

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ
ЦЕНТР ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ТА ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ
Інститут управління, психології та безпеки

Кафедра теоретичної психології

**ОСОБИСТІТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ОПТИМІЗАЦІЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти
другого рівня
2 курсу, денної форми навчання
спеціальності «Психологія» 053
Діани СТАСІВ

Науковий керівник
завідувач кафедри теоретичної
психології,
доктор психологічних наