійка, адже у нього через невміння чи неможливість завоювати авторитет немає впевненості в собі як професіоналові. Звідси велика сензитивність до виявів різних форм ставлень з боку учнів.

У вчителів-„зірок” вказані механізми також мають значення, але меншою мірою, ніж у групі „ізолюваних”.

Таким чином, особливості неформального статусу вчителя мають помітний вплив на механізми формування його ставлень до учня.

На підставі проведеного аналізу можна зробити висновок про наявність залежності певних видів механізмів формування взаємостосунків учителя і учня до вчителя від специфіки соціальної ролі, яку вони виконують, а також від набутого статусу в групі. Зміст цих механізмів визначається ситуацією дефіциту цінності, необхідної для задоволення певної потреби, супроводжуючись емоційними переживаннями комуніканта у навчальній взаємодії.

3.4. Вплив індивідуально-психологічних рис на дію механізмів формування міжособистісних стосунків між вчителем та учнем

Для з'ясування залежності між механізмами формування міжособистісних стосунків та індивідуально-психологічними рисами учасників педагогічної взаємодії були виокремлені чотири варіанти індивідуальних відмінностей особистості за параметрами: 1) тривожність – впевненість у собі; 2) емоційна нестійкість – емоційна стійкість; 3) екстраверсія – інтроверсія; 4) локус контролю.

В результаті статистичної обробки одержаних даних ми виявили, що між групами, поділеними за індивідуально-психологічним критерієм, існують відмінності за всіма показниками, що характеризують дію механізмів формування ставлень учня до вчителя (таблиця 3.7.).

Механізм „краса” об'єднує два пункти анкети, що мають високий індекс різниці – 0,70. Це „красивий, привабливий зовні” - $p < 0,001$ і „підтягнутий, акуратний, стежить за собою” - $p < 0,05$.

Ці дані свідчать, що „тривожні” школярі чіткіше диференціюють приємних і неприємних для себе вчителів, оскільки вони тонкіше реагують на позитивні та негативні стимули, пов'язані з процесом спілкування

Таблиця 3.7.

Різниця в оцінці улюблених (X1) і нелюбимих (X2) вчителів у школярів, що мають різний рівень тривожності.

№	Оцінні судження	Тривожні	Впевнені	різниця	Рів.знач.
		X1-X2	X1-X2		
1	2	3	4	5	6
1.	Може відповісти на будь-яке запитання	1,8	2	-0,2	$p < 0,05$
2.	Дає учням глибокі знання з предмету	2	1,95	0,05	$p < 0,05$
3.	Якщо потрібно, повторно пояснює складний матеріал	2,05	2,55	-0,5	$p < 0,05$
4.	З готовністю відповідає на запитання по новому матеріалу	2,2	2,5	-0,3	$p < 0,001$
5.	Вірить у можливості своїх учнів	2,6	2	0,6	$p < 0,05$
6.	Вимогливий, вміє підтримувати дисципліну	0,95	0,95	0	$p < 0,05$
7.	Простий і спілкуванні з учнями, спілкується як з рівними	2,7	2,55	0,15	-
8.	У кожному учневі бачить особистість	2,7	2,5	0,2	-

9.	Розмовляє доброзичливо, без роздратування	2,8	2,25	0,55	p<0,05
10.	Ставиться до учнів тепло і щиро	2,55	2,5	0,05	-
11.	Не чіпляється до дрібниць	2,1	2,25	-0,15	-
12.	Якщо не знаєш... не ставить відразу двійку	2,1	1,65	0,45	p<0,05
13.	Об'єктивно оцінює знання учнів	2,15	1,6	0,55	-
14.	...не спішить лаяти, а намагається зрозуміти	2,05	2,35	-0,3	-
15.	Цікаво і з захопленням веде уроки	2,6	2,25	0,35	p<0,01
16.	Цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник	3,05	2,25	0,8	p<0,01
17.	Говорить красиво, образно, грамотно	2,35	2,05	0,3	-
18.	Спокійний, витриманий, не кричить на учнів	2,35	2,25	0,1	p<0,05
19.	Працює творчо, не за шаблоном	2,4	2,05	0,35	p<0,001
20.	Красивий, приваблива зовнішність	2,3	1,6	0,7	p<0,001
21.	Підтягнутий, акуратний, стежить за собою	1,85	1,15	0,7	p<0,05
22.	Близький до учнів за способом мислення	1,75	1,95	-0,2	p<0,05
23.	Дозволяє сперечатися з собою	1,8	2,15	-0,35	-
24.	Якщо розуміє, що не правий, визнає це відкрито	2,3	2,55	-0,25	p<0,05
25.	Йому подобаються наші захоплення	1,7	1,5	0,2	p<0,05
26.	З ним можна поділитися своїми думками	2,05	2,45	-0,4	-
27.	Добре розуміє учнів	2,65	2,5	0,15	-
28.	Має на учнів великий позитивний вплив	2,8	2,4	0,4	p<0,001
29.	Користується довірою і авторитетом серед учнів	2,8	2,4	0,4	p<0,05
30.	Я з задоволенням ходжу на роки цього вчителя	3,45	2,95	0,5	p<0,01

$$\Sigma = 68,95; 64,05 \lambda^2=5,4; p<0,001$$

У групі „тривожних” школярів різко зростає значення „пізнавального інтересу”, „краси” і „бумерангу” (відмінності складають 0,8, 0,7 і 0,6).

Механізм „Бумеранг” об’єднує групу оцінних суджень, що мають достовірний рівень відмінностей порівняно з групою „впевнених” школярів. До них належать: „вірять у можливості своїх учнів” – різниця 0,60, $p<0,05$; „говорить доброзичливо, без роздратування” – 0,55, $p<0,05$; „якщо не знаєш, відразу не ставить двійку” – 0,45, $p<0,05$.

Виокремлена плеяда механізмів характеризує те, що ставлення школярів з даною характеристикою до вчителя залежить, насамперед, від двох чинників – зовнішньої привабливості вчителя і власне внутрішньої репрезентації афіліативної потреби, яка пояснює дію механізму „бумеранг”. Тривожну особистість хвилює позиція партнера, його ставлення, він нібито стурбований пошуком тих „сигналів”, які давали б йому підтвердження того, що він необхідний і важливий у процесі взаємодії. „Тривожний” тонкіше сприймає нюанси поведінки вчителя, його красу, міру привабливості в спілкуванні.

У групі „впевнених” школярів більш значущим є механізм „сприяння”: „якщо потрібно, повторно пояснює складний матеріал, займається з учнями додатково” – різниця -0,50, $p<0,05$; „з готовністю відповідає на запитання з нового матеріалу” – різниця -0,30, $p<0,001$, і „дає учням глибокі знання з предмету” - $p<0,05$. Тобто увага „впевнених у собі” школярів приваблюють насамперед ті якості партнера, які виявляються в діях, пов’язаних зі змістом і метою конкретної взаємодії. Для них привабливим є вчитель, який більше допомагає досягненню навчальних цілей. Тут можлива й інша інтерпретація цих фактів. Тривожні тонкіше реагують на стимули, легше засвоюють матеріал і менше потребують повторних пояснень і допомоги з боку вчителя. Крім того, „тривожні” типи зазвичай більш відповідальні і дисципліновані.

Перейдемо до аналізу результатів, одержаних в полярних групах за критерієм „емоційна нестійкість – емоційна стійкість”. Вони представлені в таблиці 3.8.

У таблиці привертає увагу той факт, що найбільша різниця в індексах одержана в групах емоційно нестійких школярів.

Таблиця 3.8.

Різниця в оцінках улюблених (X1) і нелюбимих (X2) вчителів школярами, що мають різний рівень емоційної стійкості

N1=24; N2=26

№	Оцінні судження	Низький	Високий	різниця	Рів.знач.
		X1-X2	X1-X2		
1	2	3	4	5	6
1.	Може відповісти на будь-яке запитання	1,58	1,48	0,1	-

2.	Дає учням глибокі знання з предмету	1,92	2,07	-0,15	-
3.	Якщо потрібно, повторно пояснює складний матеріал	1,54	1,83	-0,29	-
4.	З готовністю відповідає на запитання по новому матеріалу	2,54	1,87	0,67	p<0,001
5.	Вірить у можливості своїх учнів	2,54	2,57	-0,03	-
6.	Вимогливий, вміє підтримувати дисципліну	0,75	1,06	-0,31	p<0,05
7.	Простий і спілкуванні з учнями, спілкується як з рівними	2,83	2,55	0,28	p<0,05
8.	У кожному учневі бачить особистість	2,58	2,56	0,02	p<0,05
9.	Розмовляє доброзичливо, без роздратування	2,67	2,37	0,3	p<0,001
10.	Ставиться до учнів тепло і щиро	2,67	2,25	0,42	p<0,01
11.	Не чіпляється до дрібниць	2	2,36	-0,36	-
12.	Якщо не знаєш... не ставить відразу двійку	1,92	1,75	0,17	-
13.	Об'єктивно оцінює учнів	1,5	1,7	-0,2	-
14.	...не спішить лаяти, а намагається зрозуміти	1,96	1,84	0,12	p<0,05
15.	Цікаво і з захопленням веде уроки	2,25	2,53	-0,28	p<0,05
16.	Цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник	3,08	2,65	0,43	p<0,001
17.	Говорить красиво, образно, грамотно	2,25	2,1	0,15	p<0,001
18.	Спокійний, витриманий, не кричить на учнів	1,83	2	-0,17	-
19.	Працює творчо, не за шаблоном	2,21	2,13	0,08	p<0,05
20.	Красивий, приваблива зовнішність	2,04	2,52	-0,48	-
21.	Підтягнутий, акуратний, стежить за собою	1,08	1,96	-0,88	-
22.	Близький до учнів за спосіб мислення	2,17	2,28	-0,11	-
23.	Дозволяє сперечатися з собою	2,33	2,16	0,17	p<0,05
24.		2,17	2,01	0,16	-

	Якщо розуміє, що не правий, визнає це відкрито				
25.	Йому подобаються наші захоплення	1,92	1,8	0,12	-
26.	З ним можна поділитися своїми думками	2,71	2,39	0,32	p<0,05
27.	Добре розуміє учнів	2,75	2,72	0,03	p<0,001
28.	Має на учнів великий позитивний вплив	3,13	2,72	0,41	p<0,001
29.	Користується довірою і авторитетом серед учнів	2,79	2,75	0,04	-
30.	Я з задоволенням ходжу на роки цього вчителя	3,38	3,03	0,35	p<0,001

$\Sigma = 67,09; 66,01 \lambda^2=3,75; p<0,01$

Той факт, що у групах за параметром „емоційна нестійкість” саме ці механізми виявилися провідними, вказує на те, що у таких суб’єктів радше спрацьовують механізми, пов’язані з попереднім налаштуванням на спілкування, і, насамперед, з такими його елементами, як вираз обличчя, поза, набір слів і тон висловлювання. Про це свідчать оцінні судження: „говорить доброзичливо, без роздратування та глузування” - p<0,001; „говорить красиво, образно, грамотно” - p<0,05. Сприймання інформації таким школярем є специфічним - воно сильніше переломлюється емоційно-експресивною стороною спілкування. Не випадково для них більш значуща і така характеристика спілкування, як „ставиться тепло та щиро до учнів” (2,67) – механізм „бумеранг”.

У група емоційно нестійких школярів підвищується роль тільки деяких механізмів, зокрема, за такими показниками, як „підтягнутий, акуратний, стежить за собою”, „красивий, зовні привабливий” „цікаво та з захопленням веде уроки”, „вимогливий, вміє підтримувати дисципліну” (p <0,05). Можна припустити, що однією з причин виокремлення цих якостей як значущих є те, що у такого школяра є можливість дистанціюватися від себе, тобто оцінити інших більш „відсторонено”, зміщувати акценти на їх об’єктивні характеристики, зовнішні обставини. Цим пояснюється, на наш погляд, те, що у цій категорії школярів найбільший індекс різниці за оцінним судженням „підтягнутий, акуратний, стежить за собою” – 0,88. Тут ставлення до себе з боку такого комуніканта не виноситься на перший план.

Таким чином, міра емоційної стійкості особистості виступає одним з найважливіших чинників, що впливають на особливості формування ставлень до педагога.

Наступний аспект проблеми – вплив таких рис особистості як інтроверсія-екстраверсія на механізми формування міжособистісних стосунків.

Таблиця 3.9.

Відмінності в оцінках улюблених (X1) і нелюбимих (X2) вчителів у школярів з різною нейродинамічною спрямованістю
N1=20; N2=20

№	Оцінні судження	Інтров.	Екстрав.	різниця	Рів.знач.
		X1-X2	X1-X2		
1	2	3	4	5	6
1.	Може відповісти на будь-яке запитання	1,25	1,6	-0,35	-
2.	Дає учням глибокі знання з предмету	1,65	1,75	-0,1	p<0,05
3.	Якщо потрібно, повторно пояснює складний матеріал	2,8	1,35	1,45	p<0,01
4.	З готовністю відповідає на запитання по новому матеріалу	2,6	1,9	0,7	p<0,001
5.	Вірить у можливості своїх учнів	2,1	2,05	0,05	p<0,05
6.	Вимогливий, вміє підтримувати дисципліну	0,5	0,75	-0,25	p<0,001
7.	Простий і спілкуванні з учнями, спілкується як з рівними	2,9	2,45	0,45	p<0,05
8.	У кожному учневі бачить особистість	2,45	2,8	-0,35	-
9.	Розмовляє доброзичливо, без роздратування	2,55	2,45	0,1	-
10.	Ставиться до учнів тепло і щиро	2,8	2,45	0,35	p<0,05
11.	Не чіпляється до дрібниць	2,65	2,35	0,3	-
12.	Якщо не знаєш... не ставить відразу двійку	2,35	2,1	0,25	p<0,001
13.	Об'єктивно оцінює знання учнів	1,85	1,35	0,5	-
14.	...не спішить лаяти, а намагається зрозуміти	2,3	2,05	0,25	p<0,05
15.	Цікаво і з захопленням веде уроки	2,75	2,5	0,25	-
16.	Цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник	2,9	2,1	0,8	p<0,001

17.	Говорить красиво, образно	2,1	2,3	-0,2	-
1	2	3	4	5	6
18.	Спокійний, витриманий, не кричить на учнів	2,4	2,35	0,05	p<0,05
19.	Працює творчо, не за шаблоном	2,5	1,6	0,9	-
20.	Красивий, приваблива зовнішність	1,55	2,25	-0,7	-
21	Підтягнутий, акуратний, стежить за собою	0,6	1,45	-0,85	-
22.	Близький до учнів за спосіб мислення	2,5	2,1	0,4	p<0,05
23.	Дозволяє сперечатися з собою	2,5	1,85	0,65	-
24.	Якщо розуміє, що не правий, визнає це відкрито	2,4	1,85	0,55	p<0,02
25.	Йому подобаються наші захоплення	1,7	1,75	-0,05	-
26.	З ним можна поділитися своїми думками	2,65	2,15	0,5	p<0,05
27.	Добре розуміє учнів	3	2,15	0,85	p<0,001
28.	Має на учнів великий позитивний вплив	2,25	2,5	-0,25	p<0,01
29.	Користується довірою і авторитетом серед учнів	2,45	2,65	-0,2	p<0,01
30.	Я з задоволенням ходжу на роки цього вчителя	3,65	3,2	0,45	p<0,01

$\Sigma = 68,65; 62,15 \lambda^2=7,35; p<0,001$

Таблиця свідчить про те, що найвищі індекси в групі інтровертів належать механізмам „співзвуччя” – 3,00, „бумеранг” – 2,90, „пізнавальний інтерес” – 2,90, „сприяння” – 2,80, „співпереживання” – 2,65, „еталон” – 2,50. У групі школярів-екстравертів до механізмів „дефіцит” – 2,65, „еталон” – 2,50, „краса” – 2,25.

Аналіз за критерієм достовірності показав, що дві порівнювані вибірки з представленого параметру відрізняються одна від одної на рівні $p<0,001$. Це виявляється в тому, що інтроверти значно різкіше диференціюють своє ставлення до улюбленого і нелюбимого вчителя, особливо за критерієм „цікавий у спілкуванні”, „якщо потрібно, повторно пояснює навчальний матеріал” і „добре розуміє учнів”.

Слід відзначити, що механізми „сприяння” і „бумеранг” у інтровертованих школярів представлені дуже широко. Так, „бумеранг” включає п'ять значущо виокремлених оцінних суджень, що свідчить про широкий спектр дії цього механізму. До них належать пункти анкети: „простий з учнями, спілкується як з рівними” - $p<0,05$; „спокійний, витриманий, не кричить на учнів” - $p<0,05$; „ставиться до учнів тепло та щиро” - $p<0,05$; „якщо не знаєш ... не ставить відразу двійку” - $p<0,001$; „... ”

не поспішає лягти, а намагається зрозуміти” - $p < 0,05$; „якщо розуміє, що не правий, визнає це відкрито” - $p < 0,01$.

У плеяді найбільш значущих для групи інтровертів механізмів виокремлюється і „співпереживання” („з ним можна поділитися своїми думками” – 0,50, $p < 0,05$).

Можна вважати, що позначена група механізмів зумовлена специфікою нервової організації інтровертованого суб'єкта. Дослідження цього питання доводить вплив властивостей темпераменту на організацію і структурування процесу взаємодії в умовах спільної діяльності (В.М. Русалов). За нашими даними, інтроверти гостріше сприймають ставлення до себе з боку вчителя. Як відомо, для цього типу характерна орієнтація на внутрішній світ, на свої відчуття та переживання. Це сприяє підвищенню його сензитивності до емоціогенних зовнішніх чинників, особливо пов'язаних з механізмами „співзвуччя” (різниця 0,85), „пізнавальний інтерес” (різниця 0,80) і „сприяння” (різниця 1,45).

У групі екстравертів при порівнянні з групою за протилежним параметром ми одержали відмінності за механізмами „дефіцит” - $p < 0,01$ (різниця -0,20), „еталон” - $p < 0,01$ (різниця -0,25), які виявлялися в оцінних судженнях „має на учнів значний позитивний вплив” і „користується довірою і авторитетом серед учнів”. Крім того, в цій групі школярів були одержані високі індекси різниці за механізмом „краса” – 0,85 („підтягнутий, акуратний, стежить за собою”) і -0,70 („красивий, привабливий зовні”). Екстравертам з їх імпульсивністю властива гнучкість поведінки, яка свідчить про добру соціальну адаптованість. Вони на відміну від інтровертів мають розвиненішу здатність до об'єктивної оцінки, особливо – соціальних об'єктів, партнерів по спілкуванню, більш чіткі оцінні еталони і критерії. Звідси – підвищення ролі механізмів „еталон” і „краса” в формуванні їх ставлень до людей (сприймання краси людської зовнішності пов'язано з суб'єктивними еталонами).

Таким чином, результат порівняльного аналізу показав, що для школярів з інтровертованою спрямованістю найбільш значущими є механізми „сприяння”, „пізнавальний інтерес”, „співзвуччя”, „бумеранг”, „співпереживання”. А учням з екстравертованою спрямованістю – механізми „еталон”, „дефіцит” і „краса”.

Аналіз статистичних даних за параметром рівня суб'єктивного контролю (РСК) показав наступні результати (таблиця 3.10).

Виявилося, що існують достовірні відмінності між групами учнів, що відрізняються за рівнем СК, тільки по 9 показниках (з 30), причому для 4 з них $p < 0,05$. Загалом учні з високим РСК дещо гостріше реагують на ті особливості поведінки педагога, які характеризують його готовність до пошуку згоди, його здатність зрозуміти інших, що пов'язано, насамперед, з механізмом „співзвуччя”. До нього належать також показники, як „дозволяє сперечатися з собою” ($p < 0,01$), „добре розуміє учнів” ($p < 0,05$).

Таблиця 3.10.

Відмінності в оцінці улюблених (x1) і нелюбимих (x2) учителів у школярів з різними рівнем суб'єктивного контролю
N1=26; N2=26

№	Оцінні судження	Високий	Низький	різниця	Рів.знач.
		X1-X2	X1-X2		
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1.	Може відповісти на будь-яке запитання	1,66	1,53	0,13	-
2.	Дає учням глибокі знання з предмету	1,7	1,92	-0,22	-
3.	Якщо потрібно, повторно пояснює складний матеріал	2,33	1,49	0,84	-
4.	З готовністю відповідає на запитання по новому матеріалу	2,58	2,29	0,29	-
5.	Вірить у можливості своїх учнів	3,01	1,97	1,04	-
6.	Вимогливий, вміє підтримувати дисципліну	0,49	0,46	0,03	p<0,05
7.	Простий і спілкуванні з учнями, спілкується як з рівними	2,76	2,67	0,09	-
8.	У кожному учневі бачить особистість	2,73	2,18	0,55	-
9.	Розмовляє доброзичливо, без роздратування	2,9	2,19	0,71	-
10.	Ставиться до учнів тепло і щиро	2,84	2,32	0,52	-
11.	Не чіпляється до дрібниць	2,77	2,22	0,55	-
12.	Якщо не знаєш... не ставить відразу двійку	2,08	2,1	-0,02	-
13.	Об'єктивно оцінює знання учнів	2,41	1,56	0,85	-
14.	...не спішить лаяти, а намагається зрозуміти	2,49	1,82	0,67	
15.	Цікаво і з захопленням веде уроки	2,8	2,4	0,4	p<0,05
16.	Цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник	2,66	2,06	0,6	-
17.	Говорить красиво, образно, грамотно	2,72	1,87	0,85	-
18.	Спокійний, витриманий, не кричить на учнів	2,62	1,79	0,83	-

19.	Працює творчо, не за шаблоном	2,09	2,6	-0,51	p<0,01
20.	Красивий, приваблива зовнішність	1,43	1,8	-0,37	-
21	Підтягнутий, акуратний	0,92	1,69	0,83	-
1	2	3	4	5	6
22.	Близький до учнів за способом мислення	2,52	2,1	0,4	p<0,05
23.	Дозволяє сперечатися з собою	2,77	1,55	1,22	p<0,01
24.	Якщо розуміє, що не правий, визнає це відкрито	2,51	1,86	0,65	-
25.	Йому подобаються наші захоплення	1,58	1,58	0	-
26.	З ним можна поділитися своїми думками	2,36	2,38	-0,02	-
27.	Добре розуміє учнів	2,97	2,36	0,61	p<0,05
28.	Має на учнів великий позитивний вплив	2,48	2,47	0,01	p<0,05
29.	Користується довірою і авторитетом серед учнів	2,98	2,98	0	p<0,01
30.	Я з задоволенням ходжу на роки цього вчителя	3,08	3,3	-0,22	p<0,001

$$\Sigma = 71,24; 60,98 \lambda^2=8,82; p<0,001$$

Більш значущі для них і вимогливість учителя, його вміння проводити цікаві уроки (p<0,05), а також його авторитет („дефіцит”). Школярі з низьким рівнем локусу контролю (РСК) більше цінують творчі якості вчителя (p<0,01) і його зовнішню привабливість (p<0,01).

Наступним параметром індивідуальних відмінностей для аналізу взяли розумовий розвиток школярів. З числа основної вибірки були складені групи, які за шкільним тестом розумового розвитку показали полярні результати. Одна група складалася з учнів з високим, інша – з низьким „IQ”.

Виявилось, що достовірні міжгрупові відмінності існують за більшістю оцінних суджень, які стосуються улюблених і нелюбимих вчителів (18 з 30).

Існують значущі відмінності у вияві конкретних механізмів між даними групами. У групі школярів, які показали низькі результати за тестом розумового розвитку, порівняно з полярною групою, більше значення мають механізм „бумеранг”, що об’єднує кілька оцінних суджень з достатнім рівнем достовірності відмінностей. До них належать, насамперед, пункт анкети „якщо не знаєш... не ставити відразу двійку” з різницею -0,80, p<0,05. До цієї ж групи належать судження: „спокійний,

витриманий, не кричить на учнів” – різниця -0,62, $p < 0,01$; „дозволяє сперечатися з собою” - $p < 0,05$ і „говорить доброзичливо, без роздратування” - $p < 0,01$.

Наступними механізмами за значущістю індексу є „краса”, де виокремлюються оцінні судження „підтягнутий, акуратний, стежить за собою” – 0,36, $p < 0,01$, „дефіцит” – 0,22, $p < 0,001$ і „співзвуччя” – різниця -0,15, $p < 0,001$. Причиною, що пояснює виокремлення цих механізмів, є умови, в яких зазвичай потрапляє малоздібний учень на уроках. У шкільній практиці, на думку вчителів, ці учні частіше за все оцінюються на „задовільно”. Потрапляючи нерідко у розряд „неуспішних”, ці учні відчують підвищену потребу в доброму і справедливому, на їх погляд, вчителів. Як з’ясувалося у процесі дослідження, до розряду „улюблених” часто вони відносять учителя початкового класу, або вчителя фізкультури, праці або факультативного курсу, тобто їм подобаються вчителі, які можуть позитивно оцінити їхні успіхи і здібності. З іншими вчителями частіше за все стосунки знаходяться в стані постійної напруги. У таких умовах школяр стає особливо чутливий до будь-яких дій педагога, що актуалізують потребу в „співзвуччі” з ним. Крім того, специфіка самого віку диктує підвищену потребу в самоствердженні, пошуку себе і свого місця в житті. Тому у школяра, який не зумів показати свої розумові здібності в навчальній діяльності, і потрапляє в ситуацію, в яких він не може розв’язати свої проблеми, виникають стимули, що апелюють до механізмів „співзвуччя” або „бумеранг”.

Для учнів з високим показником за тестом розумового розвитку більш значущі дії вчителя, спрямовані на задоволення їх пізнавальних потреб („дає учням глибокі знання з предмету” і „з готовністю відповідає на запитання з нового матеріалу”). Механізм „бумеранг” менш значущий в цій групі, ніж у групі з низьким рівнем інтелекту. Школярі з високим інтелектом виокремлює таке судження „красивий, привабливий зовні” - $p < 0,05$, а школярі з низьким – „підтягнутий, акуратний, стежить за собою” - $p < 0,01$.

Наступний етап аналізу пов’язаний з вивченням даних, одержаних від учителів. Методика формування груп була аналогічна попередній, тобто вони формувалися з числа загальної вибірки.

Для з’ясування питання про існування відмінностей між групами за цим критерієм ми представили одержані дані в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

Відмінності в оцінці улюблених (X1) і нелюбимих (X2) учнів з різним рівнем тривожності

$N1 = 20, N2 = 20$

№	Оцінні судження	Тривожні	Впевнені	Різниця	Рів.знач.
		X1-X2	X1-X2		
1	2	3	4	5	6

1.	Дисциплінований на уроках	2,4	1,9	0,5	-
2.	Здібний, все схоплює на льоту	2,45	2,1	0,35	p<0,001
3.	Прислухається до зауважень учителя	2,8	2,35	0,45	p<0,01
4.	...прагне дізнатися з предмету більше	3,15	2,85	0,3	p<0,01
5.	Любить ваші уроки, чекає на них	2,55	2,75	-0,2	p<0,001
6.	Вміло відстоює свої погляди	2,25	2,55	-0,3	-
7.	Незалежний у судженнях	1,2	1,8	-0,6	-
8.	Працьовитий	3,3	3	0,3	p<0,05
9.	Ставиться з повагою до вчителів	2,6	2,8	-0,2	-
1	2	3	4	5	6
10.	Виявляє до вас симпатію, любить вас	2,2	2,8	-0,6	p<0,001
11.	Чесний, порядний, не обманює вчителя	3,1	3,1	0	p<0,001
12.	Добрий, чуйний і милосердний	2,4	2,55	-0,15	-
13.	Ввічливий, тактовний з учителем	2,6	2,65	-0,05	p<0,01
14.	Близький вам за способом мислення	2,85	2,55	0,3	p<0,05
15.	Поділяє вашу думку	2,15	2,3	-0,15	p<0,01
16.	Має широку ерудицію	2,6	2,8	-0,2	p<0,01
17.	Спокійний, витриманий	2,35	2,25	0,1	p<0,001
18.	Цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник	3,15	2,9	0,25	p<0,001
19.	Організований, зібраний, підтягнутий	3	2,45	0,55	p<0,05
20.	Прагне підтримувати з учителем гарі стосунки	2,45	2,7	-0,25	p<0,01

$\Sigma (x_1 - x_2) = 51,55; \quad 51,15 \quad \lambda^2=7,23; \quad p<0,001$

До номенклатури значущих оцінних суджень не потрапили деякі пункти анкети, в числі яких знаходяться „незалежність у судженнях”, який майже у всіх групах не належить до числа значущих у вибірці педагогів. За іншими оцінними судженнями спостерігається пріоритетність для груп.

Загальний результат порівняння за всіма параметрами показав, що існують відмінності між групами за виокремленим критерієм „тривожність – впевненість у собі” на достовірному рівні значущості $\lambda^2=7,23$, при $p<0,05$

Як показують дані таблиці, у групі тривожних учителів найбільшу різницю порівняно з полярною групою мають показники, що характеризують механізми „упорядкування” і „сприяння”. Тривожний учитель особливо високо цінує старанних і здібних вчителів, які легко засвоюють навчальний матеріал (2,45, $p < 0,001$), допитливих, що прагнуть дізнатися більше з предмету ($p < 0,01$), працьовитих ($p < 0,01$).

Сюди ж за критерієм достовірності відмінностей належать механізми „співзвуччя” - $p < 0,05$ („близький вам за способом мислення, поглядами на життя, на людей”) і „пізнавальний інтерес” - $p < 0,01$.

У групі впевнених у собі вчителів більш значущий механізм „бумеранг” - $p < 0,001$. Причому відмітну рису складає змістова суть виокремлених оцінних суджень з цього механізму. Це, по-перше, „любить ваші уроки, чекає на них” - $p < 0,001$, і, по-друге, „виявляє до вас симпатію, любить вас” - $p < 0,001$. А також механізми „еталон” („має широку ерудицію” - $p < 0,01$ і „ввічливий, тактовний з учителем” - $p < 0,01$).

Для емоційно нестійких вчителів зростає значення майже всіх механізмів порівняно з емоційно стійкими, тобто вони гостріше реагують на достоїнства і недоліки (з їх точки зору) в поведінці учнів. Це, в першу чергу, стосується показників, що апелюють до механізму „бумеранг” (різниця 1.10, $p < 0,001$). Далі йде механізм „еталон” (0,70), $p < 0,001$). Наступним механізмом, який виокремлюється за рівнем значущості, є „сприяння” (0,65, $p < 0,05$).

Слід відзначити подібність у вибірках емоційно нестійких вчителів і учнів за структурою виокремлення механізмів: в обох вибірках з характеристикою „емоційна нестійкість” до числа домінуючих механізмів увійшли „пізнавальний інтерес”, „бумеранг”, „еталон” і „сприяння”, що підтверджує достовірність одержаних результатів.

Перейдемо до проблеми впливу таких особливостей особистості як інтроверсія-екстраверсія на механізми формування міжособистісних стосунків.

Як видно з таблиці, майже за всіма пунктами анкети існують достовірні відмінності між групами вчителів інтровертів та екстравертів. Найбільші індекси різниці одержані за механізмами „бумеранг” і „сприяння”.

Інтроверти виявляють певну подібність з емоційно нестійкими вчителями, що виражається у підвищеній чутливості до всіх емоціогенних чинників, які впливають на міжособистісні стосунки. Для інтровертів особливо сильно зростає значення симпатії та любові з боку учнів (-0,95, $p < 0,001$). А для екстравертів більш значуща прогностична форма відношень школярів – їхній інтерес до предмету, що викладається (0,2, $p < 0,01$).

Для інтровертів на другому місці стоїть „сприяння” (-0,85, $p < 0,001$). Слід відзначити, що обидва механізми підкріплюються блоком оцінних суджень, які мають дуже високий рівень достовірності відмінностей (див. Таблицю)

Далі виокремлюється „упорядкування” (-0,55, $p < 0,05$). Механізми „еталон” і „співзвуччя”, хоча і мають невисокі значення індексу різниці, тим не менш, достовірно диференціюють групи інтровертів та екстравертів

Таблиця 3.12.

Відмінності в оцінці улюблених (X1) та нелюбимих (X2) учнів та вчителів з різним рівнем суб’єктивного контролю
N1 = 20, N2 = 20

№	Оцінні судження	Високий	Низький	Різниця	Рів.знач.
		X1-X2	X1-X2		
1	2	3	4	5	6
1.	Дисциплінований на уроках	2,6	2,15	0,45	$p < 0,05$
2.	Здібний, все схоплює на льоту	1,4	2,2	-0,8	$p < 0,01$
3.	Прислухається до зауважень учителя	2,6	2,6	0	-
4.	...прагне дізнатися з предмету більше	2,3	2,75	-0,45	$p < 0,05$
1	2	3	4	5	6
5.	Любить ваші уроки, чекає на них	2,6	2,8	-0,2	$p < 0,05$
6.	Вміло відстоює свої погляди	1,6	2,15	-0,55	$p < 0,01$
7.	Незалежний у судженнях	1,2	1,4	-0,2	-
8.	Працьовитий	2,85	2,6	0,25	$p < 0,05$
9.	Ставиться з повагою до вчителів	2,65	2,35	0,3	-
10.	Виявляє до вас симпатію, любить вас	1,95	2,65	-0,7	$p < 0,01$
11.	Чесний, порядний, не обманює вчителя	2,75	2,6	0,15	-
12.	Добрий, чуйний і милосердний	2,5	2,55	-0,05	$p < 0,05$
13.	Ввічливий, тактовний з учителем	2,6	2,7	-0,1	-
14.	Близький вам за способом мислення	2,4	2,6	-0,2	-
15.	Поділяє вашу думку	2,15	2,2	-0,05	-
16.	Має широку ерудицію	2,35	2,35	0	-
17.	Спокійний, витриманий	2,7	2,75	-0,05	$p < 0,01$
18.	Цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник	2,2	2,7	-0,5	$p < 0,01$
19.	Організований, зібраний, підтягнутий	3,05	2,8	0,25	-

20.	Прагне підтримувати з учителем гарні стосунки	2,65	2,6	0,05	p<0,01
-----	---	------	-----	------	--------

$$\Sigma (x_1 - x_2) - 47,10; \quad 49,50 \quad \lambda^2=5,63; \quad p<0,001$$

Помітно менше відрізняються за досліджуваними параметрами група вчителів, контрастні за рівнем суб'єктивного контролю (РСК) (див. Табл. 3 .12).

Більше половини наведених у таблиці оцінних суджень не диференціює екстерналів та інтерналів. У даному випадку можна говорити про наявність тенденції, яка полягає в тому, що вчителі з низьким рівнем суб'єктивного контролю жорсткіше поляризують улюблених і нелюбимих учнів, особливо за механізмами „бумеранг” („виявляють симпатію, люблять вас”) і „сприяння” („здібний, все схоплює на льоту”). Стосовно вчителів з вищим РСК, то для них зростає значення дисциплінованості і працьовитості учнів; їх прагнення підтримати гарні стосунки з педагогом. Емоційні аспекти взаємодії зі школярами для них менш значущі.

Кореляційний аналіз даних за вибірками школярів показав на достовірному рівні значущості взаємозв'язку між інтегральним показником („я із задоволенням ходжу на уроки цього вчителя”) і механізмами формування міжособистісних стосунків. При цьому була визначена специфіка взаємозумовленості кожного механізму з індивідуально-психологічними особливостями школярів старшої вікової групи, які брали участь у процесі навчальної взаємодії з учителями.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що індивідуально-типологічні особливості особистості мають суттєвий вплив на механізми формування міжособистісних стосунків у діаді „вчитель-учень”. При цьому у вибірці учнів найбільш значущими є такі властивості, як рівень тривожності, інтроверсії-екстраверсії, рівень інтелекту (IQ), а для групи вчителів – інтроверсія-екстраверсія і емоційна урівноваженість, потім – тривожність. Значення РСК порівняно невелике в обох вибірках – як учнів, так і педагогів.

3.5. Вплив соціально-демографічного чинника на механізм формування стосунків у діаді „вчитель – учень”

У психолого-педагогічній літературі неодноразово відзначалося, що в міжособистісній взаємодії виявляються деякі стійкі тенденції, пов'язані з соціально-демографічними характеристиками партнерів (І.С.Кон, Т. Шибутані, О.О.Бодальов). Тому важливим є аналіз існування такої залежності в умовах навчальної взаємодії у процесі формування стосунків між учителем і учнем.

Взявши до уваги результати, описані вище, необхідно розглянути проблему формування стосунків у діаді „вчитель-учень” в іншій площині, а саме з позиції впливу вказаних чинників. Саме ці завдання і були поставлені автором. У дослідженнях психологів відзначається, що

приналежність до різної вікової категорії зумовлює диференціацію міжособистісного сприймання і взаємної оцінки.

Спочатку розглянемо результати аналізу впливу віку учнів на формування їх ставлення до вчителя. Одержані дані свідчать про зміну значень показників від класу до класу, відмінності яких підтверджуються високим рівнем достовірності $p < 0,001$.

Значення механізмів „співзвуччя”, „еталон”, „дефіцит” неперервно зростає. Механізм „співзвуччя” („гарно розуміє учнів”) – у 9-ому – $-0,53$, $p < 0,001$, в 10-му – $0,81$, $p < 0,001$, в 11-му – $0,88$, $p < 0,001$. Механізм „еталон”, який визначає міру авторитарності вчителя („має на учнів позитивний вплив”) найбільших значень набуває в 11-му класі – $0,86$, $p < 0,001$ порівняно з $0,67$ в 10-му і $0,49$ в 9-му класі. Аналогічна динаміка механізму „дефіцит”: 9-й клас – $0,23$; 10-й – $0,43$; 11-й – $0,61$, що свідчить про зростання потреби школяра в суспільному ідеалі.

Динаміка вияву значення механізму „пізнавальний інтерес” має інший характер. У 9-му класі – $1,38$, $p < 0,001$, потім його значення в 10-му класі зменшується і зростає в 11-му класі – $1,48$, $p < 0,001$. Таку саму динаміку має і механізм „сприяння”, що має велике значення для всіх категорій груп у вибірці. Так, у 9-му класі – $0,70$, $p < 0,001$, а в 10-му це значення трохи зменшується – $0,68$, $p < 0,001$, в 11-му набуває найбільшої величини – $0,78$, $p < 0,001$ (оцінке судження „з готовністю відповідає на запитання з нового матеріалу”). Тобто, найбільших значень динаміки цих механізмів ми спостерігаємо в 9-му і 11 класах, що зумовлено потребою професійного самовизначення школярів випускних класів.

Механізм „бумеранг” має найвищу інтенсивність вияву в 10-му класі – $1,54$, $p < 0,001$. Саме в цій віковій категорії механізм „бумеранг” об’єднує велику групу оцінних суджень, що мають рівень достовірності відмінностей $p < 0,001$.

Механізм „краса”, який відображається через оцінке судження „красивий, привабливий зовні”, також має вищий індекс різниці в 10-му класі, а найменший – в 9-му. Крім того, в цей віковий період підсилюється вияв механізму „співпереживання” („з ним можна поділитися своїми думками” з різницею – $-0,52$), $p < 0,001$ порівняно з 9-м класом – $0,29$ і в 11-му – $0,46$). Іншими словами, найбільш інтенсивно виявляються в 10-му класі механізми „бумеранг”, „краса” і „співпереживання”, а в 11-му класі – „пізнавальний інтерес”, „сприяння”, „еталон” і „дефіцит”.

Далі ми намагалися з’ясувати, чи існує залежність між виявом механізмів та статтю учнів.

Таблиця 3.13

Відмінності в оцінці улюблених (x1) і нелюбимих (x2) учителів між дівчатами та хлопцями

N1=170; N2=170

№	Оцінні судження	Дівчата	Хлопці	різниця	Рів.знач.
		X1-X2	X1-X2		
1	2	3	4	5	6

1.	Може відповісти на будь-яке запитання	1,4	1,76	-0,33	p<0,001
2.	Дає учням глибокі знання з предмету	1,67	1,89	-0,22	p<0,001
3.	Якщо потрібно, повторно пояснює складний матеріал	1,94	2,13	-0,19	p<0,001
4.	З готовністю відповідає на запитання по новому матеріалу	1,86	2,31	-0,45	p<0,001
1	2	3	4	5	6
5.	Вірить у можливості своїх учнів	2,38	1,93	0,45	p<0,001
6.	Вимогливий, вміє підтримувати дисципліну	0,82	1,08	-0,26	p<0,001
7.	Простий і спілкуванні з учнями, спілкується як з рівними	2,54	2,38	0,16	p<0,001
8.	У кожному учневі бачить особистість	2,56	2,53	0,03	p<0,001
9.	Розмовляє доброзичливо, без роздратування	2,55	2,52	0,03	p<0,001
10.	Ставиться до учнів тепло і щиро	2,56	2,5	0,06	p<0,001
11.	Не чіпляється до дрібниць	2,69	2,55	0,14	p<0,001
12.	Якщо не знаєш... не ставить відразу двійку	1,94	2,29	-0,35	p<0,001
13.	Об'єктивно оцінює знання учнів	1,99	1,98	0,01	p<0,001
14.	...не спішить лаяти, а намагається зрозуміти	2,18	2,23	-0,05	p<0,001
15.	Цікаво і з захопленням веде уроки	2,18	2,34	-0,16	p<0,001
16.	Цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник	2,55	2,42	0,13	p<0,001
17.	Говорить красиво, образно, грамотно	2,09	2,06	0,03	p<0,001
18.	Спокійний, витриманий, не кричить на учнів	2,31	2,42	-0,11	p<0,001
19.	Працює творчо, не за шаблоном	1,87	1,95	-0,08	p<0,001
20.	Красивий, приваблива зовнішність	2,06	1,82	0,24	p<0,001
21.	Підтягнутий, акуратний, стежить за собою	1,61	1,64	-0,03	p<0,001
22.	Близький до учнів за способом мислення	2,16	2,14	0,02	p<0,001
23.	Дозволяє сперечатися з собою	2,12	2,12	0	p<0,001

24.	Якщо розуміє, що не правий, визнає це відкрито	2,26	2,11	0,15	p<0,001
25.	Йому подобаються наші захоплення	2,06	2,06	0	p<0,001
1	2	3	4	5	6
26.	З ним можна поділитися своїми думками	2,62	2,38	0,24	p<0,001
27.	Добре розуміє учнів	2,58	2,46	0,12	p<0,001
28.	Має на учнів великий позитивний вплив	2,58	2,49	0,09	p<0,001
29.	Користується довірою і авторитетом серед учнів	2,84	2,75	0,09	p<0,001
30.	Я з задоволенням ходжу на роки цього вчителя	3,16	3	0,16	p<0,001

$$\Sigma = 66,13; 66,24 \lambda^2=8,07; p<0,001$$

У таблиці 3.13 представлені результати, які свідчать про те, що за всіма досліджуваними механізмами формування міжособистісних стосунків існують достовірні відмінності (на рівні $p<0,001$) між хлопцями та дівчатами.

Звертає увагу на себе той факт, що незважаючи на високі показники індексу різниці середніх, що мають відмінності за їх величиною.

Так, найбільший індекс різниці між групами одержано на користь хлопців за механізмом „сприяння” – (-0,45) ($p<0,001$), „бумеранг” – (-0,35) ($p<0,001$). У дівчат порівняно з юнаками найбільш значущими виявляються ті якості вчителя, які проектуються через вияв механізмів „співзвуччя” – 0,45 ($p<0,001$) і „співпереживання” і „краса” (див. Таблицю 3.13).

Наведемо аналіз дії виокремлених механізмів в обох вибірках в динаміці. Нас цікавить порівняльне варіювання значень механізмів у групах хлопців і дівчат протягом досліджуваного періоду.

Механізм „бумеранг” у юнаків частіше за все актуалізується в 9-му і 11 класах, а у дівчат – у 8-му і 10-му класах.

Динаміка міжгрупових відмінностей за механізмом „сприяння” має дещо інший рисунок. Так, у дівчат цей механізм плавно набуває ваги у 8-му, 9-му і 10-му класах, крім 11-го. У хлопців характер вияву цього механізму інший. Він різко набуває інтенсивності в 11-му класі. У цей віковий період хлопці частіше, ніж дівчата, акцентують свою увагу на тих характеристиках педагога, які сприяють кращому засвоєнню ними знань.

Це продиктовано підвищеною потребою пошуку свого місця у дорослому житті і наступним вступом до професійних навчальних закладів. Звичайно, ця проблема є важливою і для дівчат, але для юнаків вона є ще більш важливою.

Механізм „співзвуччя” має також свою специфіку в інтенсивності свого вияву по роках навчання при порівнянні хлопців та дівчат.

Так, для хлопців найбільше значення механізм „співзвуччя” має в 9-му класі, хоча у 8-му і 11-му класах він найбільш для них актуальний порівняно з дівчатами, в яких найбільший його вияв припадає на 10-й клас.

За механізмом „співпереживання” спостерігається різка диференціація в актуальності цього механізму між хлопцями та дівчатами. У всіх класах (8-му, 9-му, 10-му, 11-му), цей механізм має переважаючу тенденцію в групі дівчат порівняно з хлопцями.

Порівнюючи динаміку значень механізму „дефіцит” у юнаків та дівчат, можна побачити, що у дівчат воно має тенденцію зростання з класу в клас до 10 класу, тим самим, фіксуючи майже пряму залежність міри його актуалізації від вікового параметра.

У юнаків, починаючи з 9-го класу, спостерігається інша картина: значення „дефіциту” до 10 класу істотно знижується, а з 10-го до 11 класу неперервно зростає, досягаючи такої самої високої значущості, що і у дівчат.

