

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Інститут управління, психології та безпеки

Кафедра практичної психології

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИЗИ
ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ВНАСЛІДОК ВПЛИВУ ВЧИТЕЛІВ**

кваліфікаційна робота

здобувача вищої освіти

освітнього ступеня «магістр»

ДМИТРУК Лілія

2 курсу заочної форми навчання

спеціальність 053 «Психологія»

ОПП «Психологія»

Науковий керівник

доктор психологічних наук, професор

Галина КАТОЛИК

Рецензент:

доктор психологічних наук, доцент

Євген КАРПЕНКО

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

«___» _____ 2024 р., протокол № ___

В. о. завідувача кафедри практичної психології

доктор психологічних наук, доцент

_____ **Євген КАРПЕНКО**

Львів

2024

Анотація.

Дмитрук Лілія. Психологічні особливості формування кризи підліткового віку внаслідок впливу вчителів.

Ключові слова: учень підліткового віку, криза підліткового віку, професійна діяльність вчителя, кореляти кризи.

Кваліфікаційна робота містить дослідження ролі вчителів у формуванні ознак кризи в учня підліткового віку.

Встановлено наявність впливу у системі «вчитель-учень» на розвиток важливих соціальних та академічних навичок. Позитивні відносини між учителем та учнем сприяють процесу соціального та емоційного розвитку. У той час як конфліктні відносини або ослаблення зв'язку між школярами та педагогами можуть призвести до виникнення шкільної тривожності, погіршення успішності, порушення поведінки тощо. Підлітковий вік є фактором формування особистості під впливом шкільного середовища та вчителя як найбільш потужного елемента. Головним є те, що впродовж підліткового віку особа переживає нормативну вікову кризу, яка є однією з найбільш потужних. При цьому, зазнає змін й різкого формування система цінностей, уявлень про себе та оточення, світ в цілому.

Результати дослідження засвідчили те, що певні вчителі у своїй діяльності з освітнього процесу з учнями більше орієнтуються на вирішення завдань, ніж на школярів. Інші вчителі намагаються більше орієнтуватися на учнів, ніж на виконання навчальних завдань та планів. Вчителі першого типу мають чітко виражений авторитарно-одноосібний стиль організації та виконання навчальних завдань. Вчителям другого типу властивий одноосібно-демократичний стиль зі значним вмістом пасивно-потуральницького.

За результатами кореляційного аналізу встановлено те, що чим більше приділяється увага учням, тим частіше в підлітків проявляється поведінка, яка направлена проти вчителя. Якщо ж вчитель застосовує у своїй діяльності стиль «Авторитет – підкорення» - реакцією учнів є підозрілість, недовіра і впевненість, що їм хочуть нашкодити. В інших виникає почуття провини, підлітки вважають себе поганими особистостями, що спричиняє докори сумління. Чим більше вчитель орієнтований на результат навчання, тим менше останні стають раними, вразливими, егоїстичними. Потуральницька поведінка вчителя формує тривожність та схильність до образи.

Abstract.

Liliya Dmytruk. Psychological features of the formation of the crisis of adolescence as a result of the influence of teachers.

Key words: adolescent student, adolescent crisis, teacher's professional activity, correlates of crisis.

The qualification work contains a study of the role of teachers in the formation of signs of crisis in a student of adolescence.

The influence of the "teacher-student" system on the development of important social and academic skills has been established. A positive relationship between a teacher and a student contributes to the process of social and emotional development. While conflictual relations or weakening of the connection between schoolchildren and teachers can lead to the emergence of school anxiety, deterioration of academic performance, behavioral disorders, etc. Adolescence is a factor of personality formation under the influence of the school environment and the teacher as the most powerful element. The main thing is that during adolescence, a person experiences a normative age crisis, which is one of the most powerful. At the same time, the system of values, ideas about oneself and the environment, the world as a whole, undergoes changes and sharp formation.

The results of the study proved that certain teachers in their educational process activities with students focus more on solving tasks than on schoolchildren. Other teachers try to focus more on the students than on the implementation of educational tasks and plans. Teachers of the first type have a clearly expressed authoritarian and individual style of organization and performance of educational tasks. Teachers of the second type are characterized by a one-person democratic style with a significant content of passive and passive.

According to the results of the correlation analysis, it was established that the more attention is paid to students, the more often teenagers show behavior directed against the teacher. If the teacher uses the "Authority - submission" style in his activities, the reaction of the students is suspicion, mistrust and confidence that they want to harm them. Others feel guilty, teenagers consider themselves bad personalities, which causes remorse. The more the teacher is focused on the learning result, the less the latter become early, vulnerable, and selfish. The condescending behavior of the teacher creates anxiety and a tendency to resentment.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ КРИТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЩОДО ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА РОЛІ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	8
1.1. Аналітичний огляд джерел з питання ролі середньої освіти та освітнього середовища у формуванні особистості учня.....	8
1.2. Аналіз джерел щодо питання формування відносин між учителем та учнем в умовах середньої освіти.....	12
1.3. Особливості підліткового віку як кризового етапу життя та фактора освітнього процесу у формуванні особистості учня....	24
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КРИЗІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	35
2.1. Характеристика методик та вибірки емпіричного етапу дослідження.	36
2.2. Результати емпіричного дослідження та їх первинна математична обробка.	43
2.3. Обробка емпіричних даних кореляційним аналізом та інтерпретація головних результатів.	58
ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ.....	73

ВСТУП

Актуальність. Вплив освітнього середовища на здоров'я школярів є незаперечним. Це твердження вірне як щодо фізичного, так і щодо психологічного здоров'я, але зупинимося суто на психологічному аспекті здоров'я, яке найбільш тісним чином пов'язане з емоційним станом дітей, відчуттям благополуччя та успішності. Також, про те, що освіта та освітній процес впливає на суб'єктивну благополуччя людини, кажуть численні закордонні дослідження. Виявилось, що освіта більшою мірою впливає на почуття задоволення життям і трохи меншою мірою – почуття щастя. Тому постає питання щодо аналізу теорії, а також й емпіричного дослідження щодо впливу на навчальні успіхи школярів, на їх особистість і забезпечує в кінцевому підсумку їх психологічне здоров'я.

Починаючи з підліткового віку, соціальний розвиток дітей характеризується значною зміною в орієнтирах. В цьому віковому періоду школярів досить потужно хвилює те, що про них думає оточення, друзі, товариші чи й випадкові особи, яким чином вони оцінюють вчинки та зовнішній вигляд. Хлопці й дівчата в цьому віковому періоді намагаються бути особливо пильними через те, що придивляються до ровесників, порівнюють себе з ними, намагаються отримати відповідь стосовно життєвих вагомих запитань: «Який я?», «Чи не є я гіршим за інших?». Дуже важливим для підлітків є виправдання сподівань друзів і в жодному разі й жодним чином не бути гіршим за них. Думка на кшталт «Я в усьому поступаюся друзям» сприймається як трагедія. Звідси й яктуалізується потреба у самоствердженні, самореалізації, що за несприятливих умов може набувати гостроти, конфліктності, аж до антисоціальних форм в поведінці. Саме тому, одним з найбільш важливих педагогічних завдань у роботі з школярами «складного віку», яке можуть успішно реалізувати досвідчені педагоги, – організовувати у найрізноманітніших формах таку діяльність, де б кожен мав змогу проявляти

свої найкращі нахили та задатки, здібності, заслужити повагу товаришів та найближчого оточення.

Окрім цього, відомим є те, що підлітковий період в житті людини найбільш часто розглядається таким, під час якого суперечності розвитку мають особливу вагу та частоту існування. Це зумовлено певними специфічними явищами, які свідчать про перехід від дитинства до дорослого етапу життя, супроводжується якісними всебічними перебудовами усіх сторін розвитку особистості (Л. Божович, М. Боришевський, Т. Драгунова, Д. Ельконін, І. Кон, Д. Ніколенко та ін.). Саме у цей період відбувається усвідомлення особою власної індивідуальності, зазнає змін ставлення до навколишнього світу, себе, до оточення, перебудовуються потреби та мотиви, власне сама поведінка на ключових її показниках. Водночас, змінюються вимоги суспільства до особи. Через це підліткам необхідно узгоджувати свої потреби з очікуваннями оточення та соціальними нормами. Необхідність такого погоджування часто пов'язана із значними труднощами, котрі й стають причиною виникнення суперечностей у розвитку підлітка.

Прояви конфліктності дуже характерні для цього віку, однак вони мають ситуативний характер. За несприятливих умов, відсутності своєчасної психологічної допомоги можуть стати стійкими особистісними утвореннями. Тому психолог повинен допомогти підліткам подолати труднощі перехідного періоду. Цілком зрозуміло, що така допомога передбачає відповідну роботу класного керівника щодо корекції поведінки юнаків.

Об'єктом дослідження: ознаки переживання кризи в учнів підліткового віку.

Предмет дослідження: особливості переживання кризи учнями підліткового віку через вплив їх вчителів.

Мета дослідження: дослідити роль професійної діяльності вчителя у формуванні кризових особистісних явищ в учнів підліткового віку.

У відповідності з поставленої мети визначено **наступні завдання дослідження:**

1) Проаналізувати психолого-педагогічну та методичну літературу з питання професійної діяльності вчителів, їх стосунків з учнями в освітньому процесі та ролі у формуванні особистості учня в підлітковому віці.

2) Обґрунтувати методологію та вибірку емпіричного етапу дослідження.

3) Емпірично встановити особливості реалізації вчителями професійних завдань щодо освітнього процесу та основні ознаки кризи в учнів підліткового віку.

4) Встановити через математичні методи обробки статистичних даних роль вчителя у формуванні кризи в учнів підліткового віку.

Методи дослідження: Для вирішення поставлених завдань, на різних етапах дослідження застосовувались такі методи:

– теоретичний аналіз наукової літератури, синтез, узагальнення, порівняння;

– методика А. Басса та А., опитувальник Р. Блейка – Дж. Мутон, методику Тейлора, опитувальник Г. Казанцевої для дослідження самооцінки підлітків;

– середнє значення та кореляційний аналіз за непараметричним критерієм Спірмена.

Надійність та валідність: отриманих даних забезпечувалися послідовною реалізацією теоретичних положень у розв'язанні завдань емпіричного дослідження, організацією дослідження відповідно до мети, завдань та умов його виконання, репрезентативністю вибірок, використанням адекватних методів математичної статистики.

Структура роботи: робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додаткув.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ КРИТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЩОДО ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА РОЛІ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

1.1. Аналітичний огляд джерел з питання ролі середньої освіти та освітнього середовища у формуванні особистості учня.

Проведений огляд досліджень, які здебільшого є результатами метааналізу, яскраво продемонстрував, що дуже часто звичні уявлення про фактори і про те, як освітнє середовище впливає на школярів, виявляються міфами, які мають невелике відношення до реальності. Прагнення інновацій, бажання якнайшвидше впровадити «модні» методи, форми, засоби викладання в систему освіти характерні не тільки для нашої країни – те саме відбувається і в передових країнах Європи та Америки. Так, досить відомий фахівець у галузі запровадження та планування змін М. Фуллан пише про те, що одна з найсерйозніших проблем сучасних шкіл полягає не в тому, що вони «опираються інноваціям, а у фрагментарності, навантаженні та непослідовності безсистемного та некоординованого впровадження надто великої кількості інновацій, з якими школи не в змозі впоратися» [35]. При цьому і в нас, і в них точаться нескінченні дискусії про способи та методи навчання, нові педагогічні підходи та загальних принципах освіти.

Разом з тим, більш логічно було б звернутися до результатів вже наявних численних наукових досліджень, насамперед метааналізів, в яких показано міру ефективності різних методів, стратегій навчання та організаційних процедур, що використовуються в освіті. Синтез таких метааналізів проведено у дуже цікавій роботі Д. Хетті [23; 45]. Можна поставитися, наприклад, таким питанням, щодо якого не уга- сають суперечки: чий внесок у навчальні успіхи конкретного школяра вищий самого, вчителя чи школи? Так ось, на основі проведеного метааналізу розмірів ефекту Р. Марцано вважає, що внесок учня у підвищення успішності становить 80%, педагога – 13%, а школи – 7%⁵. Іншими словами, неважливо, в яку школу піде вчитися ваша дитина – здебільшого її

успіхи залежатимуть від неї самої. А якщо він потрапить до талановитого вчителя, то навіть у найгіршій школі він або залишиться на колишньому рівні, або досягне ще більших висот.

Втім, слід ще враховувати такі джерела впливу, як навчальна програма, стратегії та методи викладання і, звичайно ж, сім'ю, чия роль у навчальній успішності та збереженні психологічного здоров'я учня – всупереч досить поширеній думці, як показують дослідження, виявляється значно вищим, ніж школи. Коротко опишемо результати досліджень, у яких вивчався вплив деяких із вищезгаданих факторів на успішність навчання.

Вплив школи на навчальні успіхи та психологічне здоров'я дітей складається з цілого ряду факторів: загальношкільних (ступінь фінансування, тип школи, структура школи, керівництво, шкільний устрій та культура), професіоналізм вчителів та використовувані ними стратегії навчання, внутрішньокласні (психологічний клімат, відносини з однокласниками, особливості соціометричної структури). Зупинимося на розгляді саме загальношкільних факторів. Як виявилось, рівень фінансування та тип школи слабо впливають на навчальні успіхи дітей [33; 42]. Це здається дивним, адже досвід вітчизняної освіти начебто вказує на явну залежність між фінансуванням та успіхами дітей: школи, які перебувають на перших місцях освітніх рейтингів, як правило, мають і потужніші фінансові ресурси, ніж школи з меншими досягненнями.

Можна припустити, що виявлений слабкий зв'язок фінансування та навчальних результатів визначається тим, що дослідження проводилися в багатих країнах, таких як США та Великобританія, де різниця у засобах, що виділяються школам, не надто велика. У нашій країні це, на жаль, не так. Що ж до чинників, що з структурою школи, то тут дослідники виявили важливий і нам факт: існує оптимальна чисельність учнів школи. Автор дослідження вказує, що освітній процес стає менш ефективним, якщо наповнюваність школи перевищує 800 осіб. В інших дослідженнях також підтвердилися ці дані: для отримання високих результатів оптимум учнів — від 600 до 900 осіб. Крім того,

виявилось, що в школах з такою наповнюваністю більше позитивний психологічний клімат, між дітьми та дорослими складаються довірчі відносини, виникають особистісно забарвлені соціальні взаємодії [35; 39; 41; 44]. А це не може не сприяти психологічному здоров'ю школярів.

Особливого значення, як з'ясувалося у низці досліджень [25; 31; 34], для успіхів учнів має вплив директора. Якщо директор фокусується на успішності учнів та стратегіях навчання, то його вплив стає дуже важливим фактором. При цьому, що важливо для питання про психологічне здоров'я, ходить зростання показника емоційного розвитку. Особливо сильний вплив директор має результати молодших школярів. При аналізі впливу успішність і психологічне здоров'я школярів не можна врахувати особливостей шкільної культури та укладу школи.

У школах США велика увага приділяється формуванню свого особливого укладу, фундаментом якого стає стиль взаємин між учасниками освітніх відносин. При цьому в жодній зі шкіл не існує розгорнутого плану виховної роботи як окремого системного процесу. Там виховні впливи як би «розсіпані» в освітньому просторі та природним чином включені у процес навчання [25; 31; 34].

Щодо вчителів, існує поширена думка, що чим більш об'ємні та глибокі предметні знання вчителя, тим краще він зможе сформувати такі знання в учнів. Як показали дослідження С. Ан і Д. Чхве [40; 41; 44], це не так: знання математики дуже незначно впливають на успіхи учнів, причому як у початковій, так і в старшій школі. Деякі фахівці вважають, що до досягнення вчителем деякого базового рівня предметної компетентності предметні знання впливають на навчальні успіхи дітей, та був цей вплив перестає бути значимим. Що точно впливає на результативність навчальної діяльності дітей та їх емоційний розвиток (і це переконливо доведено), так це відносини між учителем та учнем. У дослідженні Дж. Корнеліуса-Уайта [40; 47] виявлено досить високу кореляцію (0,34) між особистісно орієнтованим підходом до навчання та освітніми результатами (Успішністю та ставленням до навчання).

Найбільш продуктивним був вплив на розвиток критичного та творчого мислення. Найвищі розміри ефекту для емоційного розвитку школярів (що забезпечує психологічне здоров'я) дали такі характеристики вчителів, як відсутність директивності, емпатія, теплота, заохочення переходу більш високий рівень мислення. Як показали дослідження, негайний зворотний зв'язок від вчителя на уроці – чітка і досить розгорнута, яка не зводиться до похвали або зауваження, - підвищує інтерес школярів до навчального завдання. Що важливо, готовність відреагувати на висловлювання чи дію учня відразу впливає й не так на навчальні результати, скільки на емоційні компоненти навчальної діяльності: ставлення до вчителя, предмета, захоплення навчанням.

Зрозуміло, на академічні успіхи дітей та їх особистісний розвиток не може не вплинути на якість викладання. За кордоном, як і в нашій країні, оцінка якості викладання є серйозною проблемою. В багатьох дослідженнях як показник якості викладання розглядаються оцінки, які дають вчителям учні. На думку багатьох фахівців, це правомірно і є важливим джерелом інформації. Д. Хетті пише: «Головне не те, чи чудові вчителі, і навіть не те, чи вважають їх чудовими колеги, а то, чи вважають їх чудовими учні – адже саме вони сидять у класі і знають, чи педагог на навчальний процес дивиться їх очима і чи позначається подібна думка на викладанні» [37; 46]. Узагальнюючи результати метааналізів, присвячених проблемам сучасної освіти, він вказує, що перша складова успішного навчання – це відстеження і оцінювання прогресу учнів, а зворотня «є другою за значимістю змінної у формулі навчання. Зворотний зв'язок, що надається вчителем, дає інформацію про те, що учень розуміє чи робить правильно, а що невірно. Зворотний зв'язок, що надається учням, інформує про те, що вчитель знає, а чого не знає про процес їхнього вчення. Педагогам надзвичайно важливо дивитися на навчання очима своїх учнів, які мають набути знання та осмислити матеріал, вивчення якого є метою уроку».

Більшість педагогів використовують одні та ті ж прийоми та методи, що реалізують одні й ті самі стратегії навчання десятиліттями, навіть не намагаються рефлексувати щодо своєї діяльності та того, як сприймають

навчальний процес діти. Порушення психологічного здоров'я учнів, поведінкові труднощі та відсутність навчальної мотивації, що відбуваються внаслідок цього, розглядаються вчителями як особисті дефекти чи результат неправильного сімейного виховання. Та й не тільки вчителями! Майже тридцять років тому Г. Алессі [38; 48] вивчив 5000 випадків направлення дітей з проблемами у навчанні до шкільних психологів. Жодного разу труднощі дитини не були пояснені психологами недоліками викладання чи навчальної програми чи іншими факторами, що визначаються школою, - лише інтрапсихічними причинами. Можна припустити, що і в наші дні ситуація не дуже змінилася і не лише за кордоном, а й у нашій країні.

1.2. Аналіз джерел щодо питання формування відносин між учителем та учнем в умовах середньої освіти.

Теоретичне узагальнення зарубіжних джерел у області вивчення відносин між учителем та учнем показує, що вчителі мають унікальну можливість підтримувати академічне та соціальний розвиток учнів на всіх рівнях освіти [29; 44]. Окрім цього, відомим є те, що позитивні відносини між учителем та учнем дозволяють учням почуватися психологічно захищеними в шкільному освітньому середовищі, забезпечують сприятливі умови для розвитку важливих соціальних та академічних навичок [39; 40; 45]. Також, позитивні відносини школярів зі своїми вчителями сприяють процесу активного соціально-емоційного розвитку, що включає в себе відносини з однолітками та розвиток самооцінки [46].

Завдяки позитивним відносинам між учителем та учнем, учні дізнаються про правильну поведінку – що відповідає прийнятим у суспільстві нормам і правилам, а також мають уявлення щодо своїх академічних досягнень [46]. Звернімо увагу, що згідно з даними одного лонгїтюдного дослідження здоров'я підлітків, школярі, які мають більш тісний зв'язок з вчителями, демонструють нижчі показники емоційного виснаження, суїцидальних думок, суїцидальної поведінки, насильства та наркоманії [49]. Отже, позитивні відносини у системі

«вчитель-учень» є такою формою відносин, яка, на думку дослідників, характеризується взаємним визнанням, розумінням, теплотою, близькістю, довірою, турботою, співпрацею та відкритим спілкуванням [24; 35; 41].

Крім того, позитивні відносини між учителем і учнем включають прояв поваги, ввічливості, та поділ відповідальності, що у свою черга дозволяє учням усвідомлювати свою значущість у класі [43]. В цілому, сприятливі відносини між учителем та учнем стимулюють навчання дитини у школі та підтримують учня, зіткнувся зі шкільними вимогами та правилами шкільного життя. У свою чергу негативні відносини в системі «вчитель-учень» викликають почуття психологічної незахищеності учня у шкільній освітньому середовищі та перешкоджають спробам дитини впоратися з вимогами школи [26; 28; 49].

Щодо цього звертають на себе увагу результати дослідження Перт та Кембел, спрямованого на вивчення позитивних відносин між учителем та учнем. В експерименті брали участь 47 афроамериканських учнів, вік яких варіювався від 10-17 років. У ході опитування оцінювалися уявлення учнів про ефективність діяльності вчителів. Кожен респондент складав розповідь про своє життя в оповідальній формі, із зазначенням інформації про те, яку роботу вчителя він оцінює як ефективну [44]. В результаті дослідження було виявлено кілька спільних характеристик, якими володіли, ефективні у своїй діяльності, на думку школярів, вчителі. Так, вчителі, чия робота оцінювалася, як ефективна, встановлювали дбайливі та довірчі відносини з учнями, мали гарні навички міжособистісного спілкування. Вони зверталися не лише до когнітивних здібностей учнів, а й до їх почуттів, цінностей та поглядів. Школярі зазначали, що їхнє сприйняття вчителів, як правило, знаходилося під впливом здатності педагогів піклуватися про академічний та емоційний добробут кожної дитини [44]. Перт та Кембел вказують те, що: «Деякі учні визначили такого вчителя, як найважливішої людини у житті» [44].

Для отримання повнішої інформації про характер взаємин між учителем та учнем Дж. Вілкінс у 2006 році у своїй дисертаційній роботі досліджувала поведінку викладачів та учнів у восьми великих міських середніх школах з

метою виявлення різних типів поведінки вчителів, які сприяють формуванню позитивних відносин у системі «вчитель-учень» [49]. В онлайн опитуванні брали участь 274 учні. Аналіз отриманих даних виявив 55 типів поведінки вчителів, що сприяють, на думку школярів, формуванню позитивних відносин між викладачем та учнем. З метою структурування матеріалу був використаний метод головних компонент з обертанням по критерієм Varimax Кайзера. В результаті факторизації було виявлено сім факторів, які було названо «забезпечення академічною та особистою підтримкою учнів»; «демонстрація зацікавленості у кожному учні»; «мотивація школярів»; «поважне ставлення до учнів»; «прояв співчуття та співпереживання»; «забезпечення особистого контакту з кожним учнем»; «розуміння та оцінка почуттів та думок учнів».

Перевага позитивних відносин учнів із вчителями не обмежується лише соціальним та емоційним розвитком школярів. Існує ціла низка доказів того, що позитивні відносини в системі «вчитель-учень» тісно пов'язані і зі зростанням академічних досягнень учнів [20; 42; 46; 50]. Так, наприклад, у дослідженні Берч та Лед встановлено, що учні, вчителі яких виявляли доброзичливість по відношенню до них, демонстрували гарні академічні успіхи, позитивне ставлення до школи і були більш самостійними у навчанні. У той же час школярі, вчителі яких виявляли недоброзичливість до них, були більш самотніми та замкнутими, менш самостійними та демонстрували низькі академічні навички [42]. Багато учнів з групи ризику вважають, що їхній успіх багато в чому пояснюється тим, що вчителі були особисто зацікавлені у кожному з них [35].

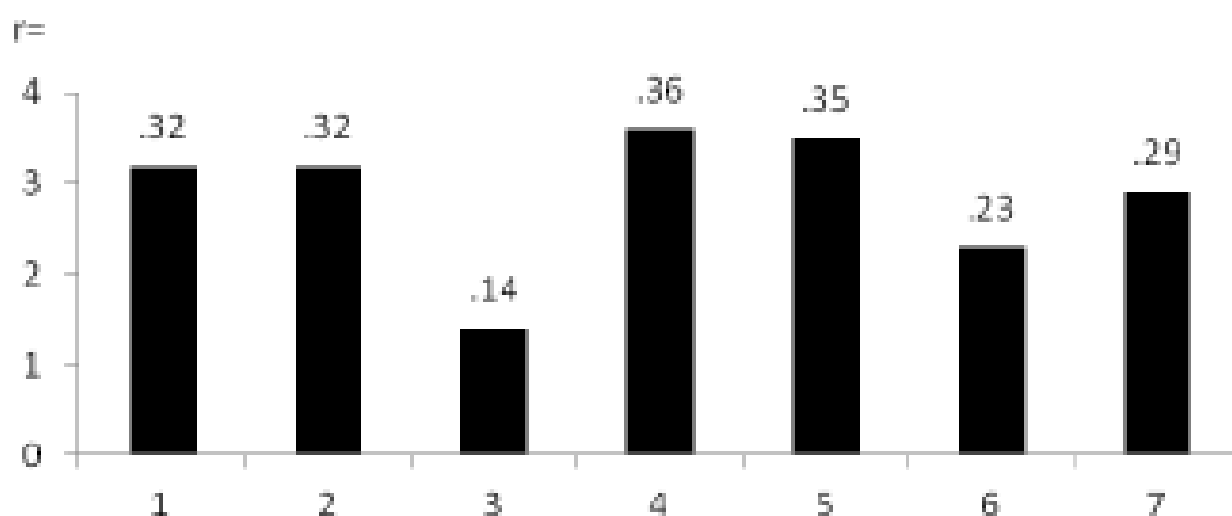
Зазначимо, що вже упродовж тривалого часу закордонні дослідники намагаються зрозуміти, як взаємини в системі «вчитель-учень» впливають на успішність учнів. Щодо цього показове припущення Фуррер і Скіннер про те, що зв'язок між взаємовідносинами учнів з вчителями та їх успішністю опосередкована участю школярів у процесі навчання. Більшість учнів відзначають, що їм подобалося почуватися частиною процесу прийняття рішень у класі. З це слід, що ця взаємодія може бути одним з механізмів, за допомогою

якого позитивні відносини з учителями сприяють позитивним академічним результатам учнів [44]. Відповідно з Дорней, саме вчителі несуть відповідальність за створення умов, що сприяють підвищенню рівня мотивації учнів, їх академічної успішності, а також формуванню позитивної самооцінки. У таких умовах учні, як правило, більше займаються та працюють у класі, більш наполегливі, спокійно приймають критику, краще справляються зі стресом [41].

Зазначене підтверджує інтерв'ю, згідно з якими позитивні відносини між учителем та учнем призводять до помітного збільшення мотивації та академічної успішності учнів. Так, наприклад, було виявлено, що школярі демонстрували високий рівень наполегливості та старанності і отримували відмінні оцінки саме з тих предметів, які викладали їхні улюблені вчителі. Крім того, респонденти описували процес навчання як привабливіший і менш напружений у вчителів, які були «відкриті до спілкування», «дружні» і «корисні» [36]. На питання, чому вони добре ставляться до вчителю, респонденти відповідали, що «для них він більший, ніж учитель, він їх надійний друг» [36]. Повторимо, що позитивні відносини у системі «вчитель-учень» надають значний вплив на формування позитивної самооцінки учнів [43]. Слід доповнити, що згідно з П. Вентцелем, старшокласники найчастіше мають низьку академічну самооцінку та з недовірою ставляться до свого професійного майбутньому [48]. У цьому зв'язку, позитивні відносини учнів з учителями відіграють важливу роль у формуванні та розвитку самоповаги, вищого рівня академічної самодостатності, та більшої впевненості у результатах свого майбутнього працевлаштування. Впевненість у собі та у своїх майбутніх устремліннях у свою чергу надає істотний вплив на інтерес учнів до школи, їх академічну самоєфективність та успішність [33; 48].

Далі оглянемо джерела щодо впливу особистісних особливостей вчителів на когнітивний розвиток учнів. Так, протягом останніх двох десятиліть значно побільшало кількість досліджень, що спрямовані на вивчення ролі та впливу особистісних характеристик викладача на взаємодію у системі «вчитель-учень»

з метою покращення навчання учнів у школі. Так, низка мета-аналізів свідчать про вплив поведінки вчителів на успішність учнів. Згідно з поширеною точкою зору, чуйні вчителі можуть виступати як надійна база, що мотивує учнів до залучення у процес навчання [32; 43; 47]. В результаті мета-аналізу, виконаного Корнеліус-Уайт, було виявлено значний зв'язок між особистісними характеристиками вчителів, що пов'язані з емоційною сферою (співпереживання, теплота), а також зі сферою професійної діяльності (мотивація навчання та стимулювання розумових здібностей учнів) та когнітивними результатами школярів (рис. 1.1).



Примітка: особистісні характеристики вчителів: 1 – співпереживання, 2 – теплота, 3 – щирість, 4 – турбота, 5 – доброзичливість, 6 – мотивація навчання; 7 – мотивація розумових здібностей.

Рис. 1.1. Статистичний взаємозв'язок між особистісними характеристиками вчителів та позитивними когнітивними результатами школярів.

Так, з малюнка 1 видно, що висока кореляція відзначається при прояві таких особистісних характеристик вчителя як турбота ($r = .36$), доброзичливість ($r = .35$), співпереживання ($r = .32$), теплота ($r = .32$) та стимулювання розумових здібностей учнів ($r = .29$). Мотивація навчання ($r = .23$) та щирість ($r = .14$) майже ніякого ставлення до позитивних результатів учнів, згідно з отриманими даними, немає [38].

Привертають увагу і результати дослідження Джулії Брітт (Britt, 2013), спрямованого на вивчення взаємозв'язку між особистісними характеристиками вчителів, що впливають на формування позитивних відносин у системі «вчитель-учень» та академічною успішністю учнів, яка оцінювалася за допомогою підсумкового тесту з математики (SOL) у шостих та сьомих класах середньої школи [13]. Респондентам пропонувалося відповісти на запитання анкети щодо своїх вчителів по математики. В результаті було виявлено вісім категорій, що характеризують особисті якості вчителів. Значний вплив на досягнення учнями академічної успішності надають такі особистісні характеристики вчителів як керівництво, розуміння та допомогу [43]. Таким чином, на формування позитивних відносин між вчителем та учнем та академічною успішністю учнів надають такі якості педагога:

По-перше, це прояв вчителем властивостей керівника: з яким ентузіазмом він говорить про свій предмет, ясно викладає думки, утримує увагу учнів, знає все, що відбувається у класі та у разі конфлікту діє впевнено.

По-друге, здатність вчителя розуміти учня: школярі довіряють вчителю та розповідають йому про всі свої розбіжності у класі, він здатний терпляче вислухати та пояснити у разі нерозуміння.

І наостанок, учні поважають вчителів, які надають їм допомогу при виконанні завдання, повторюють у разі не розуміння матеріалу та відповідають питання, пов'язані з засвоєнням пройденого [43].

Підтверджує це дослідження К. Ноелла, мета якого полягала у вивченні впливу відносин у системі «вчитель-учень» на академічну успішність учнів п'ятих класів шкіл з різним соціально- економічним становищем [30]. Аналіз даних, отриманих у результаті використання методу визначення коефіцієнта кореляції (метод Пірсона), чітко показує, що єдина властивість, яка значно корелює з зростанням досягнень учнів як у математиці, так і в читанні – допомога вчителя («мій вчитель допомагає мені, коли я цього потребую»). При виявленні коефіцієнта кореляції між сімома властивостями, що характеризують поведінку вчителя та академічною успішністю учнів (результати в галузі

математики та читання) окремо у школі Birch та школі Maple було виявлено наступне:

- пункт, що стосується допомоги («мій учитель допомагає мені, коли я потребую допомоги») корелює зі зростанням успішності учнів, як у математиці, і у читанні;

- пункти, що стосуються сприйняття учнями здібності вчителів слухати («мій учитель уважно слухає мене, коли я говорю») і забезпечення позитивного зворотного зв'язку («мій учитель думає, що я добре виконую роботу в класі»), також значно корелюють зі зростанням успішності школярів з математики;

- досягнення учнів у галузі читання корелює з сприйняттям школярів справедливого ставлення до них вчителів та бажання допомогти («мій учитель справедливий до мене»; «мій учитель допомагає мені, коли потрібна допомога») [40].

Таким чином, результати, що отримано К. Ноелл в дослідженні показують, що п'ятикласники, які відвідують школи з різним соціально-економічним становищем практично однаково сприймають свої стосунки з учителями. Учні дуже вдячні, коли вчителі їх активно слухають і заохочують, а також забезпечують підтримку. Крім того, школярі в обох школах набагато більше стурбовані поведінкою і тим, як вчителі поведуться з ними, ніж фізичним виглядом викладачів. Загалом, це дослідження демонструє, що соціально- економічний статус школи не має істотного впливу на сприйняття учнями їхніх вчителів, набагато більший вплив надають поведінка та індивідуальні характеристики викладачів [40].

Суб'єктивно-об'єктивні фактори також впливають характер відносин у системі «вчитель-учень» та академічні результати школярів. Так, зарубіжні дослідники вважають, що характер відносин у системі «вчитель-учень», який впливає на навчання учнів, може змінюватись в залежності від індивідуальних особливостей як школярів (вік, стать, етнічна приналежність, соціально-економічний статус, труднощі в навчанні), так і вчителів (стать, етнічна

приналежність, досвід роботи) [15; 28; 35; 46; 48]. Так, є дані, згідно з якими, позитивні відносини в системі «вчитель-учень» пов'язані не тільки з позитивними академічними та соціальними результатами учнів початкових класів, але також є предиктором майбутніх наукових досягнень [20; 27; 35; 46]. Необхідність позитивних відносин з вчителями не зменшується дорослішання дітей. Підтримка вчителем учнів особливо важлива під час переходу до навчання з молодшої школи в середню ланку, оскільки змінюється якість відносин у системі «вчитель-учень»: діти дедалі більше орієнтовані на однолітків і менш емоційно пов'язані з учителями [48]. У зв'язку з цим, відносини між учителем та учнем стають менш особистими, більш формальними, оціночними та конкурентоспроможними [27; 33]. Ці зміни можуть призвести до більш негативної самооцінки та негативному ставленню до навчання, у зв'язку з тим, що безособовий та оцінний характер відносин у середній школі не відповідає реляційним потребам учнів. Ця невідповідність особливо стосується учнів, які мають нижчий рівень внутрішньої мотивації. В цьому випадку негативні відносини між учителем і учнем можуть лише посилити несприятливу ситуацію [50].

Примітно, що вчителі початкових класів описують свої відносини з учнями з погляду кохання та симпатії. При цьому вчителі середніх та старших класів описують їх словами визнання та поваги, та розглядають емоції як щось «непотрібне» і «вторгається» в взаємини у класі [27]. У той же час є переконливі докази того, що вчителі середньої школи, які перебувають у постійному особистому контакті з учнями, сприяють формуванню позитивних реляційних процесів. Ці взаємини допомагають підтримувати устремління учнів, як в академічній, так і соціальній сфері, що веде до ще вищої академічної успішності та позитивним відносин з однолітками [58]. Джерелом підтримки для учнів середньої школи є не тільки вчителі, вони отримують її і від своїх батьків та однолітків. У зв'язку з цим, підтримка вчителями школярів цієї вікової групи може бути особливо важлива за умови, якщо учні мають низький рівень батьківської підтримки [47].

Обговорюючи вплив відносин у системі «вчитель-учень» на навчання учнів важливо звернути увагу і вплив гендерних відмінностей школярів [29; 46]. Згідно з низкою досліджень, дівчатка більше, ніж хлопчики потребують соціальної прихильності внаслідок чого, знаходяться в більш близькі відносини з вчителями [44]. У них рідше виникають конфлікти з викладачами, пов'язані з поведінкою, на відміну від хлопчиків, яким характерний прояв агресії або домінування, що пояснюється традиційними уявленнями про маскулітності [42]. У той же час вважається, що відносини в системі «вчитель-учень» мають більший вплив на академічні досягнення хлопчиків, ніж дівчаток, у зв'язку з тим, що хлопчики більше схильні ризику шкільної неуспішності [46].

З погляду Хамре та Піанта, важливе значення відношення у системі «вчитель-учень» мають і для результатів процесу навчання груп учнів, що знаходяться в зоні або групі ризику причини шкільної неуспішності. До них відносяться учні з числа етнічних меншин, школярі з низькою соціально-економічною статусом, а також учні, які зазнають труднощів у навчанні. Звернімо увагу, що результати досліджень сильно відрізняються. Так, ряд дослідників є прихильниками сильного впливу відносин між учителем та учнем на успішність учнів з числа етнічних меншин [16; 42] Інші ж дослідники не бачать жодних переконливих доказів зв'язку [18; 22; 46].

К. Уорлі намагалася з'ясувати, чи справді існує зв'язок між незалежними змінними (відносини між учителем та учнем, взаємини між учнем та батьками (або опікуном), мотивація, низький економічний статус, вплив однолітків) та академічною успішністю учнів, які перебувають у групі ризику через шкільну неуспішності. Академічна успішність визначалася підсумковим середнім балом (GPA – grade point average) [50]. В експерименті брали участь 242 учні старших класів середньої школи штату Вірджинія. Отримані дані анкетування були піддані статистичній обробці в статистичному пакеті для соціальних наук (SPSS). В результаті проведеної роботи було встановлено, що школярі, які брали участь у даному дослідженні, мають позитивні відносини зі своїми вчителями. Так, наприклад, із 242 школярів, які беруть участь в опитуванні,

83,1% вважають, що їхні викладачі дбають про них; 71,5% з нетерпінням чекають спілкування з учителем у класі; 82% легко звертаються з питанням до викладачеві; 76,1% вважають, що для вчителя важливі їхні успіхи у школі; та 80,1% стверджують, що вчителі забезпечують допомогу після занять. 70,6 % учнів вважають, що вчителі створюють сприятливу для навчання психологічну атмосферу у класі. Крім того, 67% учнів заявили, що учні отримують від вчителів зворотний зв'язок щодо того, як вони навчаються [50]. При аналізі факторів (відносини між учителем та учнем, взаємини між учнем та батьками (або опікуном), мотивація, низький економічний статус, вплив однолітків), які були визначені як ключові, які безпосередньо впливають на академічний результат учнів, було встановлено, що взаємини у системі у «учитель-учень» не є визначальними при прогнозування успіху учнів у школі. Встановлено, що кореляція між відносинами у системі «вчитель-учень» та академічною успішністю учнів незначна. Хоча результати є статистично значущими, вони демонструють, що взаємини між учителем та учнем не є ключовим фактором при прогнозуванні академічного успіху учнів. Однак, найбільший вплив на академічну успішність учнів надають такі чинники, як мотивація та вплив однолітків [50].

Особливу увагу привертає вплив характеру взаємовідносин між учителем та учнем на формування навчальної мотивації. Вважається, що якість спілкування між вчителем і учнем значно впливає і на якість мотивації навчальної діяльності. Так, у низці зарубіжних досліджень продемонстровано ключову роль мотивації у відносинах між учителем та учнем та їх впливом на академічні результати школярів [40; 43; 45; 48; 51]. Мотиваційні теоретики припускають, що сприйняття учнями їх відносин з вчителями має важливе значення у формуванні інтересу до викладаного вчителем предмета та мотивування школярів вчитися краще [43; 48; 51]. Так, наприклад, учні, які сприймають свої відносини з учителем як позитивні, активніше брали участь у житті школи і мали високий рівень успішності [49]. У зв'язку з цим можна зробити висновок, що відносини між учителем і учнем є потужним

мотиваційним фактором (позитивним або негативним), що впливає не тільки на актуальні досягнення учнів, а й у розвиток мотивації досягнення у майбутньому. Однак, успіхи у навчальній діяльності залежать не тільки від того, наскільки учень мотивований і які його уявлення про власну грамотності, а й від цього, як пояснює (атрибутує), свої успіхи чи невдачі [46].

Теорія про атрибуцію була запропонована Б. Вайнером для пояснення мотивації, виходячи того, як сприймаються людиною причин інтерпретації свого успіху чи невдачі під час виконання будь-якої задачі. Крім причин, що сприймаються в атрибутивній моделі Б. Вайнера позначені очікування людини, а також емоційна реакція (власна та оточуючих), яка надає суттєве вплив на поведінку людини та її мотивацію. У зв'язку з цим стає важливим не лише словесна та поведінкова реакція вчителя на результат учнів, а й невербальні прояви емоцій та почуттів стосовно ним. Так, наприклад, вчитель, який відчуває жалість чи співчуття до учня, може сказати йому, що той не дуже здатний чи кмітливий, а прояв вчителем гніву по відношенню до учня та його роботи, може показати тому, що мало намагається [46]. Б. Вайнером визнається величезна роль вчителя в мотивації учнів. Він вважає, що перед учителями стоїть завдання не тільки допомогти учням досягти успіху, але й допомогти учням повірити, що саме їх здібності та зусилля є причиною цього успіху.

Не менш важливою є проблема взаємозв'язку між очікуваннями педагогів та академічними успіхами учнів. Існує думка, згідно з якою думка вчителя корелює з досягненнями учня: вчитель гарної думки про тих учнів, які добре навчаються. В основному це результат правильного сприйняття педагогом здібностей та досягнень своїх учнів [35; 42]. На думку Розенталя та інших дослідників, педагоги переважно дивляться на тих учнів, чий потенціал високий, вони частіше усміхаються і схвально кивають їм. Вони частіше вчать їх, ставлять перед ними серйозніші цілі, частіше викликають їх і надають їм більше часу для обмірковування відповідей [42]. Вчителі менш вимогливі до тих, хто погано встигає, звертають на них менше уваги і тим не менш можуть частіше надавати їм допомогу, про яку ті не просили. Таке ставлення вчителя,

поєднане з почуттям жалості, передає учням думку про те, що їхні слабкі результати спричинені нестачею здібностей, що, швидше за все, ще більше погіршить ситуацію. Неефективна буває і надмірна похвала з боку вчителя за успішно виконане явно легке завдання. Вона також може бути інтерпретована, як вказівка погано встигаючим учням на брак у них здібностей [44].

Думка педагога про учня може бути не тільки наслідком академічних успіхів останнього, але й їх причиною. Результати кореляційного дослідження, виконаного У. Крано та Ф. Меллон за участю 4300 британських школярів, а також результати відомого експерименту, проведеного Розенталем та Л. Джекобсон, повністю підтверджують це припущення [39; 42]. Сенс експерименту Розенталя та Л. Джекобсон полягав у тому, що відібраним за випадковим принципом учням однією з початкових шкіл Сан-Франциско було сказано, що за результатами процедури (імітує тест), вони знаходяться напередодні значного інтелектуального стрибка. Внаслідок чого при проведенні сьогодення тестування ці учні продемонстрували вищі академічні результати [42]. Даному експерименту надавали великого значення, а після його завершення результати були опубліковані в засобах масової інформації, а також у багатьох підручниках з психології та педагогіки.

Подальший аналіз показав, що ефект очікувань вчителів зовсім не такий значний, як вважали багато фахівців на підставі даних цього дослідження. Так, за оцінкою самого Розенталя, лише 39% із 448 опублікованих досліджень, безперечно, підтверджують факт суттєвого впливу вчительських очікувань на успішність учнів. Згодом виявилось, що невисокі очікування педагога менш значимі для обдарованої дитини, а високі не здатні перетворити відстаючого учня на «гордість класу». Швидше за все, високі очікування педагога здатні вплинути на тих неуспішних учнів, для яких його підтримка може виявитися важливою та значущою [35; 42; 48]. З вище викладеного випливає, що ставлення вчителів до учнів впливає на процес оцінювання учнів. При позитивному відношенні вчителів школярі виглядають як більш успішні у

навчанні порівняно з іншими учнями, до яких педагог ставиться менш позитивно [39].

1.3. Особливості підліткового віку як кризового етапу життя та фактора освітнього процесу у формуванні особистості учня.

Етап підліткового віку називають по різному не просто так: «перехідним», «критичним», «переломним». Це є етапом формування особистості, що є дуже складним як для самої дитини, так і для її родичів, вчителів та й для всього оточуючого. Традиційно підлітковим називають період із 13 до 19 років. Він ділиться на два етапи: молодший (пубертатний) – з 13 до 15 років; старший (ювенальний) – з 16 до 19 років. Але ці межі можуть зрушуватись. Іноді підлітковий вік може починатися вже 10 – 12 років. При цьому, у різному віці підлітки переживають різні стани. У 12-13 років активно проявляється саморуйнівна небезпечна поведінка, коли дитина кидається у подвиги, намагаючись завоювати повагу однолітків. А психологія підлітка 17 років буде вже кардинально іншою. У цей період підлітки поведуться спокійніше, але з ними постають інші проблеми – вхід у доросле життя, визначення подальшого шляху тощо [3; 15; 24; 28].

Психологічні розлади діагностуються у 14% підлітків планети. Проблеми підлітків характерні виключно для цього віку, але, якщо людина не зуміє правильно пережити кризу, не отримає необхідної підтримки, вони можуть перейти в дорослу фазу і вплинути на всі наступні роки людини, обмежуючи її можливості вести здорове життя. Підлітковий етап є найкоротшим, але найбільш складним і найбільш значним у житті. Він займає особливе місце у процесі становлення особистості, а ж до одного з фундаментальних. У цей час відбувається побудова нового характеру, закладаються основи свідомого поведінки, проявляється загальна спрямованість у формуванні моральних та соціальних установок. Також, відбувається бурхливе зростання, розвиток та перебудова організму, що

також дуже серйозно впливає на психологічний стан людини, її реакції, самосвідомість тощо [1; 5; 14; 18].

Психологія підлітка великою мірою залежить від емоційного розвитку, що у період характеризується [2; 8; 12; 17]:

- інтенсивність та жвавість. Найчастіше емоції виявляються важкими, надмірними. Підліток не вміє відокремлювати важливе від несуттєвого, тому навіть найменші невдачі можуть сприйматися як «кінець світу»;

- нестабільність та лабільність. У цей період абсолютно нормальними є легкість і стрімкий перехід від зневіри до ейфорії, від відчуття своєї значущості та сили до повної втрати віри у свої можливості;

- безпредметність. Найчастіше підліток сам не може чітко зрозуміти, що спричинило його радість чи смуток, занепокоєння тощо. Це спричинено значною гормональною перебудовою, що впливає на роботу нервової системи. Підлітки мають величезні ресурси сил і енергії, але ще не можуть визначити куди їх прикласти, немає певних цілей (або вони є занадто завищеними), немає життєвих умінь, які дають можливість розвиватися в конкретному напрямку. Бажання досягти високих ідеалів та відчуття своєї недосконалості, прагнення до незалежності, але величезна залежність від думки оточуючих та інші протиріччя пережити дуже складно, і часто вони викликають у підлітка різні психологічні проблеми. Тінейджери з нестабільним психологічним здоров'ям дуже вразливі до таких небезпек як дискримінація, ізоляція від соціуму, стигматизація, проблеми з навчанням, ризиковані вчинки тощо.

Причини психологічних проблем у підлітків [3; 4; 11; 18; 21; 27] виникають у певних умовах і під впливом певних факторів або їхньої сукупності:

- неблагополучні стосунки у сім'ї. Насильство, надмірна критика від батька чи матері, безкомпромісне нав'язування своїх принципів, часті сварки у домі тощо;

- виховання у неповній сім'ї. Якщо дитина не отримує окремих аспектів виховання, батько сам перебуває у нестабільному стані, дитині довелося вимушено подорослішати раніше часу тощо;

- критика від оточуючих чи відсутність визнання. У цей період людина починає усвідомлювати себе, шукати своє місце у світі, розуміти на що вона здатна і ким є. Якщо з якоїсь причини він не отримує визнання у суспільстві, це може спричинити кризу. Також вплив можуть надавати інші чинники.

Головними психологічними проблемами підлітків у низці джерел визначено певні характерні, найбільш визначні особливості цього віку [5; 14; 18; 19; 22]. Так, у підлітків можуть виникати різноманітні психологічні проблеми: починаючи від апатії й аж до бажання накласти на себе руки. Тому, перелік основних психологічних проблем цьому етапі життя є:

Суїцид. Кількість самогубств серед підлітків зростає і це може бути приводом для тривоги. Основними причинами такого рішення стає низька самооцінка, байдужість батьків, відчуття самотності, депресія тощо.

Гнів. Це абсолютно нормальна емоція, яку може переживати кожна людина. Проблема полягає лише в управлінні гнівом, яким підлітки найчастіше не володіють. Неусвідомлений та не проявлений гнів може призвести до пасивно-агресивної поведінки. Основною його метою є бажання вивести із рівноваги батьків, викладачів чи інших людей з оточення. Підлітки роблять це несвідомо.

Депресія. Це психологічний розлад, який проявляється у пригніченому настрої, відчутті своєї нікчемності та непотрібності, песимізмі, загальмованості дій, різних соматичних розладах. Розпізнати депресію у підлітка складно, оскільки вона проявляється не так, як у дорослих. У психології розрізняють три форми підліткової депресії: легка (виявляється в песимістичних роздумах та мріях, що можуть спровокувати трагічні чи важкі події: хвороба чи смерть близької людини, переїзд, великий конфлікт у сім'ї, розлучення тощо), середня (поведінка не відрізняється від звичайної, але

судження мають яскраве негативне забарвлення, особливо щодо гнітять), тяжка (підліток втрачає здатність чітко, раціонально мислити).

Підвищена тривожність, яка може переростати в паніку чи постійне занепокоєння. Такі проблеми призводять до погіршення оцінок у школі, відчуженості від соціуму тощо.

Поведінкові порушення. Характерними у підлітковому віці до 16 років є проблеми з концентрацією уваги, ризиковані вчинки без урахування наслідків не тільки небезпечні для життя та здоров'я, а й можуть спровокувати серйозніші проблеми надалі.

Розлади харчової поведінки. Фіксація на темі їжі, фігури, маси тіла можуть призвести до анорексії, булімії та інших небезпечних патологій. Це дуже небезпечні розлади, які можуть призвести до смерті або серйозних фізичних захворювань на все життя.

Психотичні розлади. Вони можуть доходити навіть до галюцинацій та марення. Такий стан порушує здатність брати участь у повсякденному житті, здобувати освіту, спілкуватися тощо.

Ризиковані форми поведінки. Дуже поширена проблема, за якої підліток може вживати наркотики, пити занадто багато алкоголю, здійснювати насильство над іншими людьми, вести безладне статеве життя. Такі форми поведінки може мати дуже важкі наслідки як фізичного, так психологічного добробуту людини надалі.

Далі про стан, що може виникнути з моменту завершення попереднього вікового етапу і початку нового, що триває до утворення іншого з переживанням важких, хворобливих, кризових ознак. Йдеться про вікові кризи, що у психології прийнято називати нормальними чи нормативними, прогресивними, які на відміну від криз аномальних, регресивних є необхідними для того, щоб достатньо повноцінно особа перейшла на новий якісний етап життя. Це можна вважати філогенетичними особливостями людського виду й таким чином кожен її представник, що формується в умовах звичного соціального середовища [6; 19; 24].

Нормальною є криза, як зазначено І.В. Дубровіною, за якої наявний перехід від одного вікового етапу до наступного. Так, наприклад, це може бути поступовий перехід від молодшого шкільного віку (дитинства) до середньої школи (підліткового) або від молодості до зрілості. Звісно, що останній приклад не стосується підліткового віку, а вже відноситься до етапу ранньої юності, що межує з ним. Подібні кризи вважаються саме нормальними, нормативними через те, що неможливо бути людиною, яка б не пережила такого типу кризи впродовж життя, була б позбавлена необхідності ставати більш дорослою, зростати, старіти, наближатись до фіналу життя. Нормативністю є існування у межах норми, яка властива більшості осіб й це є фактично умовою нормального, стандартного онтогенезу людини. Вікові розлади мають не досить тривалий, найчастіше непатологічний характер. Для оточуючих та навіть для самої особи це може бути й майже непомітними [16, с.87].

Можливими є неприємні емоційні кореляти кризового стану, що часто супроводжують нормативну кризу. Так, найбільш часто при кризі трапляються напруженість, тривога, ознаки чи симптоми депресії, необгрунтоване збудження та інші стани. При цьому, особливості вікового розладу залежні від природжених конституційних властивостей, типу та складу нервово-психічної системи, особливостей структури особистості, характерних рис, набутого життєвого досвіду, застосованих стилів виховання, домінуючих аспектів щодо взаємодії з оточенням. Нормальна, тобто саме вікова криза, ніби підготується зсередини людини, а час її дебюту визначається тим, наскільки особа вже змогла засвоїти все те, що треба було опанувати на відповідному віковому етапі. При цьому, головним симптомом наближення нормальної кризи є те, що провідна діяльність, якою була, наприклад, гра для дошкільника, навчання для молодшого школяра, вже нездатна бути такою, вона не може залишатися найбільш головною, провідною серед всіх можливих. Мова йде про таке психічне насичення, за якого у провідній діяльності вікову детермінанту вже вичерпано, немає

сприятливих умов для зростання, подальшого розвитку. Саме через це виникнення кризи набуває статусу неминучості, що рано чи пізно вайдбудеться [16; 21; 27].

Підлітковий вік – це період онтогенезу, який знаходиться між дитинством і ранньою юністю (вік від 10–11 до 13–14 років, хоча це відносно); тому його іноді розділяють на підперіоди:

- передпідлітковий,
- молодший підлітковий вік,
- середній підлітковий.

Головною особливістю підліткового періоду є те, що відбуваються різкі якісні зміни, які зачіпають всі сторони (фізичну, психічну, соціальну, психологічну) розвитку, при чому в одних це відбувається скоріше, у інших – повільніше (дівчата розвиваються скоріше за хлопчиків; розвиток різних сторін психіки відбувається нерівномірно). Тому, асинхронність розвитку є інтеріндивідуальною (неспівпадання у часі психологічного розвитку підлітків, які належать до одного хронологічного віку), так і інтраіндивідуальною (відмінність з боку розвитку одного підлітка).

Криза підліткового віку проходить три фази:

- 1) негативну (передкритичну) – фаза ломки старих поглядів, стереотипів, структур,
- 2) апогей кризи (як правило – це тринадцять років),
- 3) посткритична фаза – період формування нових стереотипів і побудови нових структур [1; 21; 24].

Виділяють два головні шляхи проходження вікових криз:

1) Криза незалежності. Симптоми: упертість, негативізм, примхливість, знецінювання дорослих, заперечення їхніх вимог, протест-бунт, ревності до власності тощо.

2) Криза залежності. Симптоми: надмірна слухняність, регрес до старих інтересів, смаків, форм поведінки.

Як відомо, ознаками підліткової кризи являється і така складова характеристики особистості як «Я-концепція», самооцінка – позитивне відношення до всього, що входить у сферу особистісного «Я». Це буде «емоційно-оцінкова ідентичність», яка складається з публічної ідентичності (реальні відгуки про поведінку) і соціальної ідентичності (уявні думки про себе з боку оточення). Також криза вирізняється надмірною тривожністю, проявами різного роду агресії, неуспішністю в навчанні та незадоволеністю методами і формами викладання, протестом проти викладачів.

За обставин, коли особа якось обминула нормальний віковий період зміни старої оболонки, не пережила вчасно прогресивну, нормальну кризу або пережила її у дуже «стертій», невиразній формі, збільшується ймовірність регресивних, анормальних кризових станів. Тоді збільшується ймовірність виникнення анормальних криз, що не є пов'язаним із завершенням певного етапу психічного прогресу, розвитку, переміщенням до певної стадії життєвого шляху. Вони здатні виникати у певних складних життєвих умовах, коли особа переживає події, що досить раптово змінюють її долю та в цілому життєву лінію у досить негативному напрямі. Такі події можуть відбуватися у різних сферах життя, а саме в родинному, професійному, особистому житті. Особливо болісними щодо переживання можуть бути окремі життєві колізії після низки послідовних ніби й випадкових невдач, або під час наростання загального незадоволення щодо себе, власної долі, своєї головної діяльності чи важливої супутньої діяльності, супутником життя [4; 6; 18]. Однак, наслідки криз за вектором можуть бути різними, як негативні, так і позитивні. Зрештою криза є водночас певною загрозою для особистості і можливістю для росту, виходу на якісно новий рівень особистісного прогресу. Тому, загалом життєвою кризою можна вважати складний феномен індивідуального життя особи, який має певні особливості, серед яких найбільш важливими можна вважати такі:

– у кризовій життєвій ситуації суттєво порушується вся або хоча б її досить значима складова з системи самоорганізації. При цьому, досить часто індивід автоматично потрапляє в ситуацію, де панують емоції, з якими треба вчитися швидко справлятися);

– негативні емоції гальмують і створюють труднощі для пошуку основної суперечності життя в період кризи та інші супутні особливості.

Як зазначив Н. Гаркавенко, починаючи з 7-го класу (11–13 років), у психології та поведінці школярів з'являються нові тенденції, оскільки світ їх можливостей та інтересів певним чином розширюється, вони вже мають прагнення вийти за межі свого звичного класу, шукають себе поза найближчим шкільним оточенням та звичною діяльністю. Підлітків легко зустріти у спортивних секціях, гуртках і клубах позашкільних закладів. При цьому, вже 14–15-річні підлітки здатні досить виразно уявляти перспективу власного майбутнього життя, мають уявлення про можливості професійної діяльності, в них відбувається процес формування соціально зрілої особистості. Ще в них активно відбувається формування уявлень про власне «Я», що викликає проблему морального вибору способів поведінки в навчальній роботі, а також та в питаннях боротьби за любов і повагу інших людей, а особливо найближчого соціального оточення. При цьому, саморозвиток набуває важливого значення не стільки за наслідуванням літературних героїв, скільки за слідуванням та відслідковуванням цінностей за певною обраною течією молодіжної субкультури, поклоніння перед зірками кіно, різних стилів музики чи інших соціальних модних течій. Зразками для створення духовних пріоритетів і суспільних ідеалів стають старші за віком і класом учні (старшокласники) [12; 18; 19]. Тому вирішальним за значенням для виховання саме старших підлітків має бути формування та функціонування високої духовно-моральної атмосфери життя школи. Ця соціально-психологічна атмосфера може передаватися як діяльнісно, безпосередньо комунікативними шляхами, так й опосередкованими варіантами, а саме через сприймання, оцінки морально-

психологічної атмосфери, стосунки учнів старших класів між собою, а ще з учителями та відносно молодшими учнями.

Впродовж підліткового віку учні неоднаково сприймають вчителів з кола освітнього спілкування (а отже, і їх позиції). Беззастережний в авторитеті вчитель у школярів молодших класів на наступному етапі, підлітковому, може суттєво піддаватися критиці. Слово вчителя перевіряється його ставленням до справи, моральні настанови – вчинками та стосунками з колегами та учнями, здатністю жити чесно, розв'язувати повсякденні проблеми справедливо. Вчитель збереже чи отримає новий тип авторитету, якщо зможе стати старшим товаришем і зуміє увійти в референтне середовище учнів.

Ще однією важливою особливістю підліткового віку щодо освітньої діяльності є потужна і часто радикальна зміна цінностей. Звісно, що змінюється ставлення підлітків й до освіти. Вона починає оцінюватися через реалії оточуючого середовища, престижність майбутньої професії, можливості гідного, небідного життя за рахунок майбутньої професії. Якщо підлітки отримують більше, ніж учитель через миття машин біля бензозаправок, то навряд чи в них з'явиться мотивація до освіти та самонавчання. Якщо ж молодь продовжує навчання у закладах вищої освіти, то вибір професії зазвичай визначається майбутніми проференціями і доходами від неї. Звідси, змінюється і ставлення до праці та навчання. Для того щоб забезпечити майбутнє життя, молоді люди іноді переступають межу дозволеності та входять у кримінальний світ, для них чесна праця втрачає свою цінність і соціальну значущість.

За результатами дослідження В. Поліщук, загальними цінностями вчителів виступають: здоров'я, сім'я, справедливість, надійність, вірність у дружбі, освіта, гуманістична спрямованість: доброта, співпереживання, поважне ставлення до старших, природа, Земля, світ. Учні ж віддають перевагу свободі, коханню та прагматичним цінностям: кар'єрі, власності, спілкуванню, можливостям розвитку та здатності до самовдосконалення.

Найменш популярними виявились християнські цінності та громадянські, такі як інтернаціоналізм, патріотизм, ідеологія, політика [24].

Висновки до першого розділу.

Завершуючи теоретичну частину цього кваліфікаційного дослідження з питання ролі, шкільного середовища, а особливо вчителів у формуванні особистості учня на етапі підліткового віку, можна висловити такі головні результати:

1. Найбільш значимими чинниками, які впливають на навчальні успіхи школярів та його психологічне здоров'я вважаються дії самого учня; сім'я; шкільне середовище, включаючи шкільну культуру та устрій школи; вчителі. Хоча і вважається, що найбільший внесок в успішність навчання та стан психологічного здоров'я здійснюють власні зусилля школяра через мотивацією, отримання зворотного зв'язку від вчителя з чіткою оцінкою рівня його досягнень, велике значення для психологічного здоров'я мають батьківські очікування, емоційна підтримка в сім'ї та віра в дитину. Загальношкільні чинники (ступінь фінансування, тип школи, структура школи, керівництво, шкільний устрій та культура) не мають серйозного впливу на успішність навчання. Рівень та якість викладання, а головне - відносини вчителя з учнями мають значний ефект впливу, але джерела так й не вказали конкретно та однозначно який саме.

2. Відзначимо ряд важливих моментів, які стосуються впливу позитивних відносин на системі «вчитель-учень» на академічні досягнення учнів. Характер відносин у системі «вчитель-учень» впливає на розвиток важливих соціальних та академічних навичок. Позитивні відносини між учителем та учнем сприяють процесу соціального та емоційного розвитку. У той час як конфліктні відносини або ослаблення зв'язку між школярами та педагогами можуть призвести до виникнення шкільної тривожності, погіршення успішності, порушення поведінки тощо. Позитивні відносини у системі «вчитель-учень» пов'язані з зростанням академічних досягнень учнів.

Міцні та дружні стосунки вчителів зі школярами виступають як стимул у навчанні у учнів. Істотний вплив на успіх у навчанні школярів надає певний набір особистісних характеристик та типів поведінки викладачів. Учні вдячні, коли вчителі їх активно слухають, демонструють турботу, завжди готові надати необхідну допомогу, заохочують на досягнення в навчанні, хвалять, виявляють терпіння, дозволяють приймати рішення у класі та поважають їхню думку. Ще ставлення вчителів до учнів впливає процес оцінювання учнів. За позитивного ставлення вчителів школярі сприймаються як успішніші в навчанні, з ними більше займаються і пред'являють менше вимог.

3. Щодо підліткового віку як фактора формування особистості під впливом шкільного середовища та його найбільш потужного елементу – вчителя, встановлено низку особливостей. Головні з них те, що сам підлітковий вік на його початку й на завершальній стадії є досить відмінним за багатьма як життєвими, так й навчальними особливостями. Однак, головним є те, що впродовж підліткового віку особа переживає нормативну вікову кризу, яка є однією з найбільш потужних. При цьому, зазнає змін й різкого формування система цінностей, уявлень про себе та оточення, світ в цілому. Починає інтенсивно формуватися уявлення в спрощеному вигляді щодо власного майбутнього. Значних змін може зазнати система стосунків з вчителями, що часто має негативного вектору. Звісно, що це спричиняє вплив на формування особистості. Однак, питання про тип та потужність змін є відкритим.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КРИЗІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Виходячи з того, які результату було отримано внаслідок аналізу психологічної літератури, далі це дослідження як кваліфікаційну дипломну роботу доцільно спрямувати на те, яким чином впливає професійна діяльність вчителів не на когнітивну складову учнів, що перебувають в підлітковому віці, а на те яким чином їх діяльність виявляється в агресивній поведінці у підлітків, їх рівень тривожності та самооцінки. Таким чином, має бути встановлено факт прямого чи опосередкованого кореляційного типу спонукання ознак кризи в підлітків через певну професійну діяльність осіб, які виконують обов'язки вчителя. Відповідно, можна вважати, що певні характерні аспекти професійної поведінки вчителя здійснюють можливо й не безпосередній та негайний вплив на учнів, в яких наявна підліткова криза, але все ж такі наслідки є можливими. Через зазначене, було висунуто гіпотезу, яка полягала в тому, що рівень агресивної поведінки, неадекватної оцінки своєї індивідуальності визначаються певними характеристиками зовнішнього середовища, а саме те, яким чином підліток бачить професійну діяльність вчителя.

Під час емпіричного дослідження було поставлено такі головні наступні завдання:

1. Визначення рівнів й форм агресивної поведінки підлітків.
2. Визначення загальної самооцінки та рівню тривожності як найбільш яскравих ознак стану кризи.
3. Вивчення особливостей професійної діяльності вчителя при професійній взаємодії з навчальним класом.
4. Виявлення ролі вчителя у процесі переживання ознак кризи в учнів, що перебувають на підлітковому етапі їх життя.

Дослідження проводилося на базі ЗОШ № 32 міста Львова в 9 класі. У дослідженні приймали участь 32 учні, з них 14 чоловічої статі та 18 жіночої. Середній вік учасників емпіричного етапу дослідження склав $15 \pm 0,5$ років. Таким чином, вибірка дослідження може вважатися придатною для того, щоб казати про її достатню еквівалентність до генеральної сукупності, а кількісний склад забезпечує можливість застосування математичних методів обробки статистичної інформації, які планується застосувати.

2.1. Характеристика методик та вибірки емпіричного етапу дослідження.

Для того, щоб провести діагностику агресивності було використано опитувальник Басса-Дарки. Це є однею з найбільших відомих та популярних у зарубіжній психології методик з дослідження агресії, яку є можливим застосовувати вже на етапі підліткового віку. Згідно з досить відомими уявленнями, агресією є один із найбільш розповсюджених способів рішення проблем, що виникають у складних і тяжких (фрустраційних) умовах, що й стимулюють психічну напругу. Таким чином, певні агресивні особливості в поведінці людини можуть бути яскравою ознакою того, що наявна певна за трималістю та глибиною криза.

Далі про методику. А. Басс та А. Дарки ще в 1957 році запропонували свій опитувальник, який й до цього часу продовжує застосовуватися різними відповідними спеціалістами. Методика утворена з 8 субшкал, що досить потужно за аргументацією прийнято вважати найбільш важливими та яскравими

показниками агресії, яка властива для певної особистості. При цьому, опитувальник Басса-Дарки наводить в числовій інтервальній шкалі такі форми агресивних і ворожих реакцій особистості:

1. Фізична агресія (напад) як використання фізичної сили проти інших осіб. Так, підлітки, які є схильними до фізичної агресії є більш активними, діяльними, цілеспрямованими. Вони можуть відрізнятися сміливістю, рішучістю, схильністю до ризикових рішень та вчинків. В них зазвичай переважає екстраверсія (комунікабельні, впевнені у собі), що існує в поєднанні з прагненням до визнання. В соціальному середовищі. Все це підкріплюють добре розвинені лідерські якості, вміння об'єднувати ровесників, правильно та ефективно розподіляти між ними обов'язки, функції і вести за собою в якості лідера. Разом з тим, їм може приносити особливого задоволення демонстрація своєї влади і прихильності, змушення людей страждати.

2. Непрямою агресією є наступна шкала методики, під якою прийнято вважати та розуміти як агресію все те, що у непрямий спосіб є спрямованою на іншу особу у формі злих пліткувань, жартів, так й такій агресії, яка ні на кого не спрямована через крик як вибух злості. Такі вибухи не є направленими, а більше хаотичними намаганнями позбавитися внутрішньої напруги. Осіб з великою непрямою агресією відрізняє надмірна імпульсивність, слабкість самоконтролю, недостатній рівень щодо соціалізації за багатьма потягами і низька чи хоча б недостатня усвідомленість власної діяльності в цілому, а також окремих дій. Такі особи рідко задумуються про причини своїх вчинків, а також про їх наслідки, не можуть тривалий час переносити коливання. Саме в підлітковому віці вирізняється дуже хворобливе реагування на критику і зауважень щодо своєї адреси. Переживають і легко впадають в стан роздратування, ворожі по відношенню до тих осіб, які намагаються керувати їх поведінкою і примушують їх триматись у соціально можливих рамках.

3. Схильність до роздратування – готовність при найменших збудженнях до прояву грубості, різкості, запальності.

4. Негативізм – опозиційна форма поведінки, яка спрямована проти авторитету чи керівника, ця поведінка може зростати від пасивного опору до активної боротьби з встановленими звичаями і законами.

Дітей з негативізмом відрізняє їх ранимість і вразливість. Основними рисами характеру цих дітей є егоїзм, самовдоволеність. Тому надмірна чутливість до всього, що стосується їхньої особистості, викликає реакцію протесту. Піклуючись про особистісний престиж, будь-яку критику і зауваження, непогодження чи просто байдужість оточуючих вони сприймають як образу. А оскільки це може відбуватись достатньо часто, то підлітки з негативізмом дуже роздратовані й підозрілі. Вони не здатні володіти своїми емоціями, мають низьку фрустраційну толерантність.

Разом з тим, вони обмірковують, обдумують кожне своє слово і дію. Консервативні і віддають перевагу традиційним поглядам, що відгороджує їх від інтенсивних хвилювань і непотрібних конфліктів.

5. Образа – заздрість і ненависть до оточуючих, обумовлені почуттям гніву на весь світ за дійсні чи уявні страждання.

6. Підозрілість – недовіра і обережність по відношенню до людей, яка базується на впевненості, що оточуючі хочуть здійснити шкоду.

7. Вербальна агресія – вираження негативних відчуттів як через форму (суперечка, крик) так і через зміст словесних відповідей (погроза, прокляття).

Підлітків з такою формою агресії відрізняє, психічна неврівноваженість, яка виявляється у високій тривозі, невпевненості, неспокої, сумнівах. Для них є характерною депресивність як зниження фонові активності, настроїв і працездатності. При знайомстві вони здаватися похмурими, недоступними, некоммунікативними. При цьому, у колі близьких друзів вони вже не є скованими і стають більш комунікательними. Слід ще й відмітити їх низький рівень фрустраційної толерантності, а саме їм хараткерна нездатність щодо володіння своїми емоціями, за умови коли найменші труднощі чи проблеми настільки їх вибивають із нормального працездатного стану колії, що підлітки не є здатними хоча б з мінімальною ефективністю продовжувати діяльність.

При цьому, поєднання з підвищеним рівнем чутливості і збудження, навіть мало значимі подразники можуть викликати неадекватні бурхливі роздратування і реакції через гнів. Особливо сильними емоційними вибухами, а також ворожість і підозрілість виникає за фактично будь-яких реальних чи уявних діях інших по відношенню до їх особистості: самооцінка, престиж, статус і гідність. Також, вони не вміють або й не вважають за потрібне ховати свої почуття, думки стосовно до оточуючих і виражають це через образливі вербальні форми. Крім цього, для них характерний постійний внутрішній конфлікт з самим собою, що проявляється в стійкому стані напруження чи збудження, які, в свою чергу, можуть розрядитись зовні в несподіваних реакціях злості, люті чи страху. Спонтанність та імпульсивність поєднуються у таких підлітків з консерватичними характеристиками і спробою надавати перевагу більш традиційним поглядам, що відгороджують чи захищають їх від великої інтенсивності переживань і внутрішньоособистісних конфліктів.

8. Почуття провини, як ще одна шкала методики, виражає досить можливу впевненість такої особи в тому, що все ж є поганою людиною, чинить злісно, що всідчить про наявність у такої особи докорів сумління чи хоча б невпевненості в правильності своїх дій чи виборів.

Наступною методикою, що була застосована у дослідженні є опитувальник Р. Блейка – Дж. Мутон, що дає можливість виявляти орієнтацію власної професійної діяльності на різні стилі:

- «страх перед бідністю»;
- «авторитет – підкорення»;
- «будинок відпочинку»;
- «організація»;
- «команда».

Мірою орієнтації спеціаліста на «команду» дає можливість:

а) виявляти ступінь підготовленості особи до реалізації командного підходу. Звісно, що процес навчання має в своєму наповненні різні аспекти. Однак, саме командна діяльність є найбільш перспективною та

потужною для того, щоб найбільш повноцінно реалізувати завдання освітнього процесу. При цьому, вибір такого шляху професійної діяльності вчителем може досить позитивно позначитися на тому, яким чином учні будуть долати вікову нормативну кризу підліткового віку;

б) визначати на наступних етапах роботи найбільш необхідні заходи для того, щоб актуалізувати потреби в учасників дослідження щодо запровадження принципів роботи та освіти в команді й через командну діяльність. Звісно, що готовність до такого виду діяльності може свідчити про те, що така особа у більшій мірі подолала особистісні проблеми на стадії їх пропрацювання під час кризи. І навпаки, особа, що недостатньо готова до командної роботи або переживає певні проблеми при такій формі діяльності, може мати як наслідок незавершені проблеми, які активізувалися, але не були подолані під час кризи.

При інтерпретації отриманих результатів є можливим орієнтуватися на певні характерні особливості стилю діяльності професіонала, що запропоновано авторами методики. Ними є такі ключові позиції, що перераховано та коротко пояснено нижче:

«Страх перед бідністю». Найбільше проявляються такі зусилля, що певним чином є спрямованими на забезпечення мінімальної якості роботи, яка дає можливість уникнути звільнення чи певних негативних санкцій від керівництва.

«Авторитет – підкорення», що відповідає такому стилю, за якого результат професійної діяльності є головною метою, а підліглі мають зробити все, щоб бути достатнього рівня виконавцями в цьому процесі. Моральний настрій, що панує в такій професійній групі (колективі), такого організатора не дуже хвилює.

«Будинок відпочинку», за якого в основу професійної діяльності покладаються насамперед людські стосунки, створення «сімейної» атмосфери в професійній групі, але малою є турбота про виконання професійних завдань.

«Організація» вважається найбільш збалансованим типом підходу до виконання та організації завдань професійної діяльності. Такий професіонал схильний знаходити дійсно найбільш оптимальний баланс між професійною ефективністю й моральною складовою в професійній групі. Такий вчитель, що обирає подібні цілі та ресурси може бути достатньо пластичним для того, щоб тимчасово відійти від виконання навчального плану для того, щоб підвищити мотиваційно-емоційну готовність учнів до навчання. При її стабілізації, такий вчитель здатен змотивувати учнів на те, щоб наздогнати відставання.

«Команда», що відповідає такому стилю організації та виконання професійних завдань, при якому спеціаліст прагне побудувати роботу таким чином, щоб співробітники бачили в ній можливість самореалізації і підтвердження власної значущості.

Далі застосовано методику оцінки стилю управління, яка має 86 запитань. Розробники методики вказують, що досить точно оцінювати стиль управління за допомогою цього тесту досить складно. Тут необхідною є не тільки самооцінка, а також не завадить аналітична оцінка практичної діяльності працівника. Проте, підрахування номерів за відповідними твердженнями дає можливість визначати ступінь за авторитарно-одноосібним, пасивно-потуральницьким чи одноосібно-демократичним стилями управління як способом ставлення до себе, до осіб, що включені в процес професійної діяльності, а також неї самої. У залежності від отриманих показників за сумою відповідей, ступінь стилю може бути різним: починаючи від мінімального (0 – 7 балів), далі середній (8 – 13 балів) та високий (14 – 20). В раці мінімальних оцінок за всіма трьома показниками, стиль є нестійким, невизначеним. У досвідчених професіоналів, що задіяні в організацію та реалізацію певних професійних процесів і орієнтовані на досягнення відповідного результату, зазвичай спостерігається формування комбінованого стилю організації діяльності. Але перевагу потрібно віддати поєднанню авторитарного та

демократичного стилів, коли особа застосовує гнучкі методи роботи з людьми та щоденно закріплює діловий стиль управління [3; 17; 24; 27].

Можна зауважити те, що найбільшою цінністю й характерною особливістю методики є можливість застосування більш ґрунтовного, виваженого визначення стилю діяльності, а не класичний підхід до тлумачення стилю управління будь-якими професійними процесами (авторитарний, демократичний та ліберальний), який у значній мірі обмежено впливає на те, щоб більш широко інтерпретувати отримані дані. Отже, ця класифікація стилів управління дозволяє більш широко та ґрунтовно інтерпретувати отримані дані. Для більш повної характеристики індивідуального стилю діяльності можна використовувати наведені характеристики (додаток А).

Далі розглянемо та коротко охарактеризуємо обрані для емпіричного етапу методи дослідження ознак переживання кризи учнями підліткового віку.

Спочатку зосередьмося на особливостях емпіричного вивчення тривожності як певної особистісної характеристики людини, яка є досить складним для дослідження й достатнього усвідомлення явищем. Досить часто для дослідження цього явища використовують комплексно методи спостереження (особливо важливим є облік невербальних проявів тривоги, а саме різних рухів, поза, нав'язливих дій, які покликані для маскуванню), анкетування або структурована бесіда, що дає змогу самому розповісти про симптоми тривожності, які турбують учасника дослідження. Ще можуть бути використані і це часто здійснюється, стандартизовані методики. Так, методиками, які найбільш часто використовуються для діагностики рівня та особливостей тривоги в осіб шкільного віку можна віднести методику Тейлора. Опитувальник може вимірювати рівень реактивної тривожності й складається з 50 тверджень. Для достатньої зручності кожне з тверджень розміщується на окремій картці, що дає змогу учаснику дослідження розкласти картки на дві категорії: перша – ті, з якими є згода, друга – ті, з якими немає згоди. Оцінки результатів емпіричного дослідження проводяться через порівняння відповідей

з ключем. Отримана в результаті кількість балів свідчить про рівень тривоги. Це може бути від дуже високого рівня тривожності, далі – високий рівень тривоги, середній рівень (з тенденцією до високого), середній (з тенденцією до низького), низький рівень [8; 14].

Далі про наступну можливу ознаку кризи особистості, а саме про самооцінку людини, яка є дуже важливою для встановлення відносин з особою, для нормальної комунікації. Особливо важливо враховувати самооцінку особи. Як і все в особі підліткового віку, вона ще тільки формується і саме тому в більшій мірі, ніж у дорослого, піддається змінам. Тому, для дослідження самооцінки використано в основі опитувальник Г. Казанцевої. Методика є досить легкою, простою у доступі і надає можливість достатньо правдиво оцінювати ставлення учасника дослідження до себе і своїх можливостей. Вона містить 20 питань, навпроти яких учасник має написати одну із трьох варіантів відповідей: “так”, “ні”, “не знаю”. Підраховується кількість позитивних відповідей спочатку за непарними номерами, а потім за парними. Від першого результату віднімається другий. Кінцевий результат може знаходитись в інтервалі від – 10 до + 10. Результат від – 10 до – 4 свідчить про низьку самооцінку, від – 3 до + 3 – середню, від + 4 до +10 про високий рівень самооцінки у підлітка [8; 11; 24].

2.2. Результати емпіричного дослідження та їх первинна математична обробка.

Винятковість і необхідність організатора в умовах колективної навчальної праці прослідковується у всі періоди, при будь-якій формі навчальної діяльності. При цьому, сучасні умови та вимоги вказують на те, що на зміну чистому адміністратору поступово приходять демократичного типу вчителі, на зміну технократичному ставленню до підлеглих керівників, який має гуманістичність, людинотворчість у підході при прийнятті будь-якого рішення з управління навчальним процесом. Класний керівник чи будь-який вчитель має володіти такими якостями, які диктує час, і, крім того, вміти об'єктивно

оцінити їх у своїх вихованців. Відповідно до нових соціальних завдань зростають вимоги до змісту і характеру управлінської діяльності керівників шкіл, класних керівників, якості та ефективності навчально-виховного процесу, професійної діяльності вчителів, незалежно від того, яка їх сфера навчання.

У дослідженні опитування проводилось з учнями двох 9-х класів, які відповіли на поставлені в анкеті запитання, що характеризували поведінку їхнього класного керівника в процесі навчання, а пізніше на ці ж питання відповів і керівник.

Обробка та інтерпретація результатів надала інформацію, яка вказує на певні особливості. Так, і в класного керівника, і в учнів оцінка щодо вивчення стилю керівництва співпала. Тобто, вчителі у своїй діяльності з організації та реалізації професійної складової щодо освітнього процесу з учнями більше орієнтуються на вирішення завдань, ніж на школярів. Але, при визначенні на управлінській решітці точки координат стилю вчителя виникли розбіжності. Так, учні надали перевагу стилю «Організація», а класними керівниками було обрано стиль «Авторитет – підкорення». Результати опитування за одним з класів наведено у таблиці 2.1

Таблиця 2.1.

Результати дослідження стилю діяльності в групі №1

№	Стать	Орієнтація на персонал	Орієнтація на завдання	«Страх бідністю»	«Авторитет підкорення»	«Будинок відпочинку»	«Організація»	«Команда»
1	жін.	3	5	-	1	-	1	-
2	жін.	1	5	1	1	-	-	-
3	жін.	4	6	-	-	-	1	-
4	жін.	5	6	-	-	-	1	-

5	жін.	3	5	-	1	-	1	-
6	жін.	3	7	-	1	-	1	-
7	жін.	4	5	-	-	-	1	-
8	жін.	4	4	-	-	-	1	-
9	жін.	2	4	1	-	-	-	-
10	жін.	2	4	1	-	-	-	-
11	жін.	4	6	-	-	-	1	-
12	жін.	4	6	-	-	-	1	-
13	жін.	1	8	-	1	-	-	-
14	жін.	4	7	-	-	-	1	-
15	жін.	3	6	-	1	-	1	-
16	жін.	3	6	-	1	-	1	-
17	жін.	3	7	-	1	-	1	-
18	жін.	2	5	1	1	-	-	-
19	чол.	1	4	1	-	-	-	-
20	чол.	4	4	-	-	-	1	-
21	чол.	4	5	-	-	-	1	-
22	чол.	3	6	-	1	-	1	-
23	чол.	3	5	-	1	-	1	-
24	чол.	4	7	-	1	-	1	-
25	чол.	2	7	-	1	-	-	-
26	чол.	2	6	-	1	-	-	-

27	чол.	3	5	-	-	-	1	-
28	чол.	2	5	1	1	-	-	-
29	чол.	4	6	-	-	-	1	-
30	чол.	3	6	-	1	-	1	-
31	чол.	3	7	-	1	-	1	-
32	чол.	2	6	-	1	-	-	-
Σ		95	181	6	18	0	22	0
КК	жін.	2	8	-	1	-	-	-

Отримані результати можуть свідчити про те, що класний керівник в цій навчальній групі більше намагається приділяти увагу саме виконанню навчального плану та й в цілому професійного завдання, ніж емоційно-вольовим та почуттєвим аспектам функціонування групи. Стиль вчителя відповідає стилю «Авторитет – підкорення», тобто для цього вчителя результат навчання є домінуючою сферою, а учні сприймаються як виконавці планів та відповідних навчальних проектів. Емоційний настрій, що панує в колективі, такого вчителя не дуже хвилює. При цьому, учні надали перевагу стилю «Організація», який характеризується тим, що вчитель вміє перебувати ніби в стані балансу навчальної ефективності й морально-психологічного клімату. Тому, вчитель достатньо правильно може поєднувати позитивне виконання навчального завдання, спонукати учнів до достатнього рівня активності, співпраці між собою та з вчителем, намагається надати допомогу, підтримати та зрозуміти труднощі школярів.

Щодо стилю «Авторитет – підкорення», то з одного боку, для навчального процесу, такий варіант управління ним здатен принести більший результат та користь. З іншого боку, учень може почувати себе самотньо, нецікаво та навіть принижено, оскільки може відбуватися зниження самооцінки, підвищується тривога, відбувається загострення різних проявів

агресії. Стиль «Організація» все ж може вважатися певною умовною «золотою серединкою» щодо ефективного управління освітою з підлітками. Вчитель може поставати перед учнями в таких образах, ролях:

1. Заміна батьків.
2. Влада через покарання та заохочення.
3. Авторитет щодо знань у галузі.
4. Дорослий товариш та друг.

Саме такими характеристиками і поєднується цей стиль. В образі «ідеального» вчителя на перше місце висуваються його власні індивідуальні людські якості, а саме здатність розуміти, емоційно відреагувати, емпатійність. На другому місці може все ж перебувати професійна компетентність вчителя, рівень його знань та якість навчання. А на третьому – вміння справедливо і чесно розпоряджатися владою.

В таблиці 2.2 наведено результати за другою групою дослідження.

Таблиця 2.2.

Результати визначення стилю в групі №2

№	Стать	Орієнтація на персонал	Орієнтація на завдання	«Страх бідністю»	«Авторитет підкорення»	«Будинок відпочинку»	«Організація»	«Команда»
1	жін.	6	3	-	-	-	1	1
2	жін.	4	2	-	-	-	1	-
3	жін.	4	1	-	-	-	1	-
4	жін.	5	6	-	-	-	1	-
5	жін.	3	5	-	-	-	1	-
6	жін.	6	3	-	-	1	1	-

7	жін.	4	5	-	-	-	1	-
8	жін.	4	4	-	-	-	1	-
9	жін.	8	4	-	-	-	-	-
10	жін.	5	3	-	-	-	-	-
11	жін.	8	6	-	-	-	1	-
12	жін.	6	4	-	-	-	1	-
13	жін.	6	3	-	1	-	-	-
14	жін.	8	4	-	-	-	1	-
15	жін.	6	2	-	1	-	1	-
16	жін.	7	4	-	1	-	1	-
17	жін.	7	3	-	1	-	1	-
18	чол.	6	3	-	-	-	-	1
19	чол.	6	4	-	-	-	-	1
20	чол.	7	4	-	-	-	1	-
21	чол.	8	5	-	-	-	1	-
22	чол.	3	2	-	-	-	1	-
23	чол.	8	5	-	-	-	1	1
24	чол.	7	3	-	-	-	1	-
25	чол.	8	4	-	-	-	-	1
26	чол.	6	3	-	-	-	1	-
27	чол.	8	5	-	-	-	1	-
28	чол.	8	5	-	-	-	-	1

29	чол.	7	4	-	-	-	1	-
30	чол.	5	2	-	-	-	1	-
31	чол.	8	4	-	-	-	1	-
Σ		192	115	0	4	1	24	6
КК	жін.	2	8	-	-	-	-	1

У другій групі маємо дещо інші результати. Так, вчитель цієї навчальної групи намагається більше орієнтуватися на учнів, ніж на виконання навчальних завдань та планів. Це підтверджено як учнями, так і вчителем. Щодо типу управління навчальним процесом та всією навчальною діяльністю, можна казати про те, що й тут має місце різниця між думками учнів та їх класного керівника. Так, учні вважають наявним стиль, що має назву «Організація», а вчитель вважає свій стиль «Командою». Очевидно, що класний керівник намагається впровадити такий тип управління й це значною мірою відображається на учнях, оскільки 6 зі всіх відмітили присутність саме такого стилю ставлення до професійної діяльності з боку їх вчителя. Тому, можна припустити, що класний керівник другої навчальної групи намагається формувати в класі саме команду як спосіб спільного виконання навчальних завдань, більш витонченого способу організації освіти учнів й хоча б рухається в тому напрямку. Хоча відносини між учнями та вчителем все ж не можуть бути абсолютно рівними за позиційними можливостями ініціації навчальних процесів, формування навчальних завдань та відповідної корекції їх у залежності від досягнутих результатів. Тут впливають не тільки вікові розбіжності, а й різність життєвого досвіду, асиметрія соціальних ролей. Для того, щоб краще зрозуміти внутрішній світ та проблеми підлітків необхідно вивчити його в групі однолітків.

За методикою оцінки стилю управління встановлено результати, що відображені у табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

Результати дослідження стилю управління у вчителів

Вчитель навчальної групи	авторитарно-одноосібний	одноосібно-демократичний	пасивно-потуральницький
№1	18	5	7
№2	3	15	14

Отримані показники підтверджують результати, що були отримані за попередньо виконаною методикою, а саме можемо казати про такі головні моменти:

- класний керівник першої навчальної групи має чітко виражений авторитарно-одноосібний стиль організації та виконання навчальних завдань. Цим людям притаманними є спрямованість на завдання шляхом регламентації, директивності у формуванні майбутніх дій в учасників процесу, чіткості, наполегливості й, особливо великою зазвичай є рівень вимогливості. Їх недолюблює оточення, а підпорядковані за навчанням особи намагаються дистанціюватися з тієї причини, що така особа вважає недопустимими прояви емоцій чи емоційне співпереживання;
- у класного керівника другою групи домінують за ознаками прояви одноосібно-демократичного стилю зі значним вмістом пасивно-потуральницького. Авторитарно-одноосібний стиль фактично є відсутнім. Це може пояснити окремі отримані неточності за результатами попередньої методики. Так, вчитель має певні особисто-психологічні нахили до пасивно-потуральницького стилю, що проявляє в більшій орієнтації на професійне оточення і його життєві проблеми. Можна стверджувати, що тут більше поцінуються взаємостосунки, а також внутрішній світ учнів. При цьому, можемо казати про те, що такі вчителі досить добре розуміють суттєвість недоліків такого ставлення, а саме те, що тільки добрі стосунки не можуть сприяти отриманню необхідного результату. Тому, існують намагання «перебудуватись» й

при цьому без негативних наслідків для себе через формування здатності використовувати в більш повному обсязі одноосібно-демократичного стилю. За використання цього стилю можливі як добрі стосунки, так й виконання навчальних завдань, які стоять перед класом, що у підсумку є значно більш складним за процесуальним аспектом реалізації, але суттєво більш потужним за отриманими результатами.

Далі перейдемо до дослідження кризових ознак у підлітків. Необхідно зазначити, що на сьогодні психологічна література містить різні точки зору щодо розуміння підліткового періоду та підліткових кризових процесів. Але, в цілому їх можна згрупувати та представити у вигляді двох точок зору:

з одного боку – акцентується ідея перелому, раптової зміни у розвитку, що веде за собою значні зміни у поведінці, мисленні і уявленнях;

з іншого – розуміється криза як психологічне відхилення (порушення), яке супроводжують страждання, пригніченість, тривога.

Таким чином, одні теоретики-психологи допускають можливість без кризового проходження цього періоду (Д. Ельконін, Н. Роттер та ін.). Інші ж, навпаки, підкреслюють конфліктність та генералізовану кризу як вкрай необхідний елемент подольшого прогресу. Саме через це у дослідженні було використані вище згадані методики, за допомогою яких досліджено самооцінку учнів, рівень їх тривоги, особливості агресії, а ще оцінка і ставлення школярів до свого класного керівника.

Результати дослідження самооцінки у підлітків відображено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Показники самооцінки за статтю у групах дослідження.

Група №1					Група №2				
№	стать	самооцінка	стать	самооцінка	№	стать	самооцінка	стать	самооцінка
1	жін.	2	чол.	2	1	жін.	2	чол.	1

2	жін.	-5	чол.	-7	2	жін.	4	чол.	3
3	жін.	7	чол.	8	3	жін.	4	чол.	1
4	жін.	8	чол.	-6	4	жін.	8	чол.	-2
5	жін.	9	чол.	6	5	жін.	5	чол.	-2
6	жін.	2	чол.	1	6	жін.	1	чол.	-1
7	жін.	-2	чол.	-1	7	жін.	2	чол.	-1
8	жін.	7	чол.	-8	8	жін.	6	чол.	2
9	жін.	6	чол.	-7	9	жін.	6	чол.	3
10	жін.	-8	чол.	2	10	жін.	3	чол.	-3
11	жін.	7	чол.	1	11	жін.	5	чол.	3
12	жін.	6	чол.	-4	12	жін.	4	чол.	-1
13	жін.	3	чол.	9	13	жін.	3	чол.	2
14	жін.	-5	чол.	-8	14	жін.	3	чол.	3
15	жін.	-1			15	жін.	1		
16	жін.	9			16	жін.	5		
17	жін.	3			17	жін.	3		
18	жін.	-4							
Середнє		2,44		-0,86			3,71		0,57

Примітка: максимальний показник +10, мінімальний -10.

Отримані результати можуть свідчити про те, що:

- у першій групі відмічено відносно невисоку позитивну самооцінку серед дівчат й майже на рівні 0 з незначним негативним показником – у хлопців;
- друга група показала більші показники в цілому. Так, у порівнянні з першою групою, самооцінка у дівчат є вищою на 1, 27 бали й 1,43 серед хлопців.

Це свідчить про те, що дівчата більш позитивно ставляться до себе, як до особистості, а в хлопців, навпаки, відмічаємо недоліки щодо рівня оцінювання

своїх можливостей. Так, значна частина хлопців підліткового віку описали себе як людей із заниженим рівнем самооцінки. Це може свідчити про наявність ознак кризи як певного явища, що виявляється в неадекватній оцінці та ідентифікації себе, а також розбіжність досить великого рівня між своїм «Я-реальним» та «Я-ідеальним», незадоволеність собою через різні обставини, своїми зовнішніми рисами та виглядом, результатом діяльності в цілому, оцінці оточення, ролі в групі, в стосунках в сім'ї, з друзями, головними аспектами щодо способів реалізації власного життя.

Узагальнені результати щодо самооцінки між групами дослідження вісвітлено на рисунку 2.1.

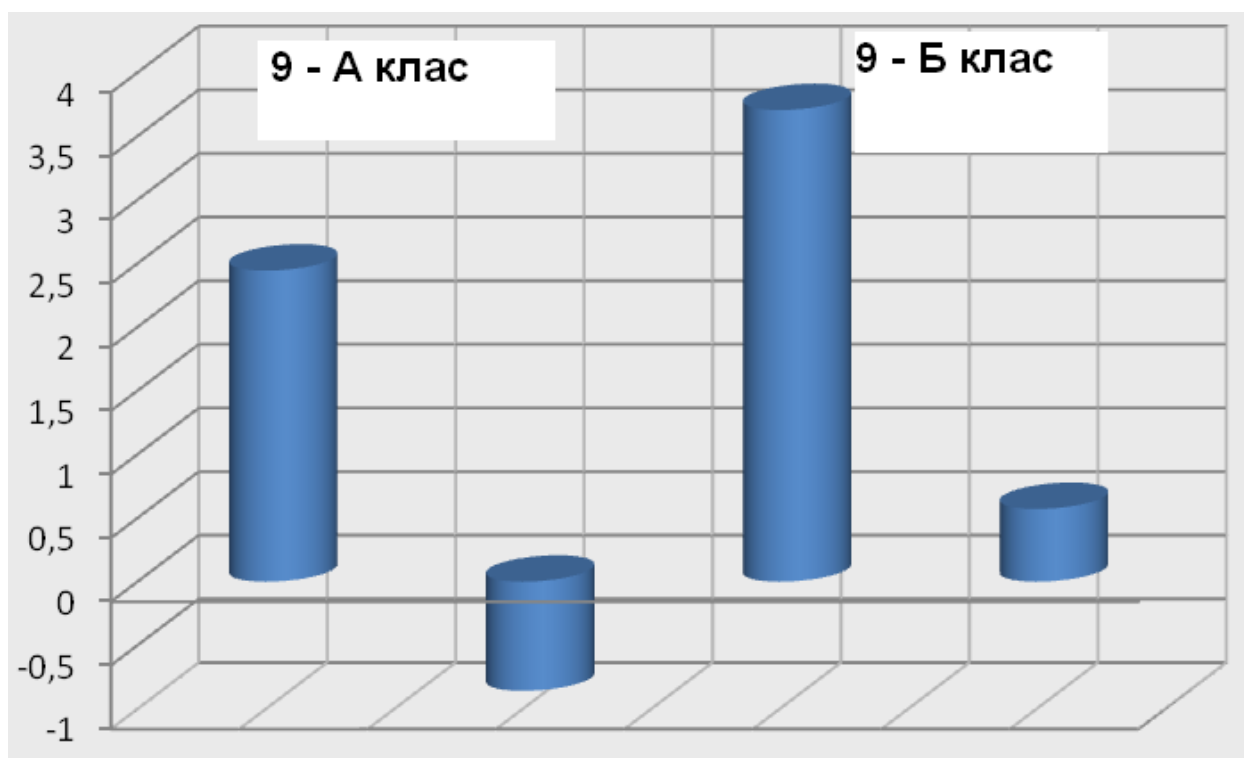


Рисунок 2.1. Показники самооцінки у групах дослідження.

Можна казати і стверджувати те, що в разі особистістю недооцінювання себе в порівнянні з тим, ким вона є в дійсності, у неї самооцінка занижена. У випадках, коли особа переоцінює свої реальні можливості, результати власної діяльності, певні або ж більшість особистісних якостей, зовнішність, для такої особи властива завищений рівень щодо самооцінки. Як завищена, так і

занижена самооцінка дуже суттєво можуть ускладнювати життя особистості. Нелегко жити невпевненим у собі, сором'язливим, важко жити і пихатим. Неадекватна самооцінка ускладнює життя не тільки тих, кому вона властива, а й тих людей, котрі в різних ситуаціях – виробничих, життєвих і інших – спілкуються з ними. Конфліктні ситуації, в яких опиняється людина, її невживчивість дуже часто є наслідком її неправильної самооцінки

Далі перейдемо до результатів дослідження рівня тривожності серед учасників. Так, встановлено, більшість набрала від 24 до 15 балів, що свідчить про середній рівень тривожності з тенденцією до високого (таблиця 2.5.). При цьому встановлено, що у групах дівчата є більш тривожними, ніж хлопці.

Таблиця 2.5.

Показники рівня тривожності в учнів підліткового віку

Група №1					Група №2				
№	стать	Рівень тривожності	стать	Рівень тривожності	№	стать	Рівень тривожності	стать	Рівень тривожності
1	жін.	37	чол.	16	1	жін.	32	чол.	14
2	жін.	32	чол.	20	2	жін.	33	чол.	13
3	жін.	13	чол.	28	3	жін.	14	чол.	21
4	жін.	22	чол.	18	4	жін.	18	чол.	22
5	жін.	23	чол.	8	5	жін.	15	чол.	2
6	жін.	38	чол.	16	6	жін.	31	чол.	19
7	жін.	29	чол.	7	7	жін.	25	чол.	16
8	жін.	13	чол.	19	8	жін.	16	чол.	23
9	жін.	10	чол.	10	9	жін.	16	чол.	12
10	жін.	20	чол.	27	10	жін.	14	чол.	23
11	жін.	18	чол.	26	11	жін.	15	чол.	33

12	жін.	24	чол.	17	12	жін.	23	чол.	19
13	жін.	23	чол.	21	13	жін.	13	чол.	27
14	жін.	31	чол.	16	14	жін.	22	чол.	23
15	жін.	37			15	жін.	31		
16	жін.	16			16	жін.	15		
17	жін.	19			17	жін.	23		
18	жін.	24							
Середнє		23,8		17,8			20,9		19

Лише у трьох школярів, зафіксовано середній рівень тривожності з тенденцією до низького. Близьким є показники і у хлопців. А от щодо групи – ризику, то тут дещо вищі показники. У 27 учнів підліткового віку є середній рівень тривожності з тенденцією до високого, з яких 19 осіб жіночої статі). Із цими підлітками необхідним є пошук професійної психологічної інтервенції до того часу поки криза через тривожність не загострилась до високого рівня на особистісному рівні, оскільки тоді буде значно легше долати цю ознаку, на відміну від дітей з більш високими показниками.

Значна кількість учнів підліткового віку охарактеризували свій рівень тривожності як високий. Такі учні невпевнені у своїх силах та можливостях. Їм дуже важко прийняти правильне рішення, зробити вибір, є нерішучими та емоційно нестійкими. Лідерство для таких підлітків не є важливим як ціль та засіб досягнення інших завдань. Вони намагаються обмежувати коло свого спілкування, рідко приймають участь в шкільних заходах, займають нейтральну позицію серед однокласників.

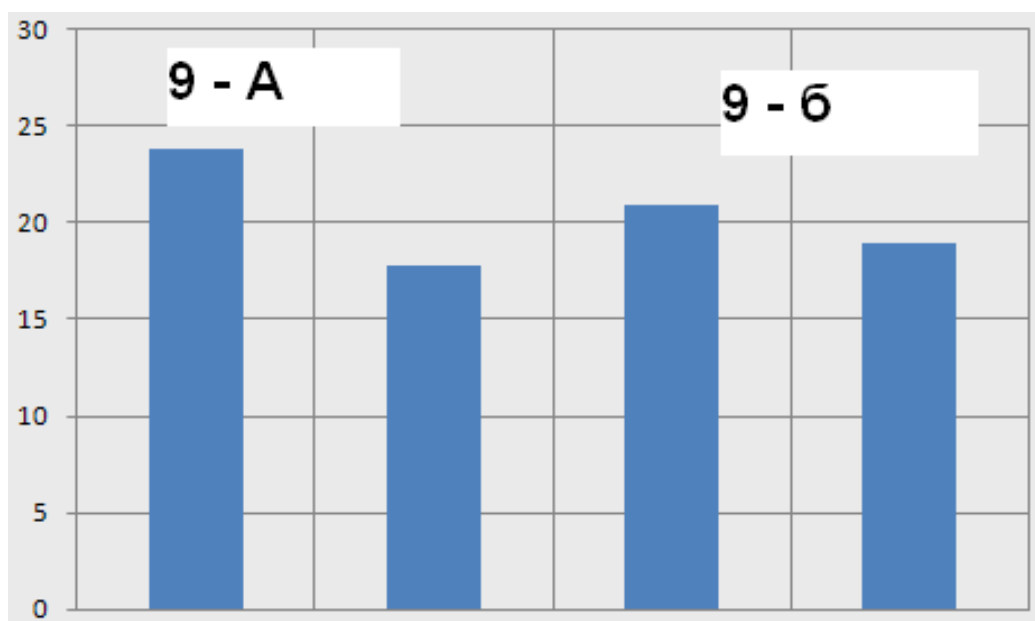


Рисунок 2.2. Показники тривожності у підлітків за групами та статтю.

Такі слабо виражені прояви тривожності як переживання за щось важливе чи значиме, або недостатня чи зовсім незначна впевненість у правильності поведінки є невід'ємною частиною емоційного життя будь-якої людини. На відміну від тривоги як стану, тривожність як риса особистості є притаманною далеко не кожній особі. Тривожна особистість є постійно або переважно невпевненою в собі і своїх прийнятих рішеннях, постійно або часто очікує неприємностей, поганих варіантів розвитку життєвих подій, емоційно нестійкою та недовірливою. При цьому, виояви тривоги взагалі, а особливо у підлітковому віці, можуть соматичний й поведінковий характер функціонування. Соматичні прояви стосуються змін у внутрішніх органах, системах організму: прискорене серцебиття, нерівність дихання, тремор в кінцівках, скутість в рухах, може підвищуватися артеріальний тиск, виникати розлади шлунково-кишкового тракту тощо. Тривогу ще є можливим оцінити й описати як певний психічний стан, який викликається можливими або ймовірними неприємностями, змінами звичних обставин і діяльності, що проявляється в специфічних переживаннях (побоювання, хвилювання, порушення спокою) і реакціях. При цьому, поведінкові прояви підвищення тривожності є ще більш різноманітними й не передбачуваними. Вони можуть

коливатися в діапазоні від досить повної апатії і безініціативності й аж до демонстративної жорстокості, агресивності без явних причин такої поведінки.

Далі перейдемо до оцінки результатів діагностика агресивності у підлітків.

Ця діагностика проведена шляхом застосування методики Басса-Дарки. Результати цього дослідження дають можливість сформулювати певні висновки. Так, високі показники щодо агресії пов'язані із негативними установками у взаємодії з близьким оточенням, а саме мова йде про батьків, вчителів, однолітків. Так, найбільше підлітків з високим рівнем агресії походять з сімей, де переважають авторитарна гіперсоціалізація, знехтування, гіперопіка. Також, рівень агресії є взаємопов'язаним з шкільними взаєминами. Зокрема, висока агресія підлітків обумовлена відсутністю взаєморозуміння між учнем та вчителем; через негативне ставлення вчителя до учня; відсутністю з боку вчителя такту, доброзичливості, почуття гумору, а натомість, демонстрація сарказму, глузування над невдачами, приниження школярів; авторитарність у вихованні та стосунках. Так, встановлено, що для учнів найбільш характерною є вербальна агресія (приблизно 95 % респондентів), фізична агресивність (близько 70 %), роздратування (70 %) а ще почуття провини (65 %). Узагальнені результати дослідження за групами дослідження наведено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Показники агресії за методикою Басса-Дарки

	Група №1	Група №2
Фізична агресія	7,1	6,8
Непряма агресія	5,3	5,6
Схильність до роздратування	6,7	6,4
Негативізм	4,8	4,9
Образа	5,8	4,3
Підозрілість	6,8	4,9
Вербальна агресія	8,5	7,7

Почуття провини	7,3	7,2
-----------------	-----	-----

Таким чином, великий показник за фізичною агресією може свідчити про те, що підлітки є більш схильними до фізичної агресії є більш активними, діяльними, цілеспрямованими. Середня непряма агресія вказує на надмірність імпульсивності, послаблений самоконтроль, недостатність в соціалізації потягів і низький рівень усвідомлення щодо власних дій. Вони рідко думають про причини своїх вчинків та їх наслідки, не переносять коливачь. Вони все ж намагаються прагнути до швидкого і невідкладного задоволення своїх потреб, не рахуючись з обставинами, бажаннями оточуючих, нормами моралі і етичними стандартами. Підвищена схильність до роздратування вказує на готовність до агресії при найменших збудженнях до прояву грубості, різкості, запальності. Середній показник щодо негативізму вказує на те, що рисами характеру цих підлітків є егоїзм, самовдоволеність. Тому, надмірна чутливість до всього, що стосується їхньої особистості, викликає реакцію протесту. Піклуючись про особистісний престиж, будь-яку критику і зауваження, непогодження чи просто байдужість оточуючих вони сприймають як образу. Вони недостатньо здатні володіти своїми емоціями, розуміти їх та регулювати для того, щоб оточення не отримало від цього негативу, мають низький показник фрустраційної толерантності. Разом з тим, вони здатні обмірковувати, обдумувати кожне своє слово і переважну кількість дій. Є консервативними і віддають перевагу традиційним поглядам, що відгороджує їх від інтенсивних хвилювань і непотрібних конфліктів.

Образа є вищою на 1,5 бали в першій групі хоча залишається на середньому рівні. Це може свідчити про наявність заздрості і ненависті до оточення, що зумовлене почуттям гніву на весь світ за дійсні чи уявні страждання. Підозрілість у першій групі є на 1,8 стени вищою. Тому, можна говорити про такі компоненти агресивної поведінки як недовіра і обережність по відношенню до оточення. Вербальна агресія є високою й це вказує, що властивим є вираження негативних відчуттів як через форму, так й через зміст

словесних відповідей. Почуття провини є високим, що вказує на невпевненість, що виявляється або в униканнях некомфортних ситуацій, або в агресивній реакції на неї.

Таким чином, результати за агресивністю вказують, що процес вторинної соціалізації є проблемним в обох групах. Хоча мають місце дещо нижчі показники у групі №2, що може бути спричинено саме впливом класного керівника через толерантне, терпиме, емпатійне ставлення до учнів. Тож маємо досить конкретні, але не остаточні висновки.

2.3. Обробка емпіричних даних кореляційним аналізом та інтерпретація головних результатів.

Обробка отриманих емпіричних даних у процесі проведеного дослідження через кореляційний аналіз дає можливість більш глибоко встановити приховані кореляції між явищами, де в житті їх складно фіксувати та доводити математично. Саме кореляційний аналіз може встановити статистично значущий взаємозв'язок між потрібними ознаками. Його метою є те, щоб забезпечити отримання деякої інформації про стуніть поєднання одної змінної з іншою змінною. У випадках, коли можливе досягнення мети, говорять, що змінні корелюють.

Кореляційний аналіз було реалізовано через критерій Спірмена, який є непараметричним і тому відповідає умовам емпіричних даних цього дослідження. Результати відображено у таблиці 2.7, де вказано значиму кореляцію з статистичною достовірністю, що не перевищує 0,05.

Таблиця 2.7.

Кореляція між стилем діяльності щодо управління освітою та ознаками кризового стану у підлітків.

Кризові ознаки	Ор. на завдання	Ор. на персонал	Страх перед бідністю	Авторитет- підкорення	Будинок відпочинку	Організація	Команда	Автор.- одноосібн.	Пасивн.- потуральн.	Демократ.- одноосібн.
-------------------	--------------------	--------------------	-------------------------	--------------------------	-----------------------	-------------	---------	-----------------------	------------------------	--------------------------

тривожність	0.34							0,4	0,35	- 0.36
самооцінка		0.31		-0.3		0.3	0.46			0.33
фіз.агресія						0.2		0.42		
непряма		0.22		-0.41		0.2				
роздрат.										
негативізм	-0.35	0.38		-0.4				0.29		
образа			-0.26			0.2			0.37	
підозрілість				0.2						
вербал. агрес.								0.4		
поч. провини				0.2				0.4		

У таблиці 2.7 можемо спостерігати, що існує статистично значущий зв'язок між орієнтацією класного керівника на завдання та рівнем тривожності учнів. Тому, чим більше вчитель зосереджений на виконанні навчального завдання, тим вищим стає рівень тривожності школярів. Крім того, є зворотній за типом зв'язок тривожності з такими особливостями особистості, як соціальна активність, принциповість, прагнення лідерства, рішучість, незалежність, емоційна стійкість, впевненість. Далі, прямий зв'язок між орієнтацією на учнів та стилем управління «Організація» із самооцінкою. Це свідчить про проявлений інтерес вчителя до учнів. Це збалансовує навчальний процес і підтримує позитивний клімат.

Непряма агресія та негативізм пов'язані з орієнтацією вчителя на колектив. Чим більше приділяється увага учням, тим частіше в підлітків проявляється поведінка, яка направлена проти вчителя. Якщо ж вчитель застосовує у своїй діяльності стиль «Авторитет – підкорення» - реакцією учнів

є підозрілість, недовіра і впевненість, що їм хочуть нашкодити. В інших виникає почуття провини, підлітки вважають себе поганими особистостями, що спричиняє докори сумління.

Такий стиль діяльності класного керівника як «Авторитет – підкорення» обернено пов'язаний з непрямую агресією та негативізмом. Тобто, якщо вчитель часто застосовує на практиці цей стиль, тоді ті два види агресії зменшуються. Чим більше вчитель орієнтований на результат навчання, а на підлітків не звертає увагу, тим менше останні стають раними, вразливими, егоїстичними. Вони менше є здатними на протест, але більше самоконтрольовані, усвідомлюють власні дії, вчинки. Тому, отримане вказує, що стиль діяльності в управлінні освітнім процесом, який використовує вчитель по відношенню до учнів впливає на такі особистісні психологічні явища як тривожність, самооцінка та рівень агресії. При цьому встановлено, що використання більшої директивності значно посилює деструктивні явища в особистості підліткового віку в умовах освітньої діяльності. Потуральницька поведінка вчителя формує тривожність та схильність до образи.

Висновки до другого розділу.

Таким чином, проведене дослідження з встановлення особливостей та ролі професійної поведінки вчителя як обставини, яка здатна спричинити кризові процеси, стани в учнів підліткового віку, є можливим завершити через такі його головні результати:

1. Отримати емпіричні результати доцільно через використання двох блоків інформації, а саме щодо того, яким чином вчитель здійснює свої професійні функції по відношенню до організації та реалізації освітнього процесу з учнями. Інший блок інформації має бути зосередженим на тому, щоб встановити наявність та особливості кризи в учнів підліткового віку за певними й найбільш характерними ознаками. Ними в цьому дослідженні обрано рівень тривоги, агресія в головних її ознаках. Тому, було обрано блок метод, до якого увійшли методика А. Басса та А. Дарки (шкали фізичної агресії, непрямой агресії, схильності до роздратування, негативізму, образи, підозрливості,

вербальної агресії, почуття провини), опитувальник Р. Блейка – Дж. Мутон (дає можливість виявляти орієнтацію власної професійної діяльності на такі стилі як «страх перед бідністю», «авторитет – підкорення», «будинок відпочинку», «організація», «команда», методику оцінки стилю управління, методику Тейлора (діагностики рівня та особливостей тривоги в осіб шкільного віку), опитувальник Г. Казанцевої для дослідження самооцінки підлітків.

2. Результати емпіричного дослідження та їх первинна математична обробка засвідчила те, що певні вчителі у своїй діяльності з організації та реалізації професійної складової щодо освітнього процесу з учнями більше орієнтуються на вирішення завдань, ніж на школярів. Але, при визначенні на управлінській решітці точки координат стилю вчителя виникли розбіжності. Так, учні надали перевагу стилю «Організація», а класними керівниками було обрано стиль «Авторитет – підкорення». Інші вчителі намагаються більше орієнтуватися на учнів, ніж на виконання навчальних завдань та планів. Це підтверджено як учнями, так і вчителем. Щодо типу управління навчальним процесом та всією навчальною діяльністю, можна казати про те, що й тут має місце різниця між думками учнів та їх класного керівника. Так, учні вважають наявним стиль, що має назву «Організація», а вчитель вважає свій стиль «Командою». Вчителі першого типу мають чітко виражений авторитарно-одноосібний стиль організації та виконання навчальних завдань. Вчителям другого типу властивий одноосібно-демократичний стиль зі значним вмістом пасивно-потуральницького.

3. За ознаками кризи в учнів підліткового віку встановлено те, що у першій групі відмічено відносно невисоку позитивну самооцінку серед дівчат й майже на рівні 0 з незначним негативним показником – у хлопців; друга група показала більші показники в цілому. Так, у порівнянні з першою групою, самооцінка у дівчат є вищою на 1,27 бали й 1,43 серед хлопців. За тривожністю серед учасників дослідження встановлено, що більшість набрала від 24 до 15 балів, що свідчить про середній рівень тривожності з тенденцією до високого. При цьому встановлено, що у групах дівчата є більш тривожними, ніж хлопці.

Значна кількість учнів підліткового віку охарактеризували свій рівень тривожності як високий. Такі учні невпевнені у своїх силах та можливостях. Їм дуже важко прийняти правильне рішення, зробити вибір, є нерішучими та емоційно нестійкими. За результатами діагностики агресивності у підлітків встановлено, що для учнів найбільш характерною є вербальна агресія (приблизно 95% респондентів), фізична агресивність (близько 70 %), роздратування (70 %) а ще почуття провини (65%). Образа є вищою на 1,5 бали в першій групі хоча залишається на середньому рівні. Це може свідчити про наявність заздрості і ненависті до оточення, що зумовлене почуттям гніву на весь світ за дійсні чи уявні страждання. Підозрілість у першій групі є на 1,8 стени вищою. Тому, можна говорити про такі компоненти агресивної поведінки як недовіра і обережність по відношенню до оточення. Вербальна агресія є високою й це вказує, що властивим є вираження негативних відчуттів як через форму, так й через зміст словесних відповідей. Почуття провини є високим, що вказує на невпевненість, що виявляється або в униканнях некомфортних ситуацій, або в агресивній реакції на неї.

Таким чином, результати за агресивністю вказують, що процес вторинної соціалізації є проблемним в обох групах. Хоча мають місце дещо нижчі показники у групі №2, що може бути спричинено саме впливом класного керівника через толерантне, терпиме, емпатійне ставлення до учнів.

4. За результатами кореляційного аналізу через критерій Спірмена, який є непараметричним і тому відповідає умовам емпіричних даних цього дослідження встановлено таке:

існує статистично значущий зв'язок між орієнтацією класного керівника на завдання та рівнем тривожності учнів. Крім того, є зворотній за типом зв'язок тривожності з такими особливостями особистості, як соціальна активність, принциповість, прагнення лідерства, рішучість, незалежність, емоційна стійкість, впевненість. Непряма агресія та негативізм пов'язані з орієнтацією вчителя на колектив. Чим більше приділяється увага учням, тим частіше в підлітків проявляється поведінка, яка направлена проти вчителя.

Якщо ж вчитель застосовує у своїй діяльності стиль «Авторитет – підкорення» - реакцією учнів є підозрілість, недовіра і впевненість, що їм хочуть нашкодити. В інших виникає почуття провини, підлітки вважають себе поганими особистостями, що спричиняє докори сумління. Такий стиль діяльності вчителя як «Авторитет – підкорення» обернено пов'язаний з непрямую агресією та негативізмом. Тобто, чим більше вчитель орієнтований на результат навчання, а на підлітків не звертає увагу, тим менше останні стають раними, вразливими, егоїстичними. При цьому встановлено, що використання більшої директивності значно посилює деструктивні явища в особистості підліткового віку в умовах освітньої діяльності. Потуральницька поведінка вчителя формує тривожність та схильність до образи.

ВИСНОВКИ

Завершуючи це дослідження в межах кваліфікаційної роботи з питання ролі вчителів у формуванні особистості учня на етапі підліткового віку, можна висловити такі головні результати:

1. Хоча і вважається, що найбільший внесок в успішність навчання та стан психологічного здоров'я здійснюють власні зусилля школяра через мотивацією, отримання зворотного зв'язку від вчителя з чіткою оцінкою рівня його досягнень, велике значення для психологічного здоров'я мають батьківські очікування, емоційна підтримка в сім'ї та віра в дитину. Характер відносин у системі «вчитель-учень» впливає на розвиток важливих соціальних та академічних навичок. Позитивні відносини між учителем та учнем сприяють процесу соціального та емоційного розвитку. У той час як конфліктні відносини або ослаблення зв'язку між школярами та педагогами можуть

призвести до виникнення шкільної тривожності, погіршення успішності, порушення поведінки тощо. Позитивні відносини у системі «вчитель-учень» пов'язані з зростанням академічних досягнень учнів. Міцні та дружні стосунки вчителів зі школярами виступають як стимул у навчанні у учнів. Істотний вплив на успіх у навчанні школярів надає певний набір особистісних характеристик та типів поведінки викладачів.

2. Щодо підліткового віку як фактора формування особистості під впливом шкільного середовища та його найбільш потужного елементу – вчителя, встановлено низку особливостей. Головним є те, що впродовж підліткового віку особа переживає нормативну вікову кризу, яка є однією з найбільш потужних. При цьому, зазнає змін й різкого формування система цінностей, уявлень про себе та оточення, світ в цілому. Починає інтенсивно формуватися уявлення в спрощеному вигляді щодо власного майбутнього. Значних змін може зазнати система стосунків з вчителями, що часто має негативного вектору. Звісно, що це спричиняє вплив на формування особистості.

3. Отримати емпіричні результати доцільно через використання двох блоків інформації, а саме щодо того, яким чином вчитель здійснює свої професійні функції по відношенню до організації та реалізації освітнього процесу з учнями та наявність кризи в учнів підліткового віку за певними й найбільш характерними ознаками. Ними в цьому дослідженні обрано рівень тривоги, агресія в головних її ознаках. Тому, було обрано блок метод, до якого увійшли методика А. Басса та А., опитувальник Р. Блейка – Дж. Мутон, методику Тейлора, опитувальник Г. Казанцевої для дослідження самооцінки підлітків.

4. Результати емпіричного дослідження та їх математична обробка засвідчила те, що певні вчителі у своїй діяльності з організації та реалізації професійної складової щодо освітнього процесу з учнями більше орієнтуються на вирішення завдань, ніж на школярів. Інші вчителі намагаються більше орієнтуватися на учнів, ніж на виконання навчальних завдань та планів. Це

підтвердено як учнями, так і вчителем. Щодо типу управління навчальним процесом та всією навчальною діяльністю, можна казати про те, що й тут має місце різниця між думками учнів та їх класного керівника. Так, учні вважають наявним стиль, що має назву «Організація», а вчитель вважає свій стиль «Командою». Вчителі першого типу мають чітко виражений авторитарно-одноосібний стиль організації та виконання навчальних завдань. Вчителям другого типу властивий одноосібно-демократичний стиль зі значним вмістом пасивно-потуральницького.

5. За ознаками кризи в учнів підліткового віку встановлено те, що самооцінка у дівчат є вищою на 1,27 бали й 1,43 серед хлопців. За тривожністю серед учасників дослідження встановлено, що більшість набрала від 24 до 15 балів, що свідчить про середній рівень тривожності з тенденцією до високого. При цьому встановлено, що дівчата є більш тривожними, ніж хлопці. Значна кількість учнів підліткового віку охарактеризували свій рівень тривожності як високий. За результатами діагностики агресивності у підлітків встановлено, що для учнів найбільш характерною є вербальна агресія (приблизно 95% респондентів), фізична агресивність (близько 70%), роздратування (70%) а ще почуття провини (65%). Образа є вищою на 1,5 бали в першій групі хоча залишається на середньому рівні. Це може свідчити про наявність заздрості і ненависті до оточення, що зумовлене почуттям гніву на весь світ за дійсні чи уявні страждання. Підозрілість у першій групі є на 1,8 стени вищою. Тому, можна говорити про такі компоненти агресивної поведінки як недовіра і обережність по відношенню до оточення. Вербальна агресія є високою й це вказує, що властивим є вираження негативних відчуттів як через форму, так й через зміст словесних відповідей. Почуття провини є високим, що вказує на невпевненість, що виявляється або в униканнях некомфортних ситуацій, або в агресивній реакції на неї.

6. За результатами кореляційного аналізу через критерій Спірмена встановлено статистично значущий зв'язок між орієнтацією класного керівника на завдання та рівнем тривожності учнів. Є зворотній за типом

зв'язок тривожності з такими особливостями особистості, як соціальна активність, принциповість, прагнення лідерства, рішучість, незалежність, емоційна стійкість, впевненість. Непряма агресія та негативізм пов'язані з орієнтацією вчителя на колектив. Чим більше приділяється увага учням, тим частіше в підлітків проявляється поведінка, яка направлена проти вчителя. Якщо ж вчитель застосовує у своїй діяльності стиль «Авторитет – підкорення» - реакцією учнів є підозрілість, недовіра і впевненість, що їм хочуть нашкодити. В інших виникає почуття провини, підлітки вважають себе поганими особистостями, що спричиняє докори сумління. Такий стиль діяльності вчителя як «Авторитет – підкорення» обернено пов'язаний з непрямую агресією та негативізмом. Тобто, чим більше вчитель орієнтований на результат навчання, а на підлітків не звертає увагу, тим менше останні стають раними, вразливими, егоїстичними. При цьому встановлено, що використання більшої директивності значно посилює деструктивні явища в особистості підліткового віку в умовах освітньої діяльності. Потуральницька поведінка вчителя формує тривожність та схильність до образи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьєв А.М. Візуальна психодіагностика емоційних проявів у учнів: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.97 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. О., 1996. 23 с.
2. Бегей В.М. Управління загальноосвітньою школою на демократичних засадах. – Львів: Вид-во Львів. держ. ун-ту, 1995. 196 с.
3. Белавіна Т.І. Психологічні особливості міжособистісного сприймання в групах дівчаток-підлітків в умовах навчально-виховних закладів різного ступеня закритості: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Університет внутрішніх справ МВС України. Х., 1996. 23 с.
4. Варій М.Й. Загальна психологія: підруч. для студ. психол. і пед. спец. ВНЗ / Львівський держ. ун-т внутрішніх справ. 2-ге вид., випр. і доп. К.: Центр учбової літератури, 2007. 967 с.

5. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний підручник/О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта. 2001. 457 с.
6. Вінс В.А. Переживання кризових станів у перехідні періоди як проблема наукового пізнання// Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту імені Григорія Сковороди: Науково-теоретичний збірник. Випуск 1. Переяслав-Хмельницький. 2000. С.153–159.
7. Вплив акцентуацій характеру особистості на агресивність у підлітковому віці: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / О.З. Запущляк; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц., 2006. 20 с.
8. Галян О. І., Галян І.М. Експериментальна психологія: Альма- матір. 2012. 402 с.
9. Гаркавенко Н.В. Психологія розвитку та вікова психологія: конспект лекцій / Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці: Рута, 2007. – 120 с.
10. Гончаровська Г. Ф. Соціально-психологічні чинники становлення самооцінки дитини. Проблеми сучасної психології. 2010. № 8. С. 201-209.
11. Даниленко Л.І. Оновлення змісту та організаційної структури навчання керівних кадрів в інституті підвищення кваліфікації// Директор школи. 2000. № 18. 56 с.
12. Дмитрієва С. М., Гуменюк Т. С. Розвиток самооцінки та рівня домагань старшокласників як умова підвищення їх конкурентоздатності. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/19645/1/стаття%20Дмитрієвої%20С.М.%2С%20Гуменюк%20Т.С..pdf> (дата звернення: 10.02. 2024)
13. Жебровський Б.М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: Автореф. дис. канд. пед наук: 13.00.01. К., 2002. 20 с.

14. Задорожний. В.З. Особливості агресивної поведінки підлітків з розладами особистості: Автореф. дис. канд. мед. наук: 14.01.16 / Український НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології. К., 2006. 19 с.
15. Зверєва В.І. Організаційно-педагогічна діяльність керівника школи. К.: Центр учбової літератури. 997. 470 с.
16. Іванова В.В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків // Практична психологія та соціальна робота. 2000. № 5. С. 14 – 16.
17. Ігри-навчання, тренінг, дозвілля. / В.В. Петрусинский. К.: Прометей, 1991. 88 с.
18. Карамушка Л.М. Попередження та подолання конфліктів в установах середньої освіти. К., 1994. 53 с
19. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти. К.: Міленіум, 2003. 344 с.
20. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти: Навчальний посібник. К.: 13МН, 1997. 179 с.
21. Кацєро А.О. Особливості образу “Я” у бездоглядних підлітків: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2005. 19 с.
22. Коломінський Н.Л., Бондарчук О.І. Конфлікти та психологічна підготовка менеджерів освіти до їх прогнозування, запобігання та розв'язання // М-ли Третьої міжн. Наук.-практ. Конфєр.«Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика». Т. 2. Київ-Чернівці. 1995. С 303-307.
23. Корекційна робота психолога // Упоряд. О. Плавник. К.: Шкільний світ. 2002. 112 с.
24. Корягіна О.П. Проблема підліткового віку // Класний керівник. 2003, № 1.
25. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення: Навчальний посібник. К.: Освіта. 2001. 304 с.

26. Максименко Л.М. Формування мотивів та самооцінки в учнів // Психологічна газета, 2005. № 7. 25 с.
27. Підліток: як йому допомогти / Т. Гончаренко (упоряд.). К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2004. 120 с.
28. Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. ВНЗ / Глухівський держ. педагогічний ун-т. Суми: Університетська книга. 2007. 330 с.
29. Положення про порядок підготовки кваліфікаційних робіт у Львівському державному університеті внутрішніх справ. Затверджено ухвалою Вченої ради Львівського державного університету внутрішніх справ від 06.07.2022 Львів: ЛьвДУВС. 2022. 16 с. URL: <https://www1.lvduvs.edu.ua/uk/lvsuia/legal-framework/provisions-orders.html>.
Дата звернення: 28.12.2023.
30. Психологічний довідник учителя. Книга 2. В 4 книгах / Упоряд.: В. Андрієвська / За заг. ред. С. Максименка. К.: Главник. 2005. 112 с.
31. Робоча книга шкільного психолога / І.В. Дубровіна. К.: 1991. 194 с.
32. Савчин М.В, Висиленко Л.П. Вікова психологія: навч. посіб. К.: Академвидав. 2005. 360 с.
33. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. Посібник для підвищення кваліфікації психологів центрів соціальних служб для молоді: 5 ч. / За ред. А. Я. Ходорчук. К.: ЦСССМ, 2003. 264 с.
34. Формування особистості в період від підліткового і юнацького віків / І.В. Дубровіна. К.: 2007. 187 с.
35. Alexander K.L., Entwisle D.R., Horsey, C.S. From first grade forward: early foundations of high school dropout // Sociology of Education, 1997. Pp. 87-107.
36. Allen M., Witt P.L., Wheelless L.R. The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: using meta-analysis to test a causal model // Communication Education. 2006. Pp. 21-31.

37. Baker J.A. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school // *Journal of School Psychology*. 2006. Pp. 211-229.
38. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control. 1997. 604 p. Bell-Gredler M. *Learning and Instruction: theory into practice*. 1986. 287 p.
39. Birch S.H., Ladd G.W. Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship // *Developmental Psychology*, 1986. Pp. 934-946.
40. Britt J.E. *Teacher-student relationships and student achievement in grades six and seven mathematics*. VA, Lynchburg: Liberty University, 2013. 287 p.
41. Bronfenbrenner U., Morris P.A. The ecology of developmental processes. 1998. 14. Pp. 45-52.
42. Buhrmester D., Furman W. The development of companionship and intimacy // *Child Development*. 1987. Pp. 1101-1113.
43. Burchinal M.R., Peisner-Feinberg E., Pianta R., Howes C. Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 2002. 40(5). Pp. 415-436.
44. Cataldi E.F., Laird J., Kewalramani A. *High school dropout and completion rates in the United States: 2007 (NCES 2009-064)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2009. 17. Pp. 117-148.
45. Cornelius-White J. Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis // *Review of Educational Research*. 2007. 77. Pp. 113-143.
46. Crano W.D., Mellon P.M. Causal influence of teachers' expectations on children's academic performance: a cross-lagged panel analysis // *Journal of Educational Psychology*. 1978. 70. Pp. 39-49.
47. Decker D.M., Dona D.P., Christenson S.L. Behaviorally at-risk African American students: the importance of student-teacher relationships for student outcomes // *Journal of School Psychology*. 2007. 45. Pp. 83-109.

48. Duncan G. J., Dowset C. J., Claessens A. School readiness and later achievement // *Development Psychology*. 2007. Vol. 43. № 6. P. 1428–1446.
49. Ewing A.R., Taylor A.R. The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool // *Early Childhood Research Quarterly*. 2009. 24. Pp. 92-105.
50. Fan W., Williams C.M. The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation // *Educational Psychology* 2010. 30(1). Pp. 53-74.
51. Furrer C., Skinner E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance // *Journal of Educational Psychology*. 2003. 95(1). Pp. 148-162.
52. Garner P.W., Waajid B. The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2008. 29. Pp. 89-100
53. Hargreaves A. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 2000. 16. Pp. 811-826.
54. Harter S. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents // In J. Juvonen, K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, 1996. Pp. 91-115.
55. Stekelenburg C. R. The effects of public high school size on student achievement: A meta-analysis. Unpublished ed. Georgia, 1991.
56. Strong W. B., Malina R. M., Blimkie C. J. R. Evidence based physical activity for school-age youth // *The Journal of Pediatrics*. 2005. Vol. 146. № 6. P. 732–737.

Додаток А

Характеристики індивідуальних стилів організації та виконання професійної діяльності за методикою

Сума відпов.	Ступінь вираженості стилю управління
Авторитарно – одноосібний	
0 - 7	вважається у слабкому бажанні бути лідером, у нестійких командних навичках, самовпевненості, впертості, намаганні доводити розпочату справу до кінця, критикувати відстаючих та нездатних підлеглих

8 - 13	відображує добрі лідерські якості, уміння керувати діями підлеглих, вимогливість та наполегливість намагання впливати на колектив силою наказу та примусу, цілеспрямованість та егоїзм, поверхнєве відношення до запитів підлеглих, небажання враховувати пропозиції замісників
14 - 20	розкриває яскраво виражені лідерські якості та прагнення до одноособової влади, неухильність та рішучість у судженнях, енергійність та жорстокість у вимогах, невміння враховувати ініціативу підлеглих та надавати їм самостійності, надмірну різкість в критиці та упередження в оцінках, зловживання покараннями, ігнорування суспільної думки
Пасивно –попускальний	
0 – 7	проявляється у нестійкому бажанні працювати з людьми, невмінні ставити перед підлеглими завдання та спільно їх вирішувати, невпевненості та не чіткості у розподілі обов’язків, імпульсивності у критиці недоліків підлеглих, слабкій вимогливості та відповідальності
8 – 13	відображує прагнення перекласти свої обов’язки на заступників, пасивність у керуванні людьми, невимогливість та довірливість, піддатливість сторонньому впливу та страх перед необхідністю приймати рішення самостійно, надмірну м’якість до порушників дисципліни, схильність до умовляння
14 - 20	показує повну байдужість до інтересів колективу, небажання брати на себе відповідальність та приймати складні рішення, невимогливість та самоусунення від управління, без принциповість та невміння відстоювати свою точку зору, відсутність цілей діяльності та конкретних планів, панібратство
Одноособово – демократичний	
0 – 7	свідчить про слабе прагнення бути ближче до підлеглих, співпрацювати та прислухатися до порад помічників, спробах

	направляти діяльність колективу через заступників та актив, деякій невпевненості у своїх командно – організаторських здібностях
8 – 13	розкриває стійке прагнення жити інтересами колективу, проявляти турботу про підлеглих, довіряти заступникам та заохочувати їх ініціативу, реагувати на критику та спиратися на актив, вміння переконувати та роз'яснювати накази, поєднувати заохочення та покарання, використовувати прохання та прислуховуватись до пропозицій підлеглих, розвивати суспільну думку
14 - 20	відображує вміння координувати діяльність, надавати самостійність найбільш здібним підлеглим, розвивати ініціативу і нові методи роботи, переконувати та надавати моральну підтримку, бути справедливим і тактичним, вивчати якості особистості і соціально-психологічні процеси, розвивати відкритість та критику, попереджувати конфлікти та створювати високоморальну атмосферу.