

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Інститут управління, психології та безпеки

Кафедра практичної психології

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АВТОРИТАРНОЇ ОСОБИСТОСТІ
ВИКЛАДАЧА ЗВО В СИСТЕМІ МВС**

кваліфікаційна робота

здобувача вищої освіти

освітнього ступеня «бакалавр»

Валерії ВОСКОБІЙНИК

4 курс денної форми навчання

спеціальності 053 «Психологія»

ОПП «Психологія»

Науковий керівник

старший викладач кафедри

практичної психології

Наталія КАЛЬКА

Рецензент

доктор педагогічних наук, доцент

Галина ЛЯЛЮК

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

«24» травня 2022 р., протокол № 15

завідувач кафедри практичної психології

кандидат психологічних наук

_____ **Галина ОДИНЦОВА**

Львів

2022

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ АВТОРИТАРНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО В СИСТЕМІ МВС	7
1.1 Феномен «авторитарна особистість» у психологічній науці	7
1.2. Особливості батьківсько-дитячих відносин як фактор формування авторитарності особистості	14
1.3. Авторитарність як прояв професійної деформації особистості викладача ЗВО у процесі професіогенезу.....	22
Висновки до першого розділу	29
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АВТОРИТАРНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ МВС	31
2.1. Опис процедури дослідження.....	31
2.2. Аналіз результатів дослідження	32
Висновки до другого розділу	38
ВИСНОВКИ	40
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	43
ДОДАТКИ	47

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сьогодні система вищої освіти України знаходиться на етапі інтенсивного розвитку і вдосконалення. Постійно підвищуються вимоги до викладачів ЗВО: педагогу вищої школи необхідно вміти приймати нестандартні рішення, застосовувати інноваційні підходи в педагогічній діяльності, безперервно підвищувати рівень професійної компетентності, конструктивно взаємодіяти з студентами, бути зразком і прикладом для наслідування [2]. Педагоги ЗВО часто знаходяться в стані хронічного напруження, входять в групу професій з великим відсотком стрес-факторів, кількість яких постійно зростає. Крім того, праця викладачів закладів вищої освіти – найбільш складна форма трудової діяльності, що вимагає значного обсягу пам'яті, напруження уваги, що ще більше підвищує нервово-емоційну напругу. Все це може призвести до професійної деформації, відбувається ослаблення або згасання позитивних психічних якостей особистості. Одним із домінуючих типів деструкцій педагогів, що призводить до професійної деформації є авторитарність викладача ЗВО.

Авторитарність педагога знаходить свій вияв у централізації усього навчально-виховного процесу, коли він здійснює одноосібні управлінські функції, використовує переважно розпорядження, рекомендації, вказівки та розглядається як специфічна професійна деформація особистості, що насамперед пов'язана з стилем спілкування з студентами у процесі навчальної діяльності. Такий підхід знижує мотивацію навчальної діяльності, свідчить про недовіру викладача до самостійності й відповідальності студентів, знижує їхню ініціативність.

Однак, на думку деяких фахівців, авторитарний стиль педагогічного спілкування є ефективним у екстремальних умовах, з точки зору економії часу й досягнення всіх поставлених цілей і задач заняття і тому частіше може використовуватись у ЗВО у системі МВС, зважаючи на специфіку підготовки фахівців правоохоронних органів та особливі умови та вимоги до їх навчання. Тому проблема формування авторитарності особистості викладача

ЗВО у системі МВС у процесі професіогенезу є актуальною соціально-психологічною проблемою.

Проблема авторитарної особистості активно аналізувалася в середині та другій половині ХХ століття, однак незважаючи на численні дослідження, тема феномену авторитаризму не втратила своєї актуальності. Більшість наукових досліджень проблеми формування авторитарної особистості, започатковано в рамках зарубіжної психології, зокрема, вченими Т. Адорно, Дж. Дакк, Д. Естерайх, М. Горкгаймером, Е. Фроммом запропоновано основні концепти авторитарної особистості. Механізми та чинники формування авторитарної особистості аналізувались українськими і зарубіжними психологами, з-поміж яких К. Агеєнкова, Є. Волков, О. Лавренко, Дж. Лаліч, М. Лангоуні, Р. Ліфтон, В. Москаленко, М. Петрина, П. Петрюк, Д. Росс, С. Хассен та інші. Проблеми професійного розвитку особистості та педагогів, зокрема, представлені у наукових розвідках Б. Ананьєва, Г. Костюк, С. Максименко, Ю. Поваренков, Є. Рибалки, І. Кондакова і А. Сухаревої та ін. Питання професійної деформації викладача ЗВО вивчали В. Агапов, В. Безносів, Т. Желлагіна, Н. Кузьміна, Л. Мітіна та ін., особливості професійної деформації працівників правоохоронних органів стали предметом дослідження З. Кисіль, Т. Кошової, С. Петкова, В. Середи та ін.

Однак особливості формування авторитарності особистості викладача ЗВО у системі МВС розкрито недостатньо, що й обумовило вибір теми бакалаврського дослідження: «Особливості формування авторитарної особистості викладача ЗВО у системі МВС».

Об'єкт дослідження: чинники та механізми професіогенезу авторитарної особистості викладача ЗВО

Предмет дослідження: особливості авторитарного стилю викладачів ЗВО у системі МВС.

Мета дослідження: здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми формування авторитарної особистості та емпірично дослідити особливості авторитарного стилю викладача ЗВО у системі МВС.

Гіпотеза дослідження:Формування авторитарної особистості викладача ЗВО зумовлене рівнем освіченості, психологічним благополуччям, моделлю виховання та особливостями його соціалізації у процесі професіогенезу. Поряд з демократичним та ліберальним стилем, викладачі ЗВО у системі МВС використовують авторитарний стиль викладання, що зумовлено з одного боку авторитарністю особистості викладача, а з іншого – специфікою підготовки фахівців у даних закладах освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати основні концепти авторитарної особистості у психології.
2. Виокремити головні чинники та механізми формування авторитарної особистості викладача ЗВО у системі МВС у процесі професіогенезу.
3. Емпірично дослідити особливості авторитарного стилю викладання у закладах вищої освіти у системі МВС.

Теоретико-методологічні основи дослідження:основні концепти авторитарної особистості (Т. Адорно, Д.Естерайх, М. Горкгаймер, Е. Фромм) теоретичні положення професійного розвитку особистості(Б. Бодальов, Г. Костюк, С. Максименко, Ю. Поваренков, Є. Рибалка)та професійної деформації викладача ЗВО(В. Агапов, В. Безносков, Т. Желлагіна, Н. Кузьміна, Л. Мітіна) та працівників правоохоронних органів (З. Кисіль, Т. Кошової, С. Петкова, В. Середи та ін.).

Методи дослідження:теоретичний аналіз, синтез та систематизація наукових підходів з проблеми формування авторитарної особистості; емпіричні (бесіда, анкетування, опитування аналіз); методи математичної статистики (обчислення балів, відсоткового співвідношення показників, ранжування, кореляційний аналіз).

Експериментальна база дослідження:У дослідженні прийняли участь студенти Львівського державного університету внутрішніх справ спеціальностей «Правоохоронна діяльність» та «Психологія».

Теоретичне та практичне значення. Теоретичне значення бакалаврської роботи полягає у поглибленні наукових уявлень про особливості

формування авторитарної особистості у психології. Отриманні у процесі емпіричного дослідження дані можуть бути використанні з метою планування превентивних заходів щодо попередження професійної деформації викладачів ЗВО у системі МВС.

Структура бакалаврської роботи. Бакалаврська робота складається із вступу, двох розділів, загального висновку, списку використаних джерел, який налічує 47 найменувань, додатків. Основний зміст роботи викладено на 48 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ АВТОРИТАРНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО В СИСТЕМІ МВС

1.1 Феномен «авторитарна особистість» у психологічній науці

Більшість наукових досліджень присвячених проблемі авторитарної особистості, здійснені у рамках зарубіжної та вітчизняної психології та представлені у роботах К. Агеєнкова, Т. Адорно, Є. Волкова, М. Горкгаймера, О. Лавренко, Дж. Лаліч, М. Лангоуні, Р. Ліфтон, В. Москаленко, М. Петрини, Е. Фромма, С. Хассена та ін. Зокрема вченими запропоновано основні концепції авторитарної особистості.

Поняття *авторитарна особистість* (від лат. *auctoritas* — влада, вплив) — введено в науковий обіг соціальними філософами другої половини ХХ ст. (Е. Фромма, Т. Адорно). Так, у працях вчених Т. Адорно, М. Горкгаймера визначальною характеристикою авторитарної особистості є те, що вона формує почуття власної сили й ідентичності через підкорення авторитету і, водночас, пригнічення інших [2]. Авторитарній особистості необхідно почуватися частиною влади, яку вона ідеалізує [11].

Згідно ідейнеофрейдизму, зокрема Е. Фромма, авторитарний характер уособлює водночас садистичні (бажання влади над іншими) і мазохістичні (готовність підпорядковуватися і бути покірним внутрішній або зовнішній владі) риси [33].

Представник гуманістичної психології А. Маслоу у структурі авторитарної особистості акцентує увагу на внутрішній незахищеності особистості, котра потребує влади як рамок і захисту [42].

Структура авторитарної особистості, що прагне авторитарної влади, визначається такими рисами як ієрархічність свідомості — повага до сильних і багатих та зневага до бідних і слабких; прагнення до зовнішніх ознак переваги над іншими — влада, статус, гроші; характерна ворожість до «інших» — нацменшин, сексменшин, людей іншого віросповідання, тобто до груп, які, на її думку, є меншовартісними; ідентифікація доброти зі слабкістю; садомазохістичні тенденції; постійна невдоволеність життям (відсутність

душевного комфорту, спокою та щастя); відчуття провини, яке породжує почуття ворожості; бажання принизити і знецінити іншу людину; неприязнь до освіти освічених людей; ідеалізація маскулінності та знецінення фемінності; пріоритети у сфері порядку й дисципліни[11].

Варто звернути увагу на дослідження Г. Айзенка, який вивчаючи політичні погляди авторитарних особистостей, виокремлював дві осі: «праві - ліві» та психологічну вісь «авторитаризм - демократизм». На першій осі розташовано типи політичних поглядів від правого радикалізму (фашизму) до лівого радикалізму (комунізму)[11]. На другій осі розміщені політичний темперамент, як вимір рівня жорстокості, нетерпимості або м'якості, терпимості до політичних позицій людини. Дослідник прирівнював жорстокість до авторитаризму, а м'якість — до демократизму. Слід зазначити, що результати досліджень показують, що нетерпимість та авторитаризм можуть однаково проявлятися як у фашистів, так і в комуністів. Соціалісти й консерватори посідають центральні позиції на осі «авторитаризм - демократизм», а ліберали розміщені по центру осі, проте ближче до «демократичного» полюсу[11].

Другою ознакою авторитарних особистостей є глибоко вкорінений етноцентризм, розподіл світу на власну і ворожу групи: «ми проти них», - що формує підґрунтя для багатьох подальших упереджень і ксенофобії. Авторитарним особистостям притаманний завищений рівень догматизму, адже вони засвоюють переконання, когнітивної не опрацювавши[25]. Тобто йдеться швидше про непохитність віри. У тесті з метою вимірювання авторитаризму правого спрямування такі особистості, як правило, погоджуються із твердженням: «Немає жодних відкриттів і фактів, які могли би змусити мене змінити думку щодо речей, які мають велике значення в житті» [41, с. 23].

Дослідник Б. Алтемеєр також наголошує, на такій рисі авторитарних особистостей як боягузтво[37]. Авторитарні особистості, на його думку, засвоюють сформовані батьками патерни (моделі) сприйняття світу як небезпечного місця. Зокрема, результати досліджень показують, що на політичні

вподобання індивіда впливають не лише особистісні характеристики, а й суспільство, в якому він перебуває[37].

Та, вивчаючи авторитаризм у Південно-Африканській республіці, Д.Едвардс визначив, що бурхливі соціальні й політичні події мають вплив на рівень авторитаризму. Дослідження проведені у Польщі показали взаємозв'язок між авторитаризмом поляків і рівнем освіти, соціальним становищем і рівнем тривожності[38]. Ще один польський дослідник, К. Корженьовський, помітив, що авторитарний синдром може проявлятися найінтенсивніше в періоди соціальних заворушень, тобто під час руйнації традиційного соціального порядку. Тоталітарна система організації соціальних груп мімікрує і може проявлятися у вигляді деструктивних тоталітарних культів, фундаменталістських релігійно-політичних рухів а також, у вигляді певних корпоративних норм поведінки як на промислових підприємствах так і в системі освітніх закладів[41].

Ідея про те, що авторитарне правління спонукає індивіда підтримувати певні риси характеру, які закладені в процесі його виховання, вперше виникла наприкінці 20- х – на початку 30-х років ХХ століття. В Німеччині у 1929–1931 було проведене масове опитування, присвячене означеній проблемі. На основі дослідження німецький дослідник В.Райх пізніше представив цілісну теорію у своїй книзі «Психологія мас і фашизм» [25]. Вченим було виокремлено тип характеру людей, що підтримують авторитарні відносини в суспільстві, так звані «механістично-містичні відносини», які на його думку, породжують фашистські партії[25].

Теорія авторитарної особистості у 1941 році була презентована Е.Фроммом у праці «Втеча від свободи» [34]. Автором проаналізовано прагнення людей відмовитися від незалежності своєї особистості та поєднати своє «я» з кимось або з чимось, для того, щоб знайти духовну силу. Е.Фромм описував таких особистостей зі садомазохістським, бюрократичним, авторитарним характером [33]. Характерними ознаками авторитарного характеру, на думку Е. Фромма, є акцентоване ставлення до влади і сили; побудова біполярної системи

взаємовідносин зі світом (поділ на сильних і слабких, ті, що мають владу і ті, що її не мають). Авторитарним особам властиве переконання щодовизначеності життя надсилами, які лежать поза людиною, поза її інтересами і бажаннями (н: законами природи) [33].

Авторитарна особистість намагається позбутися відчуття власної нікчемності шляхом симбіозу із зовнішнім об'єктом, який досягається шляхом панування і (або) підпорядкування [33]. Прагнення до симбіозу посилюється, у тому випадку, коли такий індивід *переживає фрустрацію, відчуває самотність і безсилля*. В оману авторитарну особистість може ввести те, що вона здатна «бунтувати», однак цей бунт, як правило, спрямований проти влади, яку вона сприймає може як слабку, і поєднується з бажанням підкоритися «сильній» владі [33].

Поряд з авторитарним характером Е. Фромм виокремлює також властивості психіки, які, на його думку, підсилюють авторитарність, – це *деструктивність, яка виявляється в тривозі, скутості і відчутті безсилля*, що в свою чергу автоматично підсилює прояви конформізму [33]. Е. Фромм вважав, що соціальну базу тоталітаризму складають два типи людей. Для обох типів характерними є *відчуття безсилля, самотності, тривоги і невпевненості*. Однак вони справляються з ними різними способами. Індивіди першого типу (індивіди з садомазохістським, авторитарним характером, яких збуджують прояви сили) отримують певне задоволення від підпорядкування зовнішній силі і від заподіяння болю іншим. Розчиняючись у «вищій силі», вони таким чином позбуваються відчуття власної беспорядності. Індивіди другого типу – це конформісти, які приймають будь-яку нав'язувану їм точку зору і не здатні відрізнити свої думки і бажання від інших, чужих [33]. Джерелом конформізму Е. Фромм вважав *особливості сімейного виховання та культури постіндустріального суспільства споживання* [33].

Вчений наголошував на тому, що індустріальне суспільство ХХ століття сформувало тип людини-робота [33]. На думку, Е. Фромма, «вагомим внеском» у створення такої байдужої людини стала психіатрія і психотерапія,

зокрема вчений зазначає, що: «Старанням багатьох психіатрів, у тому числі психоаналітиків, було створено, так званий образ «нормальної» людини, яка ніколи не буває надто сумною чи надто сердитою або надто схвильованою. Риси характеру або типи особистості, які не відповідають цьому стандарту, вони несхвально визначають як «інфантильні» або «невротичні» [33, с. 235].

На думку Е. Фромма, система освіти з найперших кроків навчально-виховного процесу відбиває бажання дитини самостійно мислити, їй нав'язують готові шаблони. Людина суспільства, споживач, не може бути оригінальною не тільки в своїх думках, а й у власних бажаннях, позаяк повинна мати бажання та потреби відповідні загальноприйнятим шаблонам, тому надзвичайно боїться відповідальності, не схильна ризикувати, не здатна ставити перед собою власні життєві задачі та цілі [33]. Вчений підкреслював, що за певних умов саме конформістський індивід суспільства-споживання легко сприймає авторитарні моделі поведінки: «Відчай людей-роботів – живильне середовище для політичних цілей фашизму» [33, с. 244].

На основі концептуальних ідей Е. Фромма, вчений Т. Адорно запропонував власну концепцію авторитарної особистості, яку презентував у своїй науковій розвідці «Дослідження авторитарної особистості» [2]. Ним розроблено теорію синдрому авторитарного типу особистості, яка наголошує на упередженості індивіда до будь-якої меншості в суспільстві, схильності до інших упереджень, забобонів, проявів інтолерантності до інших загалом. Тобто, такий індивід, як правило, виявляє нетерпиме (інтолерантне) відношення до «чужих» – які не є членами його групи [2]. Авторитарна особистість Т. Адорно розуміє як сукупність якостей, які набуває індивід у процесі первинної соціалізації, формуючи єдиний авторитарний синдром.

Ґрунтуючись на концепції Т. Адорно, вчений Б.Альтемеєр [37] у виразив головні характеристики авторитарної особистості, це: беззастережне підпорядкування владі та авторитетам, агресивності до груп, неприйняття яких сприймається як підтримка влади, і конвенціоналізм (прихильність до соціальних норм, які санкціоновані владою)[37].

Деякі дослідники, до властивостей авторитарної особистості відносять ригідність мислення. Зокрема, М. Рокіч, центральним конструктом авторитарної особистості вважає догматизм, або закритість мислення [44]. Така особистість, як правило, формує жорстку структуру нетерпимості та вибіркової терпимості до інших [44].

Вчений Дж. Дакка, описуючи авторитаризм як один із аспектів ідентифікації індивіда зі соціальною групою, вважав, що люди з сильною груповою ідентифікацією розвивають авторитарні переконання у тому випадку, коли існує загроза цій групі [40]. Його погляди підтримали Дж. Даккіт і К. Фішер. Проведений Дж. Даккітом і К. Фішером експеримент [40], продемонстрував, що люди більше надають перевагу авторитарній формі управління, коли вважають, що їх група знаходиться в небезпеці [40]. Зокрема, Даккітом було розроблено опитувальник «Віра в небезпечний світ», який дозволяє виявити стабільні соціальні переконання особистості, що пов'язані з її авторитарними уподобаннями [40].

Дослідник Д. Рей значну увагу у прогнозуванні авторитарної поведінки особистості приділяв потенціалу Ф-шкали. Знайшов слабкі сторони методики Т. Адорно та конструював власну методику – «Д-шкалу» [2], яка, однак не змогла конкурувати з Ф-шкалою. Американською дослідницею Н. Кокренбуло також розроблено шкалу схильності до ієрархічного контролю, який, на її думку, входить до структури авторитарної особистості [47, с. 705].

Згідно поглядів Н. Кокрен, джерелом ієрархічного контролю є «панівна сила, авторитет, досвід, знання та традиції» [47, с. 696].

У контексті досліджуваної нами проблеми, цікавим є моніторингові дослідження проведені в Україні Інститутом соціології НАНУ на основі Ф-шкали, запропонованої Т. Адорно. Результати досліджень показали високий рівень орієнтації населення не на закони, а на насильних керівників, що відобразило аномічний стан суспільства і держави [1]. Результати дослідження зафіксували кореляційний зв'язок аномії з авторитаризмом, тобто високий рівень аномійної напруги у суспільстві є одним із чинників поширення авторитарних

тенденцій[1]. Авторитарні установки також корелюють із негативним ставленням до демократії, тому оцінка демократії може бути критерієм авторитарності[1].

Основними факторами формування авторитарного синдрому у структурі особистості є рівень освіченості, психологічного благополуччя, рівня соціального забезпеченості, ситуаційних чинників (у кризові періоди суспільного розвитку кількість авторитарних особистостей зростає) а також, модель виховання індивіда та особливості його соціалізації [1].

Авторитарна модель фіксує акцентуації підкорення і конвенціоналізму, розвиток ірраціональних тенденцій сприйняття та інтерпретації соціального світу – міфологічні, стереотипні, переобтяжені фобіями соціальні уявлення.

Для неавторитарної моделі первинної соціалізації характерними є стратегії довіри, поваги до дитини, продукування спокійного і раціонального сприйняття влади, що в свою чергу полегшує інтеріоризацію демократичних цінностей. У межах такої моделі влада і лідери сприймаються особистістю як функції політики, а не її головні творці. Більшість респондентів вважають авторитарність стійкою особистісною характеристикою, яка породжена незадоволенням потреб індивіда, внутрішньо-особистісним конфліктом. Загалом, результати досліджень дозволили диференціювати стійкі авторитарні характерологічні риси і авторитарні способи сприйняття та поведінки, що породжені актуальною особистісною або соціальною ситуацією[1]. Відтак, вчені пропонують розрізняти *особистісну авторитарність* (тобто стійку констеляцію характерологічних рис) і *ситуативну авторитарність* [1].

Таким чином, підсумовуючи вище викладене, слід констатувати, що проблема формування авторитарної особистості в українських психологічних розвідках розглянута недостатньо. Тому вважаємо доцільним продовжити вивчення цієї особистісної характеристики в різних соціальних стратах, зокрема у викладачів ЗВО в системі МВС.

Варто зазначити, що більшість авторів розглядають професійний розвиток особистості як інтеграцію двох процесів: розвиток особистості в онтогенезі, і професіоналізацію особистості від самого початку професійного

самовизначення до стадії завершення активної трудової діяльності[5]. На стадії перед професійного розвитку (від народження до 15 років) згідно класифікації Д. Сьюпера, формується особистість дитини як суб'єкт майбутньої трудової діяльності, закладаються у її психічній системі плани регуляції поведінки, розвивається емоційно-вольова та інші сфери особистості. Тому в контексті досліджуваної проблематики доцільним вважаємо проаналізувати такий важливий фактор у формуванні авторитарності особистості як особливості сімейного виховання.

1.2. Особливості батьківсько-дитячих відносин як фактор формування авторитарності особистості

Формуючись як особистості в конкретному соціальному середовищі, людина засвоює і характерну для цього середовища мову вираження відносин, в основному в родині дитина засвоює основні патерни відносин між людьми перебуваючи на первинній стадії соціалізації.

Зупинимось на основних підходах до аналізу дитячо-батьківських відносин батьківсько-дитячих відносин як фактору формування авторитарності особистості у процесі первинної соціалізації.

Значний внесок у розвиток уявлень про специфіку відносин між дітьми та батьками мала теорія класичного психоаналізу. Як відомо, психоаналіз [32] був першою теорією, у якій відносини між дитиною та батьком розглядалися як головний чинник дитячого розвитку. Згідно З. Фройдом і А. Фройд, матір для дитини, це й первинні: джерело задоволення, об'єкт лібідо, встановлювач правил і їх «контролер». Водночас З. Фройд акцентував на значущості сепарації дитини від батьків, її неминучості, адже відхід дитини від батьків є для неї мірилом соціального благополуччя [32]. Теорія психоаналізу дала початок багатьом основним сучасним концепціям дитячого розвитку, у межах яких розроблено нові підходи до проблеми дитячо-батьківських відносин, з-поміж них: концепції Е. Еріксона, Е. Фромма, Д. Боулбі, К. Роджерса та інших.

Так, у концепції Е. Еріксона [35] підкреслено, що в стосунках між батьками та дитиною наявна подвійна інтенція, яка поєднує чуттєву турботу про потреби дитини та почуття повної особистої довіри до неї. З одного боку, батьки повинні оберегати дитину від небезпек довкілля, з іншого – надавати їй певний ступінь свободи, а дитина встановлює необхідний баланс між вимогами батьків і своєю ініціативою. На таку поведінку, як нам здається, здатні лише ті батьки, які мають високий рівень психологічної культури. На відміну від З. Фрейда, Е. Еріксон змістив центр аналізу з інстинктивних потягів дитини на її відносини з близькими дорослими. Відомо також, що він розглядає розвиток у більш широкому контексті соціальних відносин і тієї історичної реальності, у якій розвивається «Я» дитини [35].

Для Е. Фромма батьківське ставлення – це фундаментальна основа розвитку дитини. Дослідник зробив спробу диференціювати якісні характеристики материнського й батьківського ставлення до дитини. У своїх міркуваннях він сконцентрував увагу на таких площинах: а) умовність – безумовність, б) контрольованість – неконтрольованість. Глибокий аналіз материнської любові уможливив висновок, що вона безумовна, адже матір любить свою дитину за сам факт її існування. Відтак контролювати материнську любов дитина не може, її не потрібно завойовувати (вона або є, або її немає). На відміну від материнської, батьківська любов викликана очікуваннями щодо дитини та її успіхів, отже, батько любить за те, що дитина виправдовує його очікування (є умова, за якої вона виникає). Чи керована батьківська любов? Відповідь однозначна: так. Її можна заслужити, водночас можна і втратити.

Водночас Е. Фромм вказував, що «йдеться тут не про конкретних батька, а швидше про материнство й батьківство, носіями яких є матір або батько» [34, с. 56]. Як можемо бачити, Е. Фромму належить формулювання провідних ознак батьківських ставлень. Йдеться про подвійність і суперечливість. На думку вченого, вже з початку дошкільного віку відбувається пригнічення справжньої індивідуальності, коли батьки дитину навчають придушувати своє усвідомлення ворожості чи нещирості інших людей, і поступово справжні почуття дитини

заміщують псевдо почуттями, дитина стає конформною, що на думку Е. Фромма підсилює авторитарність, оскільки сприяє готовності підкорюватися владі [34, с. 56].

Продовжуючи ідеї Е. Фромма, вчений Т. Адорно, розглядаючи авторитарність, як сукупність особистісних якостей, доводить, що індивід набуває її у процесі первинної соціалізації, формується так званий єдиний «авторитарний синдром». Виховання такого типу особистості формується, на думку вченого тоді, коли *для батьківсько-сімейних відносин характерні присутність авторитарного батька та емоційно дистанційованої матері*. Синдром включає в себе поняття конвенціоналізму, авторитарного підпорядкування, авторитарної агресії, антиінтрацепції (нездатність до чуттєвого сприйняття світу), забобони і стереотипів, владність і «твердість», руйнівність і цинізму, заклопотаності сексом (моралізаторство, негативне ставлення до сексуальних меншин)[2].

У гуманістичній психології К. Роджерса зустрічаємо протиставлення умовної та безумовної любові. Автор наголошував, що за безумовної позитивної уваги батьків до дитини, без оцінювання її вчинків, сприятливим є прогноз повноцінного розвитку особистості дитини [26]. Дефіцит безумовної любові може бути одним із чинників формування характерних рис авторитарної особистості.

Вчені Д. Боулбі та М. Ейнсворт запропонували власну теорію – теорію прихильності. Її основні положення представлені також протилежними тенденціями: з одного боку, дитина в прагненні до ризику, активнопізнання світу, віддаляється від матері, з іншого – прагне прийняття, захисту, що неможливі без материнської прихильності, а отже, повертається до матері. Однак висновок, який зробили автори є контроверсійним: що міцніший зв'язок із матір'ю, її прихильність, то вища ініціативність дитини[27]. У такий спосіб дитина усвідомлює себе через ставлення до неї близького дорослого, і це ставлення стає її внутрішнім самовідчуттям, крізь яке вона сприймає довкілля. З іншого – ставлення дитини до себе і її уявлення про себе визначають її ставлення

до близьких дорослих (насамперед, до матері). Це положення є надзвичайно важливим для розуміння специфіки формування авторитарності особистості на основі аналізу взаємин між дитиною та її батьками.

Двохфакторна модель батьківського ставлення, що характеризується динамічними тенденціями, була запропонована клінічними психологами. У її основі дії дихотомія, що стосується емоційного (любов – ненависть) і поведінкового (автономія – контроль) чинників. З урахуванням цього факту кожний вияв батьківської позиції увиразнює один із компонентів та їхній взаємозв'язок. Крім того, варто вказати, що значна частина сучасних зарубіжних досліджень ґрунтується на типології батьківських відносин, запропонованій Д. Бомріндом. Автор виокремив і описав три основні стилі батьківських ставлень: авторитетний, авторитарний і потуральник [27].

Попри те, що запропоноване теоретичне моделювання не нове для науки і практики, воно залишається практично єдиним, що розкриває змістовний опис батьківського ставлення. Переважна більшість сучасних західних досліджень із цієї тематики зводяться до встановлення залежності між батьківським стилем і поведінкою дитини. Авторитетному стилю батьківського ставлення, на нашу думку, відповідає стиль, характерний для батьків із високим рівнем психологічної культури.

Сьогоднішні батьки вважають за краще звинувачувати епоху, кіно, телебачення, Інтернету, коло спілкування, замість того щоби шукати причину труднощів характеру дитини в самих собі та сімейній атмосфері. Наявна безліч причин, які можуть зробити сімейну атмосферу несприятливою. Дитині необхідна любов і турбота, але існують «тиранічні матері», у яких надлишок турботи погано приховує роздратування, байдужість або агресивність.

Ставлення батька також дуже важливе. Якщо в батьківському дуєті мати втілює любов, батько, своєю чергою, втілює авторитет. «Материнська любов і батьківський авторитет є базовим опорттям, яке є необхідним для сімейних відносин. Це не виключає авторитет матері серед дітей, а батькові – виявляти ніжні почуття, а зовсім навпаки. Однак рольова ієрархія потребує визнання,

прийняття, виключно через інтереси дитини. Надто слабкий або занадто жорсткий авторитарний батько, який знецінює образ матері (ставиться до дружини як до служниці, або систематично засуджує її в присутності дітей) не є зразком для гармонійного пристосування до довкілля» [27, с. 50]. Таким чином, дитина засвоює авторитарні патерни поведінки, що стає основою майбутніх міжособистісних стосунків, що в подальшому проєктуються і у професійну сферу.

Описані вище стилі поведінки батьків можна розглядати з позиції їхньої психологічної культури.

Залежно від ставлення батьків, дитина може довгий час залишатися інфантильною, що влаштовує матір, або ризикує зануритися в почуття тривоги. Для того щоби надалі нормально увійти в роль дорослого, дитина повинна жити з усвідомленням захищеності, якого вона набуває завдяки батьківській любові, що відбиває прийняття її особистості, і батьківській солідарності, що є запорукою стабільності сім'ї.

Родинні зв'язки у своїй основі емоційні, ірраціональні, а, отже, багато в чому несвідомі. Сімейна історія приховує багато секретів. Сімейне «Я» кожного містить не тільки усвідомлену, багато разів повторювану інформацію про предків, а й несвідомі утворення, побудовані на недомовках, натяках, емоційних репліках. Міцність внутрішньо-сімейних зв'язків забезпечує виживання групи родичів загалом, тобто життєздатність сім'ї. Сім'я охороняє всіх приналежних до неї завдяки культурно-історичним цінностям [27].

Людина може не замислюватися про багато особистих рішень – вони вже прийняті за нього системою сімейних правил. Як зазначає В. Мясіщев «найважливіша соціально-психологічна проблема виховання пролягає через формування стійких провідних ставлень, що визначають моральність вчинків. Виконання цього завдання передбачає застосування загальновідомого, але zarazом, на жаль, достатньо рідко реалізованого педагогічного правила єдності й послідовності вимог, емоційно-оцінних ставлень до вчинку вихованця з боку виховників. Ставлення людей формуються під час саме їхньої взаємодії» [23].

«Важливим виховним засобом є допомога і вимога. Зокрема, допомога включає позитивне ставлення і сприяння керівника, які формують відповідальне ставлення керованого до керівника... щодо соціально-моральних ставлень, міцного, звично закріпленого рішення, яке швидко повинно прийматися й має вирішальне значення через узгодженість дій усіх учасників виховного процесу» [23, с.166].

У дослідженні Н. Синягіної було виявлено, що характер відносин між дітьми шкільного віку та їхніми батьками залежить від таких чинників:

- особливостей особистості батьків (екстравертований – інтровертований, впевнений – невпевнений, тривожний тощо) і форм їх поведінки (емоційне залучення або відкидання дитини, адекватне або неадекватне відображення ситуації тощо);

- особливостей особистості дитини (тривожність, невпевненість, комунікативні труднощі тощо) і форм її поведінки (адекватне чи неадекватне відображення ситуації тощо);

- психолого-педагогічної компетентності та рівня освіти батьків;

- морально-емоційної атмосфери в сім'ї;

- застосованих батьками та іншими дорослими засобів виховного впливу;

- ступеня залученості до життєдіяльності та проблем сім'ї;

- врахування актуальних потреб дитини та ступеня їх задоволення в сім'ї тощо [27] Усі перераховані чинники можна описати з позицій концепції психологічної культури.

На початку існування відносини між батьками та дітьми мають асиметричний характер, оскільки ґрунтуються на різниці в ресурсах, можливостях. Однак поступово вони трансформуються. Наприклад, для підліткового віку значущості набуває психологічна сепарація (переговори між батьками та їхніми дітьми для вербалізації індивідуальних потреб та обговорення можливих шляхів їх задоволення). Відповідно завдання розвитку в підлітковому віці, що передбачає встановлення унікальної ідентичності, відмінної від батьків, орієнтовані на досягнення самостійності. Взаєморозуміння в цьому контексті

стає можливим лише на основі осмислення – прийняття – вибору адекватних форм взаємодії, що здійснюють батьки як реакція на виклик особистісного зростання їхньої дитини-підлітка.

Слід зазначити, що сьогодні одним із найбільш відомих дослідників проблеми авторитарності особистості є Д.Естерайх, який розглядає безпеку як базову потребу особистості. Саме батьки забезпечують дитині від народження почуття безпеки. На думку вченого, авторитарні диспозиції виникають внаслідок того, що деякі індивіди не змогли розвинути особисту автономію, зокрема в родині. Вчений доводить, що авторитарна реакція в ситуації загрози є адекватною і природною на ранніх стадіях психічного розвитку індивіда, коли людина захищає від загроз, з якими дитина не може впоратися самотійно. Якщо ж індивід у процесі онтогенезу не здолав авторитарну реакцію (батьків) на погрози, то пошук безпеки перетворюється в стійку авторитарну тенденцію [39, с. 27].

Відтак, аналізуючи наведені вище теорії, можна зробити висновок про те, дитячо-батьківські відносини, які належать до групи соціально-психологічних, залежать від багатьох чинників і значно впливають не тільки на психічний розвиток дитини, а й на її поведінку, настановлення в спілкуванні на стадії дорослості, а також на становлення виробничих відносин, стилю спілкування у професійній сфері.

Не залежно від того, якої концепції дотримуються автори – психоаналітичної, гуманістичної, біхевіористської – усі вони сходяться в одному: від характеру взаємин у сім'ї, тобто дитячо-батьківських відносин безпосередньо залежить те, якою виросте дитина, з якими особистісними якостями. Дуже важливо, щоб у родині був авторитетний стиль батьківського ставлення, що репрезентує безумовне прийняття дитини, природну поведінку батьків, уміння розуміти потреби дитини та задовольняти їх відповідно до її віку. Попри те, що автори не говорять про психологічну культуру батьків. Усі перераховані чинники можна описати з позицій концепції психологічної культури. Чим нижча

психологічна культура батьків, тим вищим є ризик формування авторитарності у дитини в подальшому її житті.

На початку існування відносини між батьками та дітьми мають асиметричний характер, оскільки ґрунтуються на різниці в ресурсах, можливостях. Однак поступово вони трансформуються. Наприклад, для підліткового віку значущості набуває психологічна сепарація (переговори між батьками та їхніми дітьми для вербалізації індивідуальних потреб та обговорення можливих шляхів їх задоволення). Відповідно завдання розвитку в підлітковому віці, що передбачає встановлення унікальної ідентичності, відмінної від батьків, орієнтовані на досягнення самостійності. Взаєморозуміння в цьому контексті стає можливим лише на основі осмислення – прийняття – вибору адекватних форм взаємодії, що здійснюють батьки як реакція на виклик особистісного зростання їхньої дитини-підлітка.

Практично всі автори зазначають, що для формування дитячо-батьківських відносин дуже важливими є такі якості дорослих як емпатія, доброзичливість, здатність до безоцінкового прийняття, щира зацікавленість у реалізації свого виховного потенціалу і, звісно ж, психологічна грамотність. Усі ці якості повною мірою реалізовані лише в тих батьків, які мають необхідний рівень психологічної культури, що і дає їм змогу забезпечити безпечну й доброзичливу атмосферу в сім'ї. Вона, своєю чергою, сприяє найбільш повному розкриттю особистісного потенціалу всіх членів сім'ї, як дітей, так і самих батьків. Однак, саме в сім'ї, можуть закладатися патерни авторитарного стилю спілкування особистості, особливості батьківсько-дитячих відносин можуть стати вагомим фактором формування авторитарності особистості в дорослому віці, яка може підсилитись у процесі професійної діяльності.

1.3. Авторитарність як прояв професійної деформації особистості викладача ЗВО у процесі професіогенезу

Професійна діяльність викладачів ЗВО є однією з найбільш напружених. Викладачі ЗВО дуже часто перебувають в стані хронічної напруги та відносяться до групи професій з великою кількістю стрес-факторів, чисельність яких постійно змінюється. Слід зазначити, що праця викладачів ЗВО є однією з найбільш складних форм трудової діяльності, що в свою чергу вимагає широкого обсягу пам'яті, уваги, пластичності мислення, що постійно підвищує їхню нервово-емоційну напруженість. Все це може призвести до професійної деформації. Під впливом умов праці відбувається ослаблення або згасання позитивних психічних якостей особистості. Відтак, формування авторитарності викладача ЗВО може стати одним із домінуючих типів деструкцій педагогів та призвести до інших типів професійних деформацій у процесі професійного розвитку.

Проблема професійного розвитку особистості представлена у наукових розвідках Г. Костюка, С. Максименка, Ю. Поваренкова, Є. Рибалки, А. Сухаревої та ін. На думку більшості авторів основними передумовами професійного розвитку є рівень відповідності індивідуально-психологічних особливостей особистості до вимог професії; інтерес до професії, задоволеність професією, прагнення до професійної самореалізації і т.д. Процес професіоналізації відбувається протягомсього професіогенезу, має певні періоди, стадії і характеризується також істотними змінами у професійних вимогах[8]. Варто зауважити, що професіогенеза особистості, розвиток її психологічних якостей, властивостей та зміни у структурі, проходять нерівномірно і гетерохронно[10]. Професійний розвиток (професіогенез) особистості більшістю авторів розглядаються як інтеграція двох процесів: онтогенез (розвиток особистості протягом всього життєвого шляху, і процес професіоналізації особистості від самого початку професійного самовизначення до закінчення активної професійної діяльності[5].

Вище викладене особливо стосується професійного розвитку особистості викладача ЗВО у системі МВС, зважаючи на специфіку підготовки працівників

правоохоронних органів.Продуктування нових знань у сучасному ЗВО у системі МВС сьогодні стикається з особливою необхідністю забезпечувати досягнення високих показників, які визначають ефективність роботи вузу, його фінансове забезпечення та не завжди відповідність класичних завдань освітньої діяльності. Це може бути однією з причин, чому втрачається в певній мірі сенс роботи викладача, віра викладача в важливість і необхідність для суспільства його професії. Фахівці стверджують, що часто так чи інакше професія накладає відбиток на особистість людини, змінює її поведінку в цілому. Особливості професійної діяльності можуть не тільки не допомагати особистості розвиватися, але і сприяти деградації її як фахівця, змінюючи характерні для даної професії професійно важливі якості в протилежний бік. Це здатне призводити до малоефективного й навіть соціально небезпечного виконання професійних обов'язків, професійної деформації[28].

Особливо актуальною постає проблема професійної деформації викладачів, втрати ними своєї суб'єктивності і професійної ідентичності. Причому, втрату викладачами своєї суб'єктивності і професійної ідентичності слід розглядати як загрозовий, і можливо більш істотний, момент негативного впливу що відбуваються в суспільстві і у вищій освіті загалом[20].Ступінь глибини професійної деформації викладача визначають загальний стаж роботи, зміст педагогічної діяльності та індивідуально-психологічні особливості педагога[20]. Передумови розвитку професійних деформацій починають формуватись вже в мотивах вибору професії педагога. Це, можуть бути як усвідомлені мотиви: професійний імідж, соціальна значущість, творчий характер, матеріальний достаток, так і неусвідомлювані мотиви: жага влади, домінування, самоутвердження[5].

У наукових розвідках з проблеми професійної деформації сучасні вчені[3, 8, 17], розглядають авторитарність як одну із домінуючих типів деструкції педагогів та як професійно зумовлену акцентуацію. Авторитарність педагога відображається в централізації усього навчально-виховного процесу, одноосібному управлінні, зокрема, педагог переважно використовує

розпорядження, рекомендації, вказівки. Авторитарність педагога проявляється в зниженому рівні рефлексії, недостатності самоаналізу та самоконтролю [17].

Варто звернути увагу на те, що сьогодні такими науковцями як В. Агапов, Т. Желігіна, Л. Мітіна та ін., розроблена наступна типологія професійної деформації особистості педагога, а саме: а) загально-педагогічні деформації, які можна спостерігати в усіх, хто займається педагогічною діяльністю; б) типологічні деформації, які зумовлені поєднанням особистісних особливостей з певними структурними функціями педагогічної діяльності у так звані професійні поведінкові комплекси; в) специфічні деформації особистості педагога, які залежать від специфіки викладання предмету; г) індивідуальні деформації визначаються змінами в підструктурах особистості і прямо не пов'язані з педагогічною діяльністю [17].

Хоча, авторитарність педагога як специфічна деформація особистості й пов'язана з специфікою викладання предмета, стилем спілкування з студентами у процесі навчальної діяльності. Однак, авторитарний стиль викладання деякі науковці та практики розглядають як професіоналізм викладача [21].

Професіоналізм більшість науковців розглядають з позиції творчого оволодіння спеціальністю, а також, як вміння домогтися високих результатів у професійної діяльності найбільш оптимальним шляхом [21]. Саме від особистості викладача будуть залежати результати його педагогічної діяльності, її успішність залежатиме від реалізації педагогом цілої низки змістовно-функційних компонентів та стилю викладу матеріалу у тому числі [24].

На сьогодні існує декілька стилів викладу матеріалу: авторитарний, демократичний та ліберальний (ігноруючий), які деякі дослідники розглядають крізь призму педагогічного спілкування (О. Беляєва, О. Жданова-Неділько). Однак, більшість науковців стилі викладання пропонують розглядати, аналізуючи особливості управлінської діяльності педагогів (І. Зязюн, Ю. Терлецька, О. Козлова, О. Савчук) [18].

Зазначимо, що не завжди педагогу вдається визначити перевагу того чи іншого стилю викладу матеріалу, особливо молодим викладачам, які часто

намагаються встановити «дружні» стосунки з студентами чинавпаки дистанціюватися, наголошуючи на різниці у статусі. За порадою деяких педагогів-наставників, обираючи авторитарний стиль проведення занять, часто не завжди правильно оцінюють його ефективність.

Загалом, авторитарний стиль викладання передбачає високу централізацію влади, одноосібність в прийнятті рішень і жорсткий контроль за навчальною діяльністю студентів. Зокрема, І. Зязюн та ін. характеризуючи цей стиль зазначає: «авторитарний викладач, самостійно визначає спрямованість діяльності студентської групи, вказує, хто як має робити, з ким працювати. Відтак, це гальмує ініціативні прояви студентів. Головні форми взаємодії: наказ, вказівка, інструкція, догана» [18, с. 45].

Демократичний передбачає стиль колективне обговорення найважливіших проблем, колективну відповідальність. Такий стиль викладання стимулює ініціативність студентів, сприяє становленню сприятливого психологічного клімату в студентській групі. Ліберальний (ігноруючий, стиль потурання), не передбачає активної участі викладача в управлінні групою студентів, які ніби залишаються самі по собі, їх учбова діяльність контролюється дуже рідко.

Безперечно, найбільш оптимальним є демократичний стиль, який пропонує студентам обговорення навчальних задач; вимогливість викладача поєднується з переконанням. Такий стиль характеризується тісними контактами у взаємодії студентів, переживанням радості за успіхи ровесників, відповідальність, самоконтроль. При авторитарному керівництві навчальною діяльністю, частіше за все встановлюються ворожі, конкурентні стосунки, конкуренція, відсутнє взагалі бажання працювати. При ліберальному (ігноруючому) стилі керівництва викладача у студентів проявляється байдужість до справ інших, безвідповідальне ставлення. Варто зазначити, на думку багатьох дослідників, це найгірший стиль викладання [16].

При демократичному стилі викладання педагог намагається враховувати індивідуальні особливості студентів, організовуючи їх роботу, оцінюючи студентів, стимулюючи їхню ініціативність, підтримуючи формальне

спілкування, розвиваючи в студентів їх індивідуальність. Викладач залучаючи студентів до прийняття рішень, як правило, прислуховується до їх ідей, думок, заохочує самостійність прийнятих рішень, суджень, цінує не тільки успішність студентів, а їх особистісні якості[16]. Основними методами впливу при такому стилі викладання є: порада, спонукання, порада. Як правило, такий викладач задоволений своєю професією, має розвинуті особистісні якості, проявляє гнучкість, йому притаманна адекватна самооцінка, високий рівень прийняття себе та інших, відкритість у спілкуванні з студентами, доброзичливість, що позитивно впливає на ефективність навчання. При демократичному стилі викладання, педагог оцінює тільки факти, а не саму особистість. Демократичний стиль викладання сприяє впевненості у студентів, способів самоуправління. У студентській групі покращуються міжособистісні стосунки, зростає довіра у взаємовідносинах[16]. Але поряд з усіма перевагами демократичний стиль може мати й свої недоліки, не завжди можуть досягатися поставлені цілі й задачі викладача, а також може періодично втрачатися контроль над студентами.

Ліберальний(ігноруючий) стиль викладача обмежується, як правило, переконанням (немає необхідної вимогливості), це стиль «невтручання». Педагог знімає з себе відповідальність за успіхи чи поразки студентів, ухиляючись від прийняття рішень, передаючи ініціативу іншим (батькам, студентам, колегам)[30]. Контроль та організація за навчальною діяльністю студентів здійснюється не систематично. Такий викладач, як правило нерішучий, залежний від студентів, що й визначає залежний характер спілкування зі студентами, підлаштовування під студентів. Оцінюючи студентів, ліберальний викладач дає короткі (переважно формальні) характеристики. Для такого викладача характерною є низький рівень самооцінки, висока тривожність та невпевненість в собі, незадоволеність своєю професійною діяльністю[30].

У авторитарному стилі викладання проявляється авторитарність особистості викладача ЗВО, проявляється у твердості вказівок, високій вимогливості до студентів. Авторитарний викладач орієнтується у роботі на «старанного» студента, не враховуючи його індивідуальні якості та особливості.

Загалом домінують дисциплінарно-адміністративний стиль спілкування, жорсткі вказівки, нетактовні зауваження на адресу студентів або ж необґрунтовані похвали інших[30]. Активний студент, на думку авторитарного викладача – «бунтівник», а пасивний – як правило «ледащо», що базується на упереджених установках стосовно оцінок студентів, холодному та формальному спілкуванню зі студентами, загальній характеристиці групи в цілому[30].

Слід зазначити, що авторитарне керівництво навчальною діяльністю викладача може здійснювати й через те, що студенти мають слабкі знання з предмету і намаганням викладача відповідно подати їм як найбільш навчального матеріалу. Використовуючи авторитарний стиль, викладач використовує не враховує думки студентів чи особливості ситуації та застосовує основному накази, повчання. Такий викладач не задоволений своєю професією, хоча і може мати репутацію «сильного педагога» [29]. Однак на його заняттях втрачається активність і самостійність студентів, знижується їхня самооцінка, як правило, виникають стресові, конфліктні ситуації. Слід зазначити, що такому педагогу притаманна зазвичай небагатослівність (хоча іноді може бути – навпаки), переважання «керівного» або «директивного» тону і неприпустимість заперечення [29].

Авторитарний викладач визначає не тільки жорсткі рамки для виконання цілей та завдань діяльності, але й вказує вузьке коло способів їх виконання, відповідно до власних вказівок. Очевидно, що такий підхід різко знижує мотивацію навчання, та засвідчує недовіру педагога до самостійності, відповідальності, творчого потенціалу студентів[16].

Дослідниця О. Козлова відзначає, що «якщо розглядати взаємодію викладача з аудиторією з позицій класифікації, яку запропонував К. Левін, то авторитарний викладач базується на уявленнях про те, що студенти не люблять і не хочуть вчитися і за будь-якої нагоди уникають виконання навчальних завдань і бажають, аби ними управляли, керували. Щоб заставити студентів вчитися, необхідний примус, контроль та погрози покарання» [20, с. 193]. Авторитарний викладач чітко структурує роботу студентів, не даючи їм свободи

вибору у прийнятті рішень для виконання навчальних задач, часто вдається до заборони, а також можливий психологічний тиск з його боку, як правило, у вигляді погроз [20].

Варто зауважити, що авторитарний викладач жорстко зупиняючи усілякі прояви ініціатив студентів, розглядає їх як самоуправство. Така поведінка авторитарного педагога ґрунтується на боязні, що ініціативи студентів підриватимуть його авторитет і віру в високий рівень його компетентності [15].

На жаль, часто надмірно авторитарний викладач, використовуючи примусові методи, діє імпульсивно, непослідовно та надто емоційно. Емоції гніву часто слугують для такого педагога своєрідним «виправданням» для застосування покарання [15]. Отже, такому викладачу перш за все слід підвищувати рівень психологічної культури, та працювати над особистісним розвитком, з метою попередження професійної **деформації**.

Підсумовуючи, вище викладене, зазначимо, що сучасний викладач ЗВО у системі МВС повинен досконало володіти різними методами викладання, оскільки в різних ситуаціях найбільш ефективним і прийнятним може виявитися той чи інший стиль. Наприклад, в екстремальних ситуаціях досить виправданим є авторитарний стиль, що передбачає швидке прийняття рішень і безсуперечне виконання розпоряджень [12]. У стандартних умовах роботи організації навчання ефективнішим і бажанішим є демократичний стиль [16].

Варто звернути увагу на те, що в управлінні навчальною діяльністю зокрема, авторитарний стиль частина дослідників та практиків вважають нічим не гіршим за інші, хоча і має певний негативний стереотип сприйняття і асоціюється з необмеженою владою та насильством. Авторитарний стиль управління означає не тільки примус, тобто застосування покарань або погроз як основного стимулу, але й наявність правил, які детально регламентують всі основні моменти роботи та, по можливості, виключають упередженість, суб'єктивізм та свавільність покарань.

Авторитарний стиль є ефективним, якщо його розглядати з точки зору економії часу й досягнень всіх поставлених цілей і завдань заняття. Одночасно

ж, авторитарний стиль може мати певні недоліки: ворожість серед студентів, зниження мотивації учбової діяльності, припинення ініціатив з боку студентів [9]. Цей стиль педагогічного спілкування може іноді використовуватись викладачами ЗВО в системі МВС, оскільки дозволяє за відведений для заняття час виконати дуже великий об'єм роботи, що відповідає специфіці вузу. Однак, як свідчать результати досліджень, більшість студентів вище оцінюють якості викладача, характерні саме демократичному стилю педагогічного спілкування.

Висновки до першого розділу

Авторитарна особистість (від лат. *auctoritas* — влада, вплив) — формує почуття власної сили й ідентичності через підкорення авторитету і, водночас, пригнічення інших. Авторитарній особистості необхідно почуватися частиною влади, яку вона ідеалізує. Тобто, авторитарна особистість намагається позбутися власної нікчемності через симбіоз зі зовнішнім об'єктом, що досягається шляхом відносин панування і (або) підпорядкування. Прагнення до симбіозу посилюється, переживаннями фрустрації, відчуттям самотності і безсилля. Авторитарний синдром у структурі особистості є результатом рівня освіченості, психологічного благополуччя, ступеня забезпеченості, ситуаційних чинників і, безперечно, моделі виховання індивіда та особливостей його соціалізації.

Вчені розглядаючи авторитарність, як сукупність особистісних якостей, доводять, що індивід набуває її у процесі первинної соціалізації, формується так званий єдиний «авторитарний синдром». Виховання такого типу особистості формується тоді, коли для батьківсько-сімейних відносин характерні присутність авторитарного батька та емоційно дистанційованої матері.

Авторитарні диспозиції виникають внаслідок того, що деякі індивіди не змогли розвинути особисту автономію, зокрема в родині. Саме в сім'ї, можуть закладатися патерни авторитарного стилю спілкування особистості, особливості батьківсько-дитячих відносин стають вагомим фактором формування авторитарної особистості в дорослому віці та у процесі її професіогенезу.

Формування авторитарності викладача ЗВО є одним із домінуючих типів деструкцій педагогів та може призвести до інших типів професійних деформацій у процесі професіогенезу.

Ступінь вираженості деформації викладача визначається стажем роботи, змістом педагогічної діяльності та індивідуально-психологічними особливостями особистості педагога. Авторитарність особистості виявляється в зниженні рефлексії – самоаналізу і самоконтролю педагога, переважанні авторитарного стилю спілкування.

Авторитарний, чи директивний стиль викладання педагога проявляється в централізації всього навчально-виховного процесу, одноосібному здійсненні управлінських функцій, використанні переважно розпоряджень, рекомендацій, вказівок, жорсткий контроль за навчальною діяльністю студентів. Авторитарний викладач жорстко зупиняє усілякі прояви ініціативи студентів, розглядаючи її як неприйнятне самоуправство, що знижує мотивацію навчальної діяльності.

В управлінні навчальною діяльністю зокрема, авторитарний стиль, частина дослідників та практиків трактують не тільки як примус, тобто застосування покарань або погроз як основного стимулу, але й наявність правил, які детально регламентують всі основні моменти роботи та, по можливості, виключають упередженість, суб'єктивізм та свавільність покарань.

Авторитарний стиль педагогічного спілкування є ефективним з точки зору економії часу й досягнень цілей і завдань заняття. Цей стиль педагогічного спілкування може іноді використовуватись викладачами ЗВО в системі МВС, оскільки дозволяє за короткий час виконати великий об'єм роботи, що й відповідає специфіці вузу.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АВТОРИТАРНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ МВС

2.1. Опис процедури дослідження

Організація і проведення емпіричного дослідження було спрямоване на досягнення наступної мети: виявити основні особливості застосування у навчально-виховному процесі авторитарного стилю викладачів ЗВО у системі МВС.

У емпіричному дослідженні прийняли участь студенти Львівського державного університету внутрішніх справ спеціальності «Правоохоронна діяльність» та «Психологія», на основі опитування(оцінки студентів) яких нами було визначено розповсюдженість авторитарного стилю у викладачів закладів вищої освіти та його особливості застосування у навчально-виховному процесі ЗВО у системі МВС.

Іншими словами, є деякі способи зробити апгрейд дисципліни найкращим відтінком у психологічному циклі, що є хорошим студентським опитуванням і має бути ефективним, а також суть студентів (Додаток А). Атестати студента – запорука успіху.

Опитування проводилось за допомогою платформи-Google, тобто он-лайн. Крім того, в інструкціях анкети вони пояснили стилі викладання вчителів, які студенти мали оцінити, у разі виникнення додаткових запитань їм надавалася можливість звернутися за поясненнями. Загальний обсяг вибірки склав 160 осіб (80 студентів, «Правоохоронна діяльність» та 80 студентів «Психологія» третіх курсів ЛьвДУВС).

В анкеті студентам було запропоновано оцінити відсоток стилю кожного вчителя (авторитарний, демократичний, ліберальний) від 0 до 100 на основі їхнього сприйняття, щоб визначити, які стилі більшою чи меншою мірою використовували викладачі під час навчання в ПІС. Зазначалося, що загальна кількість відповідей учнів на всі стилі може перевищувати 100, оскільки один і той же вчитель може поєднувати різні стилі спілкування та по-різному поводитися в різних ситуаціях (див. додаток А).

Інтерпретацію результатів проводили після розрахунку середнього арифметичного відповідей усіх студентів, що показало, які стилі більш характерні для викладачів безкоштовної економічної освіти в системі МВС. Для отримання додаткових даних, окрім розрахунків щодо визначеного студентами відсотка поширеності стилів викладачів, ми також зробили переклад цих оцінок у рейтингах. Тобто, якщо учень давав найбільший відсоток певному стилю, цій відповіді присвоювався ранг 3, з найменшим відсотком – ранг 1, при рівних значеннях присвоювався середній ранг. Підрахунок результатів методом ранжування дозволив додатково визначити, скільки студентів вважають домінуючим той чи інший стиль. Участь у дослідженні студентів двох різних спеціальностей «Психологія» та «Правоохоронна діяльність» дозволила порівняти уявлення про стилі вчителів майбутніми правоохоронцями та майбутніми психологами. Для статистичного аналізу результатів дослідження використано критерій Стюдента. Критичне значення дорівнювало $p = 0,01$ $t_{cr} = 2,57$ для $p \leq 0,05$ $t_{cr} = 1,95$. Для статистичного аналізу відповідей студентів на оцінку використовувався критерій Фішера. Критичне значення дорівнювало $p \leq 0,01$ $k_r = 2,29$, для $p \leq 0,05$ $k_r = 1,62$. У нашому випадку був використаний критерій Фішера, оскільки ми порівнювали кількість учнів, які присвоїли кожному стилю викладання певного рангу, тобто два показники, що характеризують частоту функції, яка має два значення (наприклад, кількість респондентів, які - на третьому місці опинилися за певним стилем та кількістю респондентів, які не потрапили в рейтинг). Використовуючи інший критерій, t -критерій Стюдента, для аналізу результатів відповідей у відсотках необхідно перевірити рівність середніх значень у двох незалежних групах.

2.2. Аналіз результатів дослідження

За результатами проведеного опитування студенти обох спеціальностей, «Психологія» та «Правоохоронна діяльність», вважають, що найбільш характерним для викладачів є демократичний стиль. Середнє арифметичне усіх відповідей студентів – 57,4 %. Ліберальний (ігноруючий)

стиль є найменш розповсюдженим для викладачів (середнє арифметичне – 21,9 %).

Варто зазначити, що хоча більшість студентів вважає, що демократичний стиль домінує в поведінці вчителя, вчителі в значній кількості ситуацій використовували авторитарне (середнє арифметичне).

38,7% усіх відповідей). Більше того, порівнюючи авторитарний та ліберальний стилі вчителів, студенти виявляють, що кількість ситуацій, коли стикалися з небажаними стилями навчання, майже така ж (навіть дещо вища), як і демократичний стиль вчителів. (відповідно 60,6% та 57,4%).

На рис. 2.1. представлено розповсюдженість стилів викладачів ЗВО у системі МВС за результатом опитування студентів обох спеціальностей.

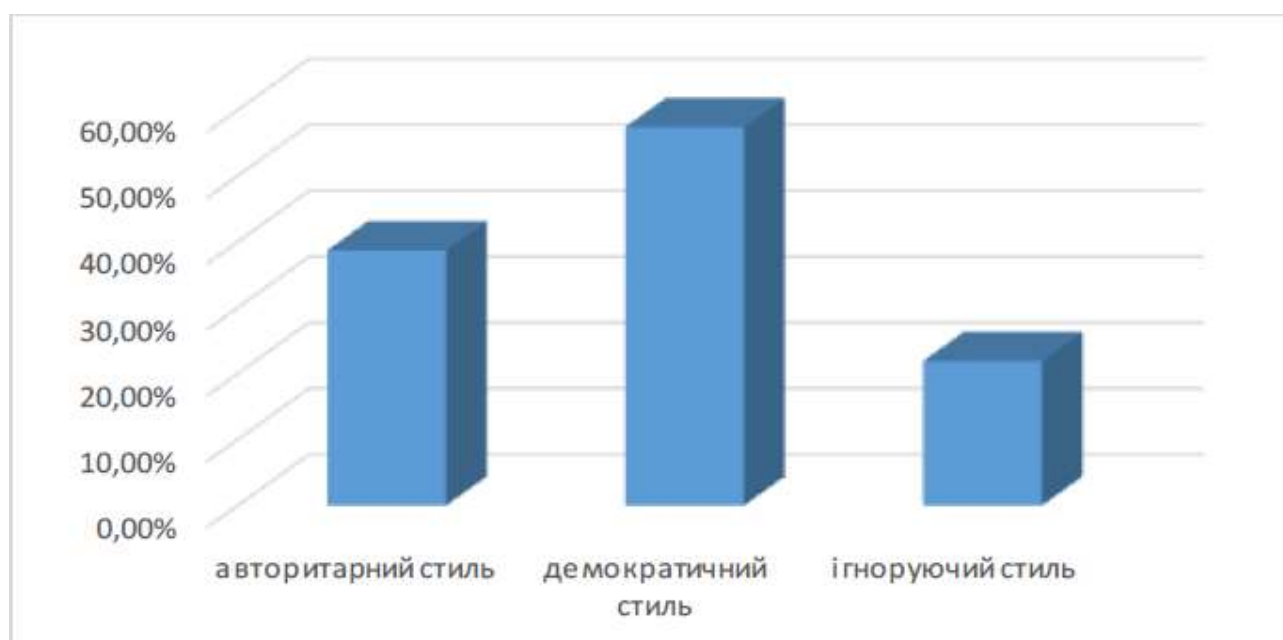


Рис. 2.1. Розповсюдженість стилів викладачів ЗВО у системі МВС за результатом опитування студентів

Рейтинг частки студентів дозволив встановити, що на обох спеціальностях 22,7% студентів вважають, що між двома іншими переважає авторитарний стиль, 26,6% респондентів вважають авторитарним демократичним, 68,3% – ліберальним. 57,3% студентів вважають, що між двома іншими переважає демократичний стиль, тоді як демократичний стиль – авторитарний – 60,9% респондентів, а ліберальний – 84,6%. Лише 7,6% студентів стверджують, що між

двома іншими переважає ліберальний стиль, 17,1% - що ліберальний є авторитарним, 11,9% - що ліберальний є демократичним.

Порівняння стилю, за якого студенти обох спеціальностей поставили вищі оцінки з рейтингом оцінок, показує, що переважна більшість студентів (майже 60%) віддають перевагу демократичному стилю, а не стилю, найбільш поширеному серед викладачів. І лише понад 20% учнів поставили найвищу оцінку авторитарному стилю викладачів.

Цікаво, що 12,4% респондентів вважають, що авторитарний і демократичний стиль навчання однаково зрозумілий, 14,6% однаково авторитарний і демократичний, і лише 3,4% студентів дають однакову оцінку демократичному та ліберальному стилю навчання. Це означає, що в той час як лише близько 20% студентів вважають, що авторитарний стиль є домінуючим, майже половина студентів (47%) вказують, що авторитарний стиль або більше характерний для вчителів, ніж інші, або що інші в рівній мірі два. І хоча такі оцінки значно вищі для демократичного стилю (73,1% студентів), ми вважаємо, що рейтинги студентів з обох дисциплін авторитарного стилю викладача є досить високими, що свідчить про авторитарність викладача. Отже має бути проведено спеціальну роботу з метою корекції стилю викладання, а також корекції професійно-особистісних рис викладачів ЗВО.

Результати порівняння рангових оцінок прояву стилів викладачів у навчально-виховному процесі показано на рис. 2.2.

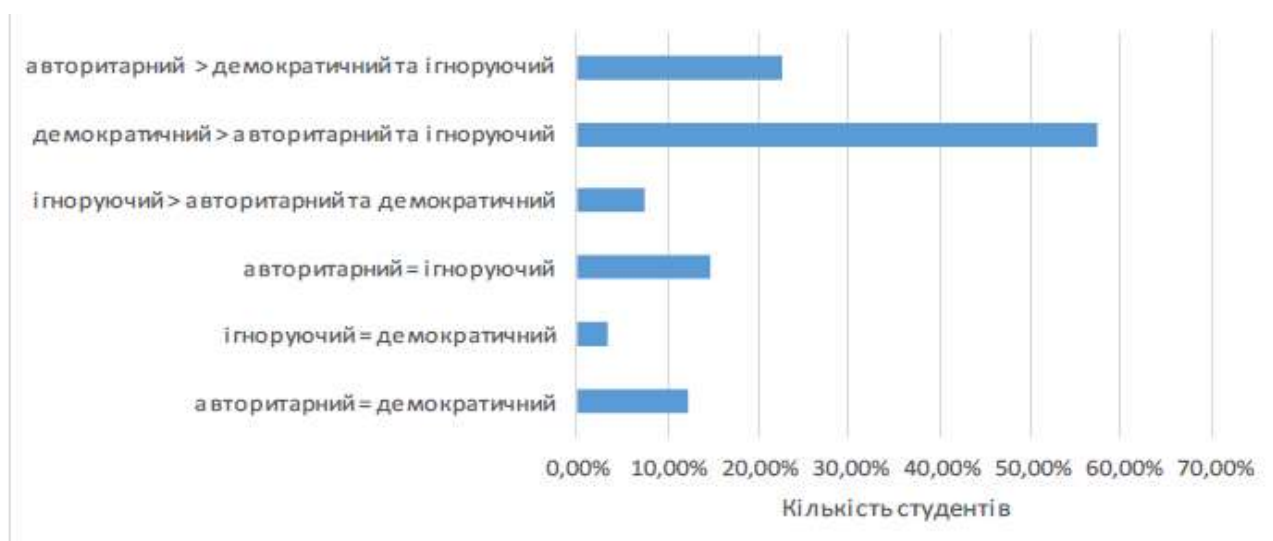
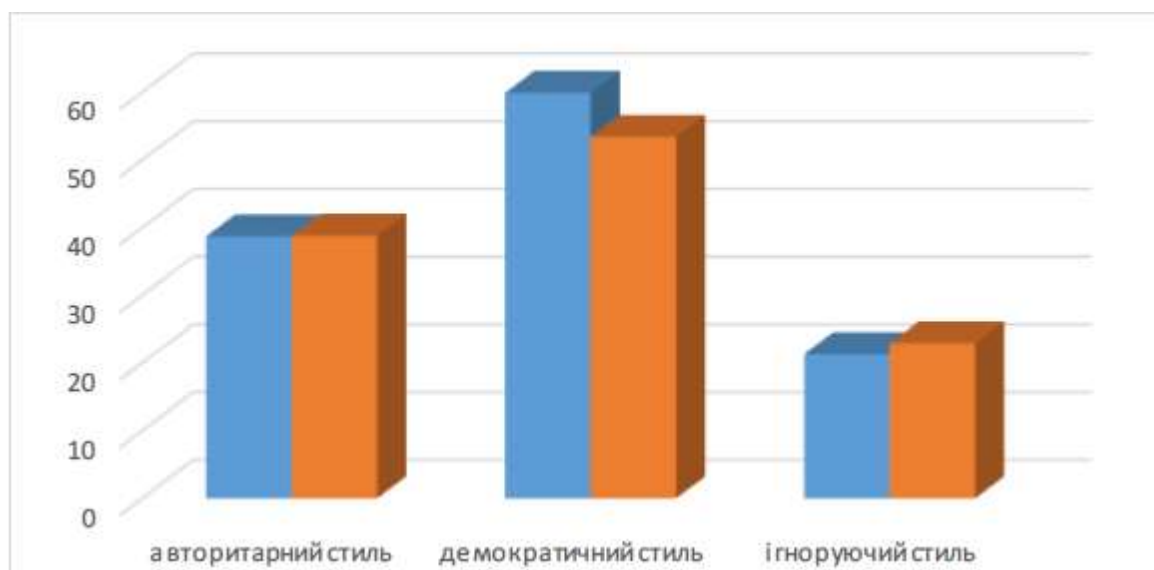


Рис.2.2. Кількість студентів, які оцінюють прояв певного стилю викладання більшим у порівнянні з іншими стилями у %

Порівняння відповідей студентів спеціальності «Психологія» та студентів спеціальності «Правоохоронна діяльність» дозволило визначити, що рівень прояву авторитарного та ліберального стилів у цих двох групах респонденти оцінюють майже однаково. Студенти вважають, що авторитарний стиль характерний для 38,7 % та 38,8 % викладачів відповідно, ліберальний – для 21,3 % та 22,9 % викладачів відповідно. В обох групах вважають, що демократичний стиль є найбільш розповсюдженим у діяльності викладачів. При цьому студенти-психологи оцінюють рівень прояву демократичного стилю вище (59,9 %), ніж студенти за спеціальністю «Правоохоронна діяльність» (53,4 %). Порівняння оцінок двох груп показано на рис. 2.3.



- студенти за спеціальністю «Психологія»
- студенти за спеціальністю «Правоохоронна діяльність»

Рис. 2.3. Рівень прояву стилів викладачів за оцінкою студентів спеціальностей «Психологія» та «Правоохоронна діяльність»

Статистичний аналіз показників за критерієм Стьюдента, дозволив нам визначити, що різниця в оцінці демократичного стилю студентами-психологами та студентами-правоохоронцями є значущою (табл. 2.1.).

Табл. 2.1. Значущість рівнів прояву стилів викладачів ЗВО за оцінкою студентів спеціальностей «Психологія» та «Правоохоронна діяльність»

Стиль викладачів ЗВО	студенти за спеціальністю «Психологія»	студенти за спеціальністю «Правоохоронна діяльність»	критерій Стьюдента
Авторитарний стиль	38,7 %	38,8 %	t = 0
Демократичний стиль	59,9 %	53,4 %	t = 3*
Ліберальний стиль	21,3 %	22,9 %	t = 0,8

* - значуще для $p \leq 0.01$

Тому можна припустити, що вчителі, які викладають предмет «психологія», загалом оцінюються студентами як набагато більш демократичні ($p < 0,01$), ніж викладачі, які викладають предмет «Застосування права».

Порівняння рейтингів студентів двох спеціальностей показує, що в обох групах приблизно однакова кількість респондентів вказали на авторитарний стиль більше, ніж у двох інших стилів. Серед студентів психологів він становить 22,4%, а серед студентів правоохоронних органів – 23,1%. При цьому 25,9% студентів-психологів вважають авторитарний стиль демократичним, а 67,3% – ліберальним, серед правоохоронців – 27,6% і 69,9% відповідно.

Дещо більше студентів-психологів (59,1%) вважають, що серед двох інших переважає демократичний стиль, ніж серед правоохоронців (54,5%). При цьому 62,2% студентів-психологів вважають, що демократичний стиль є авторитарним, а 86,6% вважають, що в демократичному стилі домінують ліберали, проти 27,6% і 69,9% відповідно.

Трохи менше студентів професійної психології (6,3%) вважають, що ліберальний стиль викладачів перевершує двох інших, ніж правоохоронний (9,6%). При цьому 16,5% студентів-психологів вважають ліберальний стиль

авторитарним, а 11% вважають ліберальним 17,9% і 13,7% серед правоохоронців відповідно.

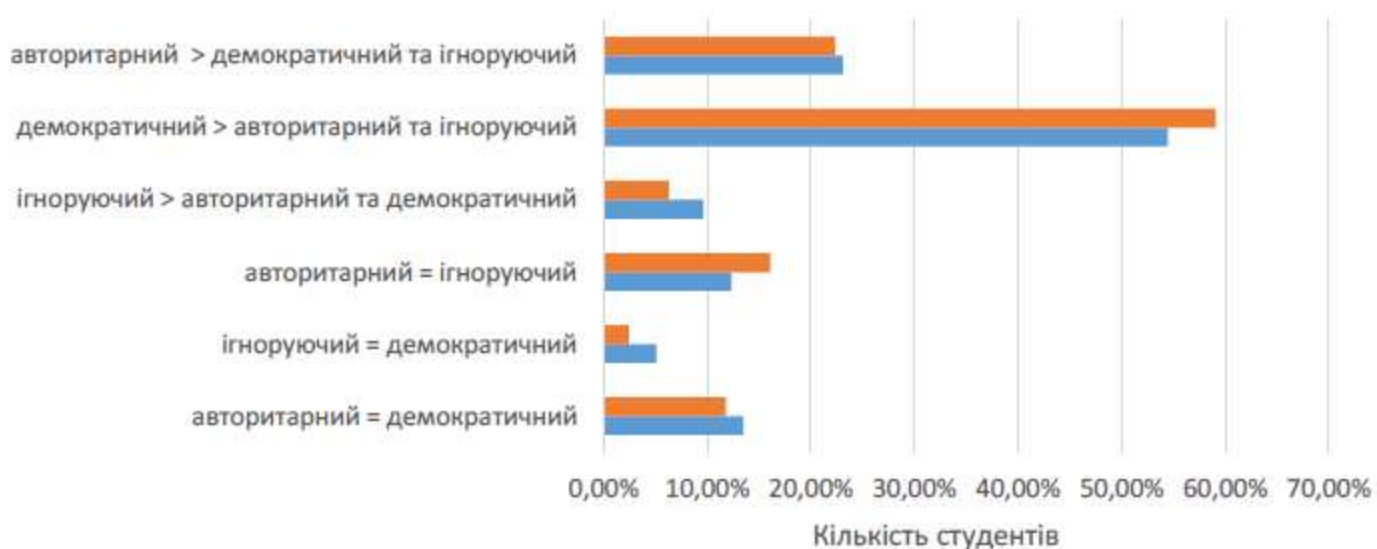


Рис. 2.4. Кількість студентів спеціальностей «Психологія» та «Правоохоронна діяльність», які оцінюють прояв певного стилю викладання більшим у порівнянні з іншими стилями у %

Авторитарно-демократичний стиль викладачів вважають як 11,8% студентів-психологів, так і 13,5% студентів правоохоронних органів. Кількість студентів, які вивчають психологію, дещо вища, ніж у правоохоронних органів, які кажуть, що серед викладачів однаково поширені авторитарний та ліберальний стилі (16,1% та 12,3% відповідно). Майже вдвічі більше правоохоронців, ніж студентів-психологів, вважають, що кількість викладачів демократичного та ліберального стилю однакова (5,1% і 2,4%) відповідно.

Наочно на рисунку показано порівняння рейтингу студентів правоохоронних органів та студентів психології у прояві стилів викладача. 2.4.

Результати статистичного аналізу за критерієм Фішера показано у табл.2.2.

Табл. 2.1. Значущість різниці кількості студентів спеціальностей «Психологія» та «Правоохоронна діяльність», які оцінюють прояв стилю викладача ЗВО більшим у порівнянні з іншими стилями

Стиль викладачів ЗВО	студенти спеціальністю «Психологія» за	студенти спеціальністю за	Критерій Фішера

			«Правоохоронна діяльність»	
Авторитарний стиль більшою мірою характерний, ніж два інших	38,7 %	23,1 %	f = 0,167	
Демократичний стиль більшою мірою характерний, ніж два інших	59,1 %	54,5 %	f= 0,914	
Ліберальний стиль більшою мірою характерний, ніж два інших	6,3 %	9,6 %	f= 1,209	

* - значуще для $p \leq 0.01$

З таблиці 2.2 видно, що немає суттєвої різниці в кількості студентів, які оцінюють прояв авторитарного, демократичного та ліберального стилів порівняно з іншими стилями.

Висновки до другого розділу

За результатами нашого емпіричного дослідження ми з'ясували, що в системі МВС демократичний стиль найбільш характерний для вчителів-фрілансерів (майже 60%) і найменш поширений – ліберальний (близько 22%). † При цьому значна частина вчителів (близько 40%) використовує авторитарний стиль, що є ознакою авторитарної особистості вчителя. Отримані дані свідчать про те, що студенти вважають, що приблизно однакова кількість викладачів може найняти найбільш вигідних демократичних і - небажаних (авторитарних і ліберальних) викладачів. Переважна більшість студентів (майже 60%) вважає, що демократичний стиль вчителів-фрілансів більш виражений у системі міністерства внутрішніх справ, ніж в інших. Більше 20% учнів поставили найвищі оцінки авторитарному стилю вчителя; у випадку ліберального стилю таких студентів було лише 7,6%. При цьому майже половина студентів вказують на те, що авторитарний стиль або більше властивий викладачам, ніж іншим, або що два інших присутні однаково.

Порівняння відповідей студентів спеціальностей «психологія» та «правоохоронна діяльність» дозволило зробити висновок, що ступінь прояву авторитарного та ліберального стилів викладачів у цих двох групах сприймається респондентами майже однаково. Студенти спеціальності психологія оцінюють рівень демократичного стилю як статистично достовірно вищий, ніж студенти спеціальності правоохоронні органи. Немає суттєвої різниці в кількості студентів у цих двох групах, які цінують авторитарний, демократичний та ліберальний стиль навчання більше, ніж інші стилі. Отримані результати дають змогу вчителям-фрілансерам цілеспрямовано коригувати та тренувати свої навички адаптації до власного стилю та особистісних особливостей та найбільш ефективного демократичного стилю у своїй педагогічній практиці.

ВИСНОВКИ

Авторитарна особистість (від лат. *auctoritas* — влада, вплив) — формує почуття власної сили й ідентичності через підкорення авторитету і, водночас, пригнічення інших. Авторитарній особистості необхідно почуватися частиною влади, яку вона ідеалізує. Тобто авторитарна особистість через симбіоз із зовнішнім об'єктом намагається позбутися власного відчуття нікчемності, що реалізується через відносини домінування та/або підпорядкування. Прагнення до симбіозу посилюється, коли така людина відчуває розчарування, самотність і безпорадність. Авторитарний синдром у структурі особистості є результатом рівня освіченості, психологічного благополуччя, ступеня забезпеченості, ситуаційних чинників і, безперечно, моделі виховання індивіда та особливостей його соціалізації.

Вчені розглядаючи авторитарність, як сукупність особистісних якостей, доводять, що індивід набуває її у процесі первинної соціалізації, формується так званий єдиний «авторитарний синдром». Виховання такого типу особистості формується тоді, коли для батьківсько-сімейних відносин характерні присутність авторитарного батька та емоційно дистанційованої матері.

Авторитарні диспозиції виникають внаслідок того, що деякі індивіди не змогли розвинути особисту автономію, зокрема в родині. У загрозливих ситуаціях авторитарна реакція є доречною і природною на ранніх етапах психічного розвитку людини, коли вона захищає від загроз, з якими дитина не може протистояти самотужки. Якщо особистість протягом свого розвитку не подолає авторитарну реакцію (по відношенню до батьків) на загрози, пошук безпеки стає стійкою авторитарною тенденцією.

Отже саме в сім'ї, можуть закладатися патерни авторитарного стилю спілкування особистості, особливості батьківсько-дитячих відносин стають вагомим фактором формування авторитарної особистості в дорослому віці, у процесі її професіогенезу.

Формування авторитарності викладача ЗВО є одним із домінуючих типів деструкцій педагогів та може призвести до інших типів професійних деформацій у процесі професіогенезу.

Ступінь вираженості деформації викладача визначається стажем роботи, змістом педагогічної діяльності та індивідуально-психологічними особливостями особистості педагога. Авторитарність особистості виявляється в зниженні рефлексії – самоаналізу і самоконтролю педагога, переважанні авторитарного стилю спілкування.

Авторитарний, чи директивний стиль викладання педагога проявляється в централізації всього навчально-виховного процесу, одноосібному здійсненні управлінських функцій, використанні переважно розпоряджень, рекомендацій, вказівок, жорсткий контроль за навчальною діяльністю студентів. Авторитарний викладач жорстко зупиняє усілякі прояви ініціативи студентів, розглядаючи її як неприйнятне самоуправство, що знижує мотивацію навчальної діяльності.

В управлінні навчальною діяльністю зокрема, авторитарний стиль, частина дослідників та практиків трактують не тільки як примус, тобто застосування покарань або погроз як основного стимулу, але й наявність правил, які детально регламентують всі основні моменти роботи та, по можливості, виключають упередженість, суб'єктивізм та свавільність покарань.

Авторитарний стиль педагогічного спілкування ефективний в економії часу та досягненні всіх цілей і завдань уроку. Цей стиль педагогічної комунікації іноді може використовуватися викладачами-фрілансерами в системі міністерства внутрішніх справ, оскільки дозволяє виконувати дуже великий обсяг роботи під час уроків, відповідно до специфіки університету.

У результаті нашого емпіричного дослідження ми з'ясували, що в системі МВС демократичний стиль найбільш характерний для освітян, які надають безкоштовну освіту (майже 60%), а найменш поширений – ліберальний (близько 22%). † При цьому значна частина вчителів (близько 40%) використовує авторитарний стиль, що є ознакою авторитарної особистості вчителя. Отримані дані свідчать про те, що студенти вважають, що приблизно однакова кількість

викладачів може найняти найбільш вигідних демократичних і - небажаних (авторитарних і ліберальних) викладачів. Переважна більшість студентів (майже 60%) вважає, що демократичний стиль вчителів-фрілансів більш виражений у системі міністерства внутрішніх справ, ніж в інших. Більше 20% учнів поставили найвищі оцінки авторитарному стилю вчителя; у випадку ліберального стилю таких студентів було лише 7,6%. При цьому майже половина студентів вказують на те, що авторитарний стиль або більше властивий викладачам, ніж іншим, або що два інших присутні однаково.

Порівняння відповідей студентів спеціальностей «психологія» та «правоохоронна діяльність» дозволило зробити висновок, що ступінь прояву авторитарного та ліберального стилів викладачів у цих двох групах сприймається респондентами майже однаково. Студенти спеціальності психологія оцінюють рівень демократичного стилю як статистично достовірною вищий, ніж студенти спеціальності правоохоронні органи. Немає суттєвої різниці в кількості студентів у цих двох групах, які цінують авторитарний, демократичний та ліберальний стиль навчання більше, ніж інші стилі. Отримані результати дають змогу вчителям-фрілансерам цілеспрямовано коригувати та тренувати свої навички адаптації до власного стилю та особистісних особливостей та найбільш ефективного демократичного стилю у своїй педагогічній практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аналіз суспільно-політичних установок громадян України за шкалою авторитарності. URL: <http://old.niss.gov.ua/monitor/Juni/1.htm>
2. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. М.: Астрель, 2012. С. 249–319.
3. Аминов Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1988. – № 5.
4. Андриенко А.В.. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в вузе посредством стилей педагогического общения. <http://64.233.183.104/search?q=cache:f5w1TIYZY>
5. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.
6. Бодалев А. А. Психология о личности. – М., 1988.
7. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности. – Л., 1970. 5. Борисова Е. М., Логинова Г. П. Индивидуальность и профессия. – М., 1981.
8. Борисова Е. М., Логинова Г. П. Индивидуальность и профессия. – М., 1981
9. Беляева, О.М. Педагогічне спілкування викладача вищої школи: стилі та моделі. В *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : збірник статей II Всеукр. наук.-практичн. конференції* (сс. 15-21). 2017Полтава: ВДНЗУ «УМСА».
10. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
11. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади. – К., 2005. – 492 с.. Вісник університету внутрішніх справ. – 1998. № - С.138-141.
12. Венедиктов В.С. Деякі напрямки методичного забезпечення навчально-виховного процесу в вузах МВС України
13. Гулевич О. А., Аникеев О. А., Безменова И. К. Социальные верования: адаптация методик Дж. Даккита. Психология: журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 2. С. 68–89.

14. Денисова Д. М. Шкала F как инструмент исследования авторитарного потенциала личности. Труды СПИИРАН. 2012. Вып. 2 (21). С. 228–237.
15. Дьяков С. Психологічна культура як чинник оптимальності розвитку особистості. URL: http://novyn.kpi.ua/2005-3-1/07_Dyakov.pdf
16. Жданова-Неділько, О. Майстерність педагогічного діалогу як основи дидактичної комунікації при підготовці майбутнього вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*, 2013, 12, 70 – 75.
17. Желагина Т. А. Психологическая профилактика профессиональной деятельности личности преподавателя вуза: Автореф. дис. д-ра психолог. наук. – Тверь, 2004
18. Зязюн, І.А., Крамущенко, Л.В. & Кривонос, І.Ф. (1997). *Педагогічна майстерність*. К.: Вища школа. 1997, с.213.
19. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
20. Козлова, О.С. Соціально-психологічні чинники професійного іміджу викладача ВНЗ. *Актуальні проблеми психології*, 2013, 4(9), 191 – 200.
21. Корольчук М. С. Теорія і практика професійного відбору / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
22. Мотков О. природа личности: сущность, структура и развитие. М.: ГУП Воскресенская типография, 2007. 248 с.
23. Мясищев В. Психология отношений: избранные психологические труды. М.-Воронеж: МПСИ, 2004. 399 с.
24. Преподаватель и студент: практика общения. <http://petsu.karelia.ru/psu/Structure/NewsPaper/1998/1812/8.htm>
25. Райх В. Психология масс и фашизм. (Wilhelm Reich. The mass psychology of fascism. A Condor Book Souvenir Press (Educational) & Academic LTD. Massenpsychologie des Faschismus). Серия: Philosophy. Изд-во «АСТ», 2004. 544 с.

26. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. URL:
<https://www.rulit.me/books/stanovlenie-lichnosti-vzglyad-na-psihoterapiyu-read-405531-1.html>
27. Синягина Н. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М.: ВЛАДОС, 2003. 96 с.
28. Серета В.В., Кісіль З.Р. Юридико-психологічні засади запобігання професійній деформації працівників правоохоронних органів: монографія. ЛьвДУВС, 2016. – 848 с
29. Стили руководства и конфликтные ситуации в системе высшего образования
<http://www.forteacher.ru/get.aspx?b=db/root/Courses/01/L10.htm>
30. Терлецька, Ю.М. (2016). Залежність ефективності фахової діяльності викладачів вищої школи від їх стилю управління. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*, 2016, 3(20), 87 – 93.
31. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
32. Фрейд З. О клиническом психоанализе: избранные сочинения. М.: Медицина, 1991. 288 с.
33. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / пер. с нем. Э. Телятниковой. М.: Изд-во «АСТ», 2004. 635 с.
34. Фромм Э. Душа человека. М., 1998. 324 с.
35. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
36. Юрченко Е. В. Содержание и методы преодоления профессиональной деформации учителя в работе педагога-психолога / Дис. канд. пед. наук. – Уссурийск, 2000
37. Altemeyer B. The Authoritarian Specter. Cambridge: Harvard University Press., 1996. 384 p.

38. Bota, O.A., & Tulbure, C. (2017). The Relationship Between Leadership Styles and Pupils' School Results. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 23, 460-467.
39. Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E., & Little, J. W. (2018). Defining teacher leadership. *Phi Delta Kappan*, 100(3), 38 – 44.
40. Dahar, M.A., Faize, F.A., Niwaz, A., Hussain, M.A., & Zaman, A. (2010). Relationship between the Leadership Styles and Academic Achievement at the Secondary Stage in Punjab. *International Journal of Academic Research*, 2(6), 459 – 462.
41. Korzeniowski K. Democratic vs. Authoritarian Orientation in Polish Society // його ж. Wartości i postawy społeczne a przemiany systemowe. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN 1993, c. 129-151.
42. Maslow A. H. The farther reaches of human nature. New York: Arkana 1993.
43. Palamarchuk, O. (2015). The leading role of teachers in the development of higher education. *International journal of University and Leadership*, 1, 37 – 41.
44. Rokeach M. The open and closed mind: investigations into the nature of belief systems and personality systems. New York: Basic Books, 1960. 447 p.
45. Szeto, E., & Cheng, A. Y.-N. (2018). Principal-teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers' perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 363 – 379.
46. Von Esch, K.S. (2018). Teacher leaders as agents of change. Creating contexts for instructional improvement for english learner students. *Elementary School Journal*, 119(1), 152-178.
47. Zacher, H., & Johnson, E. (2015). Leadership and creativity in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1210 – 1225.

**ДОДАТКИ
ДОДАТОК А**

**КРИТЕРІЇ СТИЛІВ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВИКЛАДАЧІВ ЗВО**

Критерії	Авторитарний стиль	Демократичний стиль	Ліберальний стиль
Постановка цілей та завдань у навчальному процесі	Викладач вирішує «що», «як» та «коли» мають робити студенти	Студенти беруть участь у виборі способів вирішення навчальних завдань, у плануванні «індивідуального шляху розвитку та навчання»	Нечіткість цілей, викладач не втручається у вирішення навчальних завдань студентами, усувається від керівництва навчальним процесом
Організація навчального процесу	Значна та постійна увага на досягнення цілей, незалежно від особливостей студентів	Значна та постійна увага на досягнення цілей з урахуванням особливостей студентів	Все йде за течією, нестача «зворотнього зв'язку» для студентів
Контроль	Жорсткий, послідовний	Сильний, послідовний	Слабкий, непослідовний, низький рівень вимог
Ставлення до студентів	Байдуже, не враховується точка зору, інтереси та побажання студентів	Інтерес, увага до студентів, врахування їх індивідуальних потреб та побажань	Байдуже, суперечливе
Спілкування	Формальне, обмежена можливість для висловлювання власної точки зору, критичних поглядів. Переважає монологічність	Доброзичливе, заохочуються критичні судження, дискусії, активність. Переважає діалогічність	Формальне, викладач ухиляється від організації взаємодії зі студентами
Дисципліна	Жорстко контролюється	Контролюється	Некерована
Мотивація студентів	Більше негативна	Більше позитивна	Некерована

Форми взаємодії	Суб'єкт-об'єктна. Наказ, вказівка, інструкція, догана	Студентоцентрована. Суб'єкт-суб'єктна. Заохочення, порада, інформування, координація	Умовляння, інформування. Переважає невтручання у роботу студентів
Особисті риси студентів, які заохочуються	Підпорядкування, залежність, слухняність, пасивність	Ініціативність, самостійність, впевненість у собі, креативність, відповідальність	Самостійність, невпевненість
Визначальні якості викладача	Владність, домінантність, самовпевненість, догматичність, вимогливість, відповідальність, організованість	Доброчливість, тактовність, вимогливість, гнучкість, креативність, відповідальність, організованість	Невпевненість, некомпетентність, пасивність