Якщо взяти загалом, то значення майже всіх механізмів у юнаків динамізує за подібною траєкторією, яка нагадує знак „N”: з 8-го по 9-й клас їх роль зростає, з 9-го по 10-й знижується, а з 10-го знову починається підйом і досягає свого максимуму в 11-му класі. Це особливо характерно для механізмів „сприяння”, „дефіцит”, і „бумеранг”. А у дівчат частіше за все спостерігається одновершинні криві, які досягають пікових значень в 10-му класі („співзвуччя”, „бумеранг”, „співпереживання”, „дефіцит”), і в 11-му класі („еталон”). У дівчат зростання ролі майже всіх механізмів у формуванні ставлення до вчителя з випередженням на один рік порівняно з хлопцями пояснюється радше за все більш раннім статевим дозріванням. Як відомо, цей процес супроводжується підсиленням емоційної реакції на зовнішні стимули, особливо на стимули соціальні, пов’язані з міжособистісним спілкуванням. У юнаків така емоційна чутливість настає пізніше. Ці відмінності можна пояснити і різницею в темпах психосоціального дозрівання хлопців і дівчат, що на практиці виявляється як „труднощі віку”, „труднощі адаптації” тощо. Саме своєрідність психічного розвитку в біологічному і соціальному плані у юнаків і дівчат пояснює специфіку вияву механізмів формування ставлень до вчителів у даний віковий період.

З аналізу, наведеного вище (2.2), ми одержали дані про те, що вчителі в процесі взаємодії з учнями, насамперед, апелюють до механізмів „еталон” і „сприяння”. Тепер нас цікавить, яким чином впливають об’єктивні чинники на формування ставлень учителів до учнів?

Аналіз за статевою ознакою показує значущі відмінності на рівні $\lambda_2=7,23$, при $p<0,001$. Привертає увагу той факт, що вчителі-жінки більше, ніж учителі-чоловіки, диференціюють учнів на улюблених і нелюбимих. Хоча слід відзначити, що у групі вчителів-чоловіків набуває ваги якість учня – „незалежний у судженнях”, яке у жінок займає останнє місце (0,36). Загалом за всіма виокремленими механізмами вагові індекси вищі в групі вчителів-жінок.

Серед виокремлених механізмів найбільше значення мають механізм „бумеранг” (1,25, $p < 0,001$). Ставлення вчителя-жінки до учня залежить, насамперед, від таких його якостей, як „добрий, чуйний, милосердний”. Водночас, дослідження показують, що визнаючи цей факт, вчителі не усвідомлюють комунікативну задачу як необхідний елемент педагогічного процесу [53].

Наступними механізмами у ієрархії значущості виокремлюються „співзвуччя” – „поділяє вашу думку” (-0,64, $p < 0,05$) і „сприяння” – „прислухається до зауважень і порад вчителя” (-0,58, $p < 0,01$).

Хоча у чоловіків-вчителів порівняно з жінками-вчителями диференціація учнів на улюблених і нелюбимих виражена слабше, все ж для них має актуальне значення ставлення „любить ваші уроки, чекає на них” – 0,04, $p < 0,01$ (механізм „бумеранг”) і така якість учнів, як „здібний, все схоплює на льоту” – 0,16, $p < 0,05$ („еталон”).

Отже, вчителі-чоловіки формують своє ставлення до учня, більше орієнтуючись на діловий аспект спілкування, ніж вчителі-жінки.

Розглянемо результати аналізу за віковим параметром.

У молодих вчителів (вік до 28 років) найбільшого значення порівняно з полярною групою мають механізми „бумеранг” і „еталон”. Для молодих вчителів важливішою виявляється емоційно-інтимна сторона стосунків з учнями („виявляє до вас симпатію, любить вас”, різниця -0,50, $p < 0,05$), а також актуальними для них є соціально-значущі якості учнів, значення яких займає домінуюче місце у середовищі вчителів (-0,33, $p < 0,001$).

Вчителі похилого віку (після 50 років) більше цінують „сприяння” (0,86).

Розглянемо дані, пов’язані з педагогічним стажем, оскільки вік і стаж не мають прямої залежності. Віковий ценз ми встановили відносно довільно, взявши крайні полюси часового стажу, що, на наш погляд, найбільше відповідає нашим завданням – менше 7-ми років і більше 25 років.

Майже всі виокремлені механізми більш значущі у групі вчителів з більшим стажем – крім механізму „сприяння”, який більше значення має для вчителів з невеликим стажем. Для них більшої ваги набувають оцінні судження „дисциплінований на уроках” (-0,66, $p < 0,01$). Група ж вчителів з більшим педагогічним стажем більше цінує „упорядкування” (1,27, $p < 0,05$). Далі за значущістю в цій групі виокремлюються механізми „пізнавальний інтерес” (1,06, $p < 0,01$); „еталон” (0,80, $p < 0,01$); „бумеранг” (0,56); „співзвуччя” (0,54). Тобто для тих, хто себе професійно затвердив учителем, „співзвуччя” з учнями є більш значущим, порівняно з тими, хто ще випробовує себе на цьому шляху.

У процесі аналізу ми додатково розглянули ще один параметр, який не є для нас обов’язковим у цьому дослідженні, але є цікавим. Нас цікавило питання, чи пов’язуються умови територіального статусу проживання на

процес формування стосунків між респондентами. Тобто в полярні групи були включені ті, хто працює або вчиться в маленькому провінційному місті (Дрогобич), де майже всі один одного знають, і ті, хто живе і працює у великому місті (Львів), де темп і динаміка життя зовсім відмінні порівняно з ними. Для зручності ці групи були умовно позначені як „львівські” і „провінційні”.

Результати свідчать про перевагу вагових показників майже за всіма механізмами в групах „львівських” вчителів і учнів.

Так, у групі школярів механізм „бумеранг” показує найбільший індекс різниці. Причому, для львівських учнів він має найбільше значення (майже всі судження, що належать до цього механізму з переважаючим ваговим індексом в цій групі). Це свідчить про те, що вони емоційно гостріше реагують на різні дії і вчинки з боку вчителів, ніж „провінційні” учні. Про це свідчить і інтегральний показник з високим рівнем достовірності $\lambda^2=7,35$, $p<0,001$.

Крім того, їх відмінності у ставленні до вчителів виявляються і в змістовому плані оцінних суджень механізму „бумеранг”, на які більше за все акцентують свою увагу ці школярі. Так, у групі „львівських” школярів найважливішим є „вірять у можливості своїх учнів” – 1,8, $p<0,05$, а в групі „провінційних” – „якщо не знаєш... не ставить відразу двійку” – 1,05, $p<0,001$.

Таким чином, школярів з невеликих міст більше хвилює оцінка за навчальним результатом, тоді як львівських школярів - оцінка їх особистості. Крім того, для „провінційних” учнів зовнішня привабливість учителя більш значуща, ніж для „львівських” (механізм „краса” – 0,2, $p<0,05$).

Порівняльний аналіз результатів між групами вчителів провінційних і львівських шкіл показав також достовірний рівень відмінностей між ними - $p<0,001$.

„Львівські” вчителі різкіше диференціюють своє ставлення до улюбленого і нелюбимого учня, при цьому їх критерії оцінки набагато ширші, ніж у „провінційних” вчителів. Для „провінційних” особливо важливими є такі якості учня, як організованість, зібраність, прагнення до порядку („впорядкованість” – 0,60).

Аналіз досліджень свідчить про те, що територіальний статус („велике місто” – „провінція”) також накладає відбиток на специфіку формування стосунків у діаді „вчитель-учень”.

Таким чином, можна зробити висновок, що загалом вся структура взаємостосунків між учнями і вчителями варіює і залежно від соціально-демографічних факторів (стать, вік, місце проживання та педагогічного стажу вчителя). Ці дані узгоджуються з теоретичними положеннями і експериментальними висновками, одержаними Р.Х.Шакуровим.

Висновки до Розділу 3

1. Форми емоційних стосунків у діаді „вчитель-учень” мають певну структуру емоційно-оцінних компонентів і залежні від стосунків суб’єкта з суб’єктом, що складаються. За блоком позитивних модальностей ці стосунки виявляються, насамперед, у формі поваги, довіри, симпатії. Ніжність, любов, співчуття мають значно меншу вагу. За блоком негативних модальностей спостерігається різноманітніша палітра форм ставлень. В учнів найчастіше – антипатія, недовіра, неприязнь, а у вчителів – жаль, підозрілість, здивування і антипатія.

2. Аналіз показав зумовленість функціонально-рольового чинника на механізми формування стосунків у діаді „вчитель-учень”. У ситуаціях значущої міжособистісної взаємодії в учнів домінуюче значення мають механізми „дефіцит”, „бумеранг”, „співзвуччя”, „пізнавальний інтерес”, а у вчителів – „еталон”, „сприяння”, „пізнавальний інтерес”, „впорядкування”. Виокремлені механізми формування міжособистісних стосунків у діаді „вчитель-учень” виявляє зв’язок, насамперед, з задоволенням афіліативної потреби учасників педагогічного процесу як потреби в духовно-психологічній, емоційній єдності (у прийнятті, повазі, симпатії тощо), а також потреб, пов’язаних з виконанням спільної діяльності.

3. Істотний вплив на механізми формування міжособистісних ставлень мають статусні характеристики учасників педагогічної взаємодії. Так, у групі учнів-„аутсайдерів” ситуація дефіциту визнання їх як особистості актуалізує дію, насамперед, механізмів „бумеранг” і „сприяння”. У групі учнів-„зірок” в формуванні ставлення до вчителя перше місце займає механізм „еталон”. У вчителів-„аутсайдерів” порівняно з учителями-„зірками” інтенсивніше виявляються механізми „сприяння” і „співзвуччя”.

4. Істотний вплив на механізми формування емоційно-оцінної сторони міжособистісних стосунків мають індивідуально-психологічні особливості учасників взаємодії. Особливо це стосується таких характеристик особистості як тривожність, емоційна нестійкість, інтровертованість, інтелект. Так, у тривожних школярів найбільше значення серед домінуючих механізмів мають „пізнавальний інтерес”, „краса” і „бумеранг”, у емоційно нестійких – „сприяння”, а у інтровертів – „співзвуччя”. Для учнів з низьким рівнем інтелекту найбільшу інтенсивність має механізм „бумеранг”, для учнів з високим рівнем – механізм „сприяння”. Інша сторона діади – вчителі, характеризуються специфічними особливостями актуалізації механізмів ставлень до учня. У тривожних вчителів найбільшу інтенсивність у формуванні ставлень до учнів виявляють механізми „впорядкування” і „сприяння”. У емоційно нестійких вчителів виявлена спільність з учнями у вияві аналогічних механізмів. Для інтровертованих вчителів найбільше значення мають механізми „бумеранг” і „сприяння”. Значення локусу контролю порівняно

невелике в обох вибірках, що дозволяє говорити лише про тенденції впливу цієї характеристики при формуванні міжособистісних ставлень.

5. Важливу роль в дії механізмів формування ставлень відіграють і соціально-демографічні характеристики членів діади. Так, за віковим параметром у школярів виявлено неперервне зростання від 8-го до 11-го класу значущості механізмів „співзвуччя”, „еталон” і „дефіцит”, що зумовлено розвитком самосвідомості. Вчителі-жінки більш різко диференціюють учнів на улюблених і нелюбимих, ніж чоловіки. Для жінок найбільше значення мають механізми „бумеранг” і „співзвуччя”, тоді як для чоловіків – діловий аспект спілкування і механізм „еталон”. Вчителі похилого віку, а також вчителі, які не мають великого педагогічного стажу, апелюють до механізму „сприяння”; молоді вчителі – до механізму „бумеранг”, а вчителі з великим педагогічним стажем роботи частіше орієнтуються на механізм „впорядкування”.

6. У процесі аналізу результатів дослідження було виявлено вплив територіального статусу проживання на процес формування стосунків між респондентами. У полярні групи були включені ті, хто працює або вчиться в невеликому місті Дрогобичі, де майже всі один одного знають, і ті, хто живе і працює у великому місті Львові. Результати свідчать про перевагу вагових показників майже за всіма механізмами в групах „львівських” вчителів і учнів. Це свідчить про те, що вони емоційно гостріше реагують на різні дії і вчинки з боку вчителів, ніж „провінційні” учні. Їх відмінності у ставленні до вчителів виявляються і в змістовому плані оцінних суджень механізму „бумеранг”, на які більше за все акцентують свою увагу ці школярі. Школярів з невеликих міст більше хвилює оцінка за навчальним результатом, тоді як львівських школярів - оцінка їх особистості. Для „провінційних” учнів зовнішня привабливість учителя більш значуща, ніж для „львівських”.

ВИСНОВКИ

У ході проведення дисертаційного дослідження перевірялася така гіпотеза: головні механізми формування емоційно-оцінної сторони міжособистісних ставлень в діаді „вчитель-учень” пов’язані насамперед із задоволенням афіліативних потреб учасників педагогічного процесу, а також потреб, пов’язаних безпосередньо з їхньою спільною діяльністю. Істотний вплив на механізми формування міжособистісних стосунків мають індивідуально-психологічні (тривожність, емоційна нестійкість, інтроверсія, локус контролю, інтелект), соціально-демографічні (стать, вік, стаж), функціонально-рольові і статусні чинники.

Проведене дослідження дало змогу зробити наступні висновки.

1. Теоретичний аналіз проблеми дослідження свідчить про те, що різні аспекти спілкування та взаємодії загалом та в педагогічному процесі, зокрема, є досить детально розробленими. Тлумачення взаємодії є широким: як самостійна категорія, як інтерактивний бік спілкування, як вид людської активності тощо. Стосовно нашого дослідження взаємодія виступає як одна із сторін спілкування, у взаємозв’язку з комунікативною та перцептивною сторонами, про що свідчить взаємозалежність між феноменами „взаємодія”, „стосунки”, „ставлення”.

2. Педагогічний процес у вітчизняній психології розуміється як спільна діяльність вчителя та учнів, яка розглядається з двох позицій: а) діяльнісна детермінація психічного розвитку; б) соціально-діяльнісна детермінація психічного розвитку.

3. Серед аспектів проблеми, яка досліджується, вивчаються різні форми взаємодії, умови її оптимізації, особливості формування особистості та міжособистісних стосунків у процесі педагогічної взаємодії, розробляються нові технології, які роблять педагогічну взаємодію продуктивною. Поза увагою дослідників залишаються питання, пов’язані з психологічними неформалізованими, неспецифічними структурами, які відкривають розуміння особливої природи взаємодії педагога і учнів та впливають на її ефективність. При визначенні поняття „взаємодія” ми виходимо з того, що це такий зв’язок між членами групи, при якому дії однієї із сторін викликають певні дії з боку інших. У психолого-педагогічних дослідженнях особистість вчителя виступає системоутвірним чинником педагогічної взаємодії. Детально вивчено професійно важливі якості вчителя, його суб’єктність, самосвідомість („Я-концепція”, саморозуміння), стилі педагогічної діяльності, а також педагогічні конфлікти. Поза увагою дослідників залишилися аспекти проблеми, пов’язані зі ставленням вчителів до учнів та їх вплив на формування відповідного ставлення з боку учнів. Важливість дослідження взаємодії вчителя із старшокласниками зумовлена тим, що цей віковий період є важливим у становленні особистості, її особистісних та життєвих цінностей, необхідності особистісного та професійного самовизначення.

4. Форми емоційних стосунків у діаді „вчитель-учень” мають певну структуру емоційно-оцінних компонентів і залежать від ставлень суб’єкта до суб’єкта. За блоком позитивних модальностей ці стосунки виявляються, насамперед, у формі поваги, довіри, симпатії. За блоком негативних модальностей спостерігається більш різноманітна палітра форм ставлень: в учнів найчастіше – антипатія, недовіра, неприязнь, а в учителів – жаль, підозрілість, здивування і антипатія.

5. Аналіз показав зумовленість функціонально-рольового чинника на механізми формування стосунків у діаді „вчитель-учень”. У ситуації значущої міжособистісної взаємодії в учнів домінуюче значення мають механізми „дефіцит”, „бумеранг”, „співзвуччя”, „пізнавальний інтерес”, а в учителів – „еталон”, „сприяння”, „пізнавальний інтерес”, „впорядкування”. Виокремлені механізми формування міжособистісних стосунків у діаді „вчитель-учень” виявляють зв’язки, насамперед, із задоволенням афіліативної потреби учасників педагогічного процесу як потреби в духовно-психологічній, емоційній єдності (в прийнятті, повазі, симпатії тощо), а також потреб, пов’язаних з виконанням спільної діяльності.

6. Істотний вплив на механізми формування міжособистісних стосунків мають статусні характеристики учасників педагогічної взаємодії. Так, у групі „ізолюваних” учнів ситуація дефіциту визнання їх як особистості актуалізує дію, насамперед, механізмів „бумеранг” і „сприяння”. У групі учнів-„зірок” у формуванні ставлень до вчителя перше місце займає механізм „еталон”. У „ізолюваних” вчителів порівняно з учителями-„зірками” інтенсивніше виявляються „сприяння” і „співзвуччя”.

7. Механізми формування емоційно-оцінної сторони міжособистісних стосунків залежать від індивідуально-психологічних особливостей учасників. Особливо це стосується таких характеристик особистості, як тривожність, емоційна нестійкість, інтровертованість, інтелект. Так, у тривожних школярів найбільше значення серед домінуючих механізмів мають „пізнавальний інтерес”, „краса” і „бумеранг”, у емоційно нестійких – механізм „сприяння”, а у інтровертів – „співзвуччя”. Для учнів з низьким рівнем інтелекту найбільшу інтенсивність має механізм „бумеранг”, для учнів з високим рівнем – механізм „сприяння”. Інша сторона діади – вчителі – характеризуються специфічними особливостями актуалізації механізмів ставлень до учня. У тривожних вчителів найбільш інтенсивними є механізми „впорядкування” і „сприяння”. У емоційно нестійких вчителів виявлені аналогічні з учнями механізми. Для інтровертованих вчителів велике значення мають механізми „бумеранг” і „сприяння”. Значення локусу контролю порівняно незначне в обох вибірках, що дозволяє говорити лише про тенденції впливу цієї характеристики на формування міжособистісних стосунків.

8. Важливу роль в дії механізмів формування ставлень відіграють і соціально-демографічні характеристики учасників взаємодії. Так, за віковим

параметром у школярів виявлено неперервне зростання від 8-го до 11-го класу значущості механізмів „співзвуччя”, „еталон” і „дефіцит”, що зумовлено розвитком самосвідомості. Вчителі-жінки різкіше диференціюють учнів на улюблених і нелюбимих, ніж вчителі-чоловіки. Для жінок найбільше значення мають механізми „бумеранг” і „співзвуччя”, тоді як для чоловіків – діловий аспект спілкування і механізм „еталон”. Вчителі похилого віку, а також вчителі, що не мають великого педагогічного стажу, апелюють до механізму „сприяння”; молоді вчителі – до механізму „бумеранг”, а вчителі з великим стажем роботи частіше орієнтуються на механізм „впорядкування”.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з вивченням впливу інших соціально-психологічних чинників на механізми формування міжособистісних стосунків в системі „вчитель-учень”, а також пошук шляхів корекції цих стосунків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991. – 299 с.
2. Агеев В.С. Механизмы социального восприятия // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. - № 2. – С. 63-70.
3. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах / Пер. с англ.- М., 1974. – 272 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1969. – 339 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. Уч. для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
6. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы. М., 2001.
7. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М., 1989. – 223с.
8. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования – М., 1984 – 104 с.
9. Басов М.Я. Проблемы развития человека. Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 8-17.
10. Безбородова Н.Я. Психологическая коррекция личности младшего подростка с отклоняющимся поведением средствами игровой деятельности. Дис. канд.психол.наук. – М., 1997. – 160 с.
11. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М., 1994. – 480 с.
12. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы. – М., 1988. – 399 с.
13. Бибрих Р.Р., Орлов А.Б. Монолог ...или диалог? – М.: Знание, 1986. – 80 с.
14. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1995. – 328 с.
15. Бодалев А.А. Об особенностях формирования межличностных отношений в детской среде // Воспитательная система массовой школы: Проблемы гуманизации / Под ред. Л.И.Новиковой. – М.: Изд-во НИИТиИП, 1992. – С. 74-81.
16. Бодалев А.А. Психология общения. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.
17. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. - № 4. – С. 23-34.
18. Болдуин Д.М. Духовное развитие с социологической и эстетической точки зрения: Исследования по социальной психологии. – М., 1913. – Кн. 2. – 286 с.
19. Брудный А.А. Другому как понять тебя? – М., 1990. – 69 с.
20. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М., 1994. – 109 с.

21. Булах І.С., Долинська Л.В. Викладач-студент: психологія міжособистісних взаємодій: Навч.-метод. посіб. / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2005. — 106с.
22. Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навч.-метод. пос. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. — 116 с.
23. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. — К., 1989. — 200 с.
24. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: Автореф. дис... канд. психол. наук. — К., 1987. — 17 с.
25. Вахоцька І.О. Психологічні особливості міжособистісного взаєморозуміння в системі "вчитель-учень" як умова попередження конфліктів: Дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. — К., 2002. — 243 с.
26. Вачков И.В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1995. — 180 с.
27. Ващенко І.В. Конфлікти у діяльності працівників органів внутрішніх справ і шляхи їх подолання (соціально-психологічний аспект): Дис... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Національний ун-т внутрішніх справ. — Х., 2003. — 498 с.
28. Ващенко И.В., Гиренко С.П., Хамальян Р.А. Общая конфликтология: Учеб. пособие для студ. вузов. — Х.: Оригінал, 2000. — 512 с.
29. Ващенко І.В., Антонова О.Г. Конфлікт. Посттравматичний стрес: шляхи його подолання: Навч. посіб. / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К.: Знання, 1998. — 289 с.
30. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу / Південний науковий центр АПН України. — О.: ПНЦ АПН України, 2005. — 302 с.
31. Власенко В.В. Психология взаимных оценочных отношений учителей и учащихся старшего школьного возраста: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. — Л., 1981. — 19 с.
32. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1998. — 41 с.
33. Выготский Л.С. Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
34. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: Избранные психологические труды. — М.: МПСИ, 2003. — 479с.
35. Галян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України; Інститут психології ім. Г.С.Костюка. — К., 1996. — 24с.
36. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. — М., 1987. — 175с.
37. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. — К., 1989. — 187 с.

38. Грибанова Г.В. Формирование взаимоотношений учителей и учащихся // Советская педагогика. – 1990. - № 2. – С. 87-91.
39. Гришина Н.В. Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2003. — 464с.
40. Грейліх О.О. Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2000. — 162 с.
41. Грейліх О.О. Розвиток професійної міжособової взаємодії в системі " вчитель - вчитель": Спецкурс з педагогічної психології для студентів пед. закладів освіти. — К. : Знання, 1997. — 41с.
42. Гулян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С.Костюка АПН України. — К., 1996. — 193 с.
43. Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростком // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 99-106.
44. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск, 1992. – 114 с.
45. Джидарьян И.А. Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики и психологии. – М.: Наука, 1988. – С. 56-88.
46. Дикая Л.Г., Шкопоров Н.Б., Аллахвердова О.В. К вопросу о психологических механизмах регуляции внутригруппового поведения в особых условиях // Социальная психология и общественная практика. – М., 1985. – С. 50-60.
47. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. – 2-е изд. – М., 1980. – 159с
48. Додонов Б.И. Эмоциональная направленность и межперсональные отношения // Личность, коллектив и проблемы воспитания. – Саратов, 1983. – Вып. 2. – С. 3-21.
49. Дубов И.Г. Влияние личности учителя на личностные проявления учащихся: Автореф.дис....канд.психол.наук. – М., 1977. – 16 с.
50. Дусавицкий А.К. Развитие личности в коллективе в зависимости от организации учебной деятельности: Автореф. дис.... д-ра психол наук. – М., 1989. – 48 с.
51. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
52. Дурманенко Є.А. Конфлікти в педагогічному процесі. — Луцьк : РВВ " Вежа" Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. — 286 с.
53. Дяченко Л.В. Психологічні особливості взаємодії вчителя і учнів молодших класів при розв'язанні "важких" мисленнєвих задач: Автореф . дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім . М.П.Драгоманова. — К., 2001. — 19 с.

54. Елагина М.Г. Возникновение активной речи в процессе сотрудничества со взрослыми у детей раннего возраста: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1977. – 16 с.
55. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу: Учеб. пособие. – Л., 1991. – 106 с.
56. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология. – М., 1972. – 352 с.
57. Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування та їх урахування в процесі взаємодії дітей і дорослих / Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаніка / Л.Е. Орбан — Івано-Франківськ, 1996. — 79 с.
58. Заиченко Н.У. Психология конфликта. — М.: МГУПС, 2000.
59. Запорожец А.В. Условия и движущие силы психического развития ребенка. Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 23-26.
60. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. – Л., 1988. – 28 с.
61. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 128 с.
62. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
63. Ивасишин В.А., Джужа Н.Ф. Эмпатия как механизм социального развития личности // Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе. – М., 1987. – С. 143-150.
64. Идеальное: Ильенков и Лифшиц / Г.В. Лобастов (ред.). – М., 2004. – 281с.
65. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
66. Каган М.С. Педагогика как любовь. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 133 с.
67. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
68. Казанская В.Г. Общение учителя с учениками в обучении. – Санкт-Петербург, 1996. – 136 с.
69. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – № 4. – С. 9-16.
70. Ключек Л.В. Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2005. — 20 с.

71. Коваленко А.Б., Ковальчук З.Я. Вплив функціонально-рольових і статусних характеристик учасників навчальної взаємодії на механізми формування міжособистісних стосунків // Вісник Харківського університету. – Харків, 2004. – № 617. – С. 68-73.
72. Ковальчук З.Я. Вплив індивідуально-психологічних рис на механізми формування міжособистісних стосунків між вчителем та учнем // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2005. – Т. 7. Вип. 4 – С. 142-151.
73. Ковальчук З.Я. Механізми формування міжособистісних стосунків у системі „вчитель-учень” // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. – К.: Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2005. – Вип.3. С. 104-110.
74. Ковальчук З.Я. Особистість вчителя як системотвірний чинник педагогічної взаємодії // Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 91-101.
75. Ковальчук З.Я. Теоретико-методологічні засади вивчення проблеми педагогічної взаємодії // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ. – Вип. 13. Психологія. – Дрогобич, 2004. – С. 80-90.
76. Ковальчук З.Я. Форми емоційних стосунків у системі „вчитель-учень”. // Наука і освіта. Спецвипуск. Психологія особистості: досвід минулого – погляд у майбутнє. – 2004. – № 6-7. – Одеса, 2004. – С.121-124.
77. Козиев В.Н. Формирование профессиональных качеств личности учителя. – Л., 1987. – 16 с.
78. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. – 1991. – № 10.
79. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. – Минск, 1982. – 239 с.
80. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1987. – 366 с.
81. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1982. – 207 с.
82. Кондратьев М.Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации // Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1987. – С. 191.
83. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. – 1980. - № 5. – С. 143-148.
84. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Психологическая характеристика типов индивидуальных стилей педагогического общения // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты: Межвуз. сб. науч. трудов. – Пермь, 1988. – С. 23-31.
85. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. Хрестоматия по возрастной психологии // Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 19-22.

86. Костюшко Ю.О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: Автореф. дис... канд. пед.: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. — Житомир, 2005. — 20 с.
87. Кричевский Р.Л. О механизме детерминации статуса личности в социальной группе // Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности. – М., 1987. – С. 128-142.
88. Крыжанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. – Л., 1990. – 206 с.
89. Кузьмин Е.С. Социально-психологические основы работы с людьми и методы их изучения // Научные основы политической работы в массах. – Л., 1972. – С. 132-163.
90. Кузьмин Е.С., Бардиер Г.Л., Марьяненко А.П. Эмпирические характеристики отношения человека к человеку // Вестник ЛГУ. – 1982. – № 11. – С. 49-54.
91. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Лениздат, 1985. – С.19-83.
92. Кулюткин Ю.Н. Психологическое знание и учитель. – М., 1989. – 112с.
93. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: Дис. ... д-ра психол.наук. – Санкт-Петербург, 1992. – 358 с.
94. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. – Минск, 1988. – 206 с.
95. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. Изд. 3-е. – Л., 1924. – 290 с.
96. Лендел Ж.О. О понимании личности учителей школьниками VIII-X классов: Автореф... дис. канд. психол.н. – М., 1979. – 18 с.
97. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
98. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304с.
99. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1983. -
100. Лийметс Х.Й. Понятие общения и воспитания // Проблемы общения и воспитания. – Тарту, 1974. – С. 60-67.
101. Лийметс Х.Й. О месте категории „взаимодействие” в педагогике // Взаимодействие коллектива и личности. – Таллин, 1979. – С. 16-17.
102. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
103. Ломов Б.Ф. Проблемы общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – 116с.
104. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогич. психологии. Уч. пособ. для студ. – М.: Международ. педагог. академия. – 1995. – С. 44-59.
105. Лютак О.З. Психологічні особливості соціалізації старшокласників у загальноосвітній школі: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. — Івано-Франковськ, 2001.

106. Макарчук Н.О. Особистісні детермінанти розв'язання конфліктних ситуацій у пізньому юнацькому віці: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2005. — 21с.
107. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. — К., 1998. — 420 с.
108. Малькова Т.П., Фролова М.А. Введение в социальную философию: Уч.пособие для студентов. — М.: Международная пед.академия, 1995. — 192 с.
109. Мамардашвили М.К. Сознание как философская проблема // Вопр. философии. — 1990. - № 10. — С. 3-8.
110. Маркова А.К. Психология труда учителя. — М., 1993. — 191 с.
111. Маслоу А. Психологія буття: Пер. з англ. — М.: “Рефл-бук”, К.: “Ваклер”, 1997. — 304 с.
112. Матис Т.А. Содержательное сотрудничество школьников как условие мотивации // Психология учебной деятельности школьников: Тезисы докладов II Всесоюзной конференции по педагогической психологии. — М., 1982. — С. 161-162.
113. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: Учеб пос. — Пермь, 1990. — 240 с.
114. Метельский Г.И., Чикова О.М. О некоторых особенностях рефлексии учителя // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. — М., 1989. — С. 33-34.
115. Мир детства: Подросток / Под ред. А.Г.Хрипковой. — М., 1982.
116. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. — 1990. - № 3. — С. 58-64.
117. Митяева Л.Б. Соотношение уровней общения дошкольников со взрослыми и со сверстниками: Автореф. дис. ... канд психол. наук. — М., 1984. — 20 с.
118. Мудрик А.В. Соотношение категории общения с другими педагогическими категориями // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А.Бодалева, В.Я. Ляудис. — М., 1980. — С. 9.
119. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А.Бодалева. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1995. — 356 с.
120. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика: Кн.для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 126 с.
121. Немов Р.С. Психология человеческих взаимоотношений // Психология. Учебник для студентов высших пед.учебных заведений. В 2-х кн. Кн.1. — М., 1994. — С. 431-524.
122. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания. — М., 1981. —

- С. 80-92.
123. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – Л.: ЛГУ, 1990. – 240 с.
 124. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г.М.Андреева, Я.Янойшек, А.И.Донцов и др. – М., 1987. – 301 с.
 125. Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментального исследования / Под ред. А.А.Бодалева, Р.Л.Кричевского. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
 126. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5-19.
 127. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 1995. – С. 16-56.
 128. Паниотто В.И. Структура межличностных отношений: Методика и математические методы исследования. – К., 1975. – 128 с.
 129. Панферов В.Н. Общение как предмет социально-психологических исследований: Автореф.дис. ...д-ра психол.н. – Вильнюс, 1970. -25 с.
 130. Панюшкин В.П. Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А.Бодалева. – М., 1980 . – С. 16.
 131. Панюшкин В.П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1984. – 24 с.
 132. Паркинсон Д.Р. Люди сделают так, как захотите Вы. – М., 1993. – 154 с.
 133. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М., 1971. – 351 с.
 134. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М., 1989. – 216 с
 135. Петровский А.В. Авторитет, эмоциональный статус и роль в структуре «значимого другого» // Индивидуальность педагога и развитие личности школьника. – Даугавпилс, 1988. – С. 3-6.
 136. Петровский А.В. Деятельностный подход в социально-психологическом исследовании / Вестник Моск.ун-та. Серия 14. Психология. – 1978. - № 4. – С. 3-10.
 137. Петровский А.В. Психология о каждом и каждому о психологии. – 2-е изд., исправ., доп. – М.: РОУ, 1996. – 328 с.
 138. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. – 1985. - № 4. – С. 17-30.
 139. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 175 с.

140. Полехина Н.Г. К вопросу о взаимоотношении учителей и учащихся старших классов // Экспериментальная и прикладная психология. – Л., 1971. Вып. 4. – С. 100-105.
141. Прядко Н.О. Формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2006. — 20 с.
142. Причинные подходы в педагогике. Теория. Практика: материалы круглого стола / А.В. Нечаев (рад.). – Томск, 2001. – 126 с.
143. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мицерекова. – М., 1996. – 320 с.
144. Психология межличностного познания / Под ред. А.А.Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
145. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1987. – 238 с.
146. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. – М., 1980. – 159 с.
147. Развитие творческой активности школьника / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Наука, 1991. – 175 с.
148. Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного „Я” // Вестник Моск.ун-та. – 1981. - № 1. Серия: Психология. – С. 14-22.
149. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. – Рига, 1992. – 44 с.
150. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. – К: Каравела, 1998. – 210 с.
151. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Т.1. – М., 1989. – 488 с. Т.2. – 322 с.
152. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976. – 416 с.
153. Рубцов В.В. К проблеме исследования коллективных форм учебной деятельности // Психология учебной деятельности школьников. Тезисы докладов II Всесоюзной конференции по педагогической психологии. – М., 1982. – С. 325.
154. Рудзевич І.Л. Психологічні засоби подолання деструктивних конфліктів педагогів із старшокласниками: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2005. — 20с.
155. Русалов В.М. О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. - № 3. – С. 50-59.
156. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: Автореф.дис. ...канд.психол.наук. – Л., 1986. – 16 с.

157. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976. – С.34-75.
158. Снегирева Т.В., Платон К.Н. Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте. – Кишинев, 1988. – 64 с.
159. Соловьева О.В. Обратная связь в межличностном общении. – М., 1992. – 109 с.
160. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. – Донецьк: Лебідь, 1996. – 175 с.
161. Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений: Уч.пособие для вузов. - М., 2004. - 256 с.
162. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. – М., 1976. - 142 с.
163. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975. – 343 с.
164. Тихомиров Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
165. Трусов В.П. Психология межличностного влияния и оценивания: Уч. пособие. – Л., 1984. – 44 с.
166. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.
167. Филипчук В.С. Спілкування як соціально- педагогічна взаємодія: Навч.-довідковий посіб. — Чернівці : Рута, 2001. — 96 с.
168. Формирование личности в онтогенезе/ Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1991. – 159 с.
169. Хараш А.У. Восприятие человека человеком как воздействие на его поведение (к разработке интересубъективного подхода в исследованиях познания людьми друг друга) / Под ред. А.А.Бодалева. – М., 1981. – С. 25-42.
170. Хохлова Л.П. Формирование межличностного восприятия у детей и подростков. – Ташкент, 1990. – 82 с.
171. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения. – К., 1985. – 159 с.
172. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 270 с.
173. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1997.
174. Что такое человек? Основы человековедения. Учебно-научное пособие. – В 2-х кн. – СПб.: ТОО «Ривьера», 1996. – Кн.1. – 148 с.
175. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981. – 96 с.
176. Шакуров Р.Х. Психология руководства педагогическим коллективом: Уч.пособие для педвузов. – М., 1995. – С. 184.

177. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. – 1991. - № 1. – С. 44-52.
178. Шихирев П.Н. Современная социальная психология США. – М., 1979.
179. Шутенко А.И. Стрoение и развитие профессионального сознания учителя: Дис. ... канд.пед.наук. – М., 1994. – 221 с.
180. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. – М., 1969.
181. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Вестник МГУ. Психология. – 1978. - № 3. – С.3-12.
182. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 1960. – С.
183. Юрківський Є.В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. В.Гнатюка. — Т., 2001. — 176 с.
184. Юсупов И.М. Вчувствование. Проникновение. Понимание. – Казань, 1993. – 202 с.
185. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань, 1991. – 192 с.
186. Ядов В.А. Социологическое исследование. Методология. Проблема. Методы. – М., 1972. – 239 с.
187. Якубовська О.М., Гапійчук І.М. Основи дидактичної емоційної взаємодії: Навч.-метод. посіб. до спецкурсу / Одеський національний ун-т ім. І.І.Мечникова. — Вінниця : Велес, 2001. — 108с
188. Янотовская Ю.В. Индивидуальность педагога и личность учащегося // Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1987. – С. 147.
189. Ярошевский М.Г. История психологии. – 2-е изд. – М.: Мысль, 1976. – 463 с.
190. Arnold M.B., Gasson G.A. Feeling @ emotion as dinamic faktors of personality integration // Arnold M.B., Gasson G.A. eas. The human person Rohald. 1954. – p.294-313.
191. Brown G. Human Teaching for Human Learning: An Introguction to Confluent Education. - N.Y., 1971. – P.15-23.
192. Greenberg A.E. Teaching feeling. Compassion and Self-Awereness in tse Classroom Today. – N.Y., 1970. – 219 p.
193. Duncan T.C. Social aspect of instructional management // Theory into practice. Vol.19. – 1980. - № 1. – P. 32-37.
194. Flanders N. Teacher influence in the classroom // Amidon C., Hough J. (eds)/ Interaction Anaiisis Theory Research & Application/ - Addisson-Wesly, 1967. – P. 23-45.
195. Kohlberf L. Moral stages moralization: the cognitive development & behavior. Theory, research issues. – N.Y., 1976. – P. 13-19.
196. Laing R.D., Philipson H., Lee H.R. The interpersonal perseption method // Social Encounters / Ed. by Argyle. Penguin books. – 1973. – P.49-63.

197. Lamb M.E. RE-examination of the infant social world. – Hum.Dev., 1977.
– Vol. 20. – P. 65-85.
198. Mohks F.J., Xendriks A.F. Erziehung als sozialen Prozess. – Stuttgart, 1973.
– 172 p.
199. Patterson C.H. Foundation for a theory of instruction & education
psychology. – N.Y., 1877. 346 p.
200. Poteet J.A. Behavior modification. A practical guide for teacher. –
Minneapolis, Minn.Burgess,1973. – 104 p.
201. Rothbart V., Dalfen S., Barret K. Effects of teacher's expectancy on student
-teacher interaction // J. of Education. Psych. – 1971. Vol. 62. n1. – p. 49-54.
202. Schneeberg U. Padagogishees Führungsverhalten und berufsrelevante
Einstellungen von Oberstufenlehreen // Padagogik (Berlin), 1977. P. 26-66.
203. Stanford G., Roark A. Human Interaction in Education/ Allyn & Bacon,
Inc., Boston, 1974. - P. 42-56.

ДОДАТКИ

Додаток 1

АНКЕТА

про ставлення вчителя до учня

Інструкція: Уважно прочитайте наведений нижче текст анкети і відповіді занесіть у відповідні рядки „Листка відповідей”

01. Зазвичай у будь-якого вчителя є улюблені учні. Згадайте, будь ласка, одного з них. Що більше за все Вам подобається у цього учня (Відповідь занесіть до „Листа відповідей” у рядок 01).
02. Які слова і наскільки точно виражають Ваше ставлення до улюбленого учня?
- симпатія, вдячність, повага, любов, приязнь, співчуття, дружба, довіра, тепло, благоговіння, здивування, захоплення, ніжність, любовання (запишіть головні або доповніть у „Листі відповідей” у рядку 02).
03. Оцініть, будь ласка, за 5-ти бальною шкалою міру вияву у цього учня перелічених нижче якостей (якщо виявляються завжди – 5; виявляються часто – 4; рівною мірою виявляється і протилежна якість – 2; протилежна якість виявляється завжди – 1) і занесіть до „Листка відповідей” у графу „Улюблений”

№ п/п	Якості учня	Улюблений	Нелюбимий
1.	Дисциплінований на уроках		
2.	Здібний, все схоплює на льоту		
3.	Прислухається до зауважень учителя		
4.	...прагне дізнатися з предмету більше		
5.	Любить ваші уроки, чекає на них		
6.	Вміло відстоює свої погляди		
7.	Незалежний у судженнях		
8.	Працьовитий		
9.	Ставиться з повагою до вчителів		
10.	Виявляє до вас симпатію, любить вас		
11.	Чесний, порядний, не обманює вчителя		
12.	Добрий, чуйний і милосердний		
13.	Ввічливий, тактовний з учителем		
14.	Близький вам за способом мислення		
15.	Поділяє вашу думку		
16.	Має широку ерудицію		
17.	Спокійний, витриманий		
18.			

	Цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник		
19.	Організований, зібраний, підтягнутий		
20.	Прагне підтримувати з учителем гарні стосунки		

04. А тепер згадайте, будь ласка, найбільш нелюбимого учня, якого не хотілося б вчити.

Що більше за все Вам в ньому не подобається?

(Відповіді занесіть до відповідного рядка „Листка відповідей”)

05. Які слова найточніше виражають Ваше ставлення до нелюбимого учня?

- антипатія, неприязнь, гнів, ворожість, ненависть, недовіра, знехтування, відчуження, холодність, байдужість, роздратування, жаль, здивування, підозрілість, бридливність.

Впишіть головні або додаткові до „Листка відповідей” у рядок 05.

06. А тепер, будь ласка, оцініть міру вияву у нелюбимого учня тих якостей, які перелічені в пункті 03 цієї анкети і занесіть до „Листка відповідей” до графи „Нелюбимий”.

Дякуємо за відповіді!

АНКЕТА

про ставлення учня до вчителя

Інструкція: Уважно прочитайте наведений нижче текст анкети і відповіді занесіть у відповідні рядки „Листка відповідей”

1. Зазвичай у кожного учня є або був у минулому улюблений вчитель, у якого він хотів би вчитися. Згадайте, будь ласка, одного з них. Що більше за все подобається (або подобалося) Вам в цьому вчителеві? Запишіть свою відповідь у „Листку відповідей” в рядок 01.
2. Які слова найточніше виражають Ваше ставлення до улюбленого вчителя?

СИМПАТІЯ – внутрішня прихильність

ВДЯЧНІСТЬ – почуття вдячності

ПОВАГА – поважне ставлення, що ґрунтується на визнанні певних достоїнств

ШАНУВАННЯ – глибока повага

ЛЮБОВ – почуття самовідданої сердечної прихильності

ПРИЯЗНЬ – почуття близькості, що ґрунтується на симпатії

СПІВЧУТТЯ – доброзичливе ставлення до переживань людини

ДРУЖБА – близькі стосунки, які ґрунтуються на довірі, приязні

ДОВІРА – ставлення, що ґрунтується на впевненості в щирості і правдивості

ТЕПЛОТА – сердечне, добре ставлення

БЛАГОГОВІННЯ – глибоке шанування

ЗДИВУВАННЯ – враження від чогось незвичайного

ЗАХОПЛЕННЯ – великий підйом почуттів

НІЖНІСТЬ – вияв особливого ласкавого ставлення

ЛЮБУВАННЯ – розглядування із задоволенням

(Запишіть найголовніші в „Листок відповідей” у відповідний рядок)

03. Оцініть, будь ласка, за 5-ти бальною шкалою міру вияву у цього вчителя перелічених нижче якостей (якщо виявляються завжди – 5; виявляються часто – 4; рівною мірою виявляється і протилежна якість – 2; протилежна якість виявляється завжди – 1) і занесіть до „Листка відповідей” у графу „Улюблений”

№ п/п	Якості вчителя	Улюблений	Нелюбимий
1.	Може відповісти на будь-яке запитання		
2.	Дає учням глибокі знання з предмету		
3.	Якщо потрібно, повторно пояснює складний матеріал		
4.	З готовністю відповідає на запитання по новому матеріалу		
5.	Вірить у можливості своїх учнів		
6.	Вимогливий, вміє підтримувати дисципліну		

7.	Простий у спілкуванні з учнями, спілкується як з рівними		
8.	У кожному учневі бачить особистість		
9.	Розмовляє доброзичливо, без роздратування		
10.	Ставиться до учнів тепло і щиро		
11.	Не чіпляється до дрібниць		
12.	Якщо не знаєш... не ставить відразу двійку		
13.	Об'єктивно оцінює знання учнів		
14.	...не спішить ляяти, а намагається зрозуміти		
15.	Цікаво із захопленням веде уроки		
16.	Цікавий у спілкуванні, приємний співбесідник		
17.	Говорить красиво, образно, грамотно		
18.			
	Спокійний, витриманий, не кричить на учнів		
19.	Працює творчо, не за шаблоном		
20.	Красивий, приваблива зовнішність		
21.	Підтягнутий, акуратний, стежить за собою		
22.	Близький до учнів за способом мислення		
23.	Дозволяє сперечатися з собою		
24.	Якщо розуміє, що не правий, визнає це відкрито		
25.	Йому подобаються наші захоплення		
26.	З ним можна поділитися своїми думками		
27.	Добре розуміє учнів		
28.	Має на учнів великий позитивний вплив		
29.	Користується довірою і авторитетом серед учнів		
30.	Я з задоволенням ходжу на уроки цього вчителя		

4. А тепер згадайте, будь ласка, найбільш нелюбимого учителя, в якого не хотілося б вчитися. Що більше за все в ньому не подобається? (Відповіді запишіть в „Листок відповідей” в рядок 04).

5. Які слова найточніше виражають Ваше ставлення до нелюбимого вчителя?

АНТИПАТІЯ – почуття неприязні

НЕПРИЯЗНЬ – ворожість

ГНІВ – почуття сильного обурення

ВОРОЖІСТЬ – крайня неприязнь

НЕНАВИСТЬ – почуття сильної ворожості і відрази

НЕДОВІРА – сумніви в правдивості

ЗНЕХТУВАННЯ – ставлення, позбавлене будь-якої поваги і уваги

ВІДЧУЖЕНІСТЬ – внутрішнє віддалення, байдужість до оточуючих

ХОЛОДНІСТЬ – строго, недобррозичливо

БАЙДУЖІСТЬ – черство, без участі

БРИДЛИВІСТЬ – відраза до неохайності

РОЗДРАТУВАННЯ – стан прикrostі, незадоволення

ЖАЛЬ – співчуття

ПОДИВ – стан сумніву, який виникає через неможливість зрозуміти суть справи

ПІДОЗРІЛІСТЬ – вища міра недовіри

(Запишіть головні або доповніть до „Листка відповідей” у рядок 05

6. А тепер, будь ласка, оцініть міру вияву у нелюбимого вчителя тих якостей, які перелічені у пункті 03 цієї анкети і відзначте у „Листку відповідей” у графі „Нелюбимий”.

Дякуємо за відповіді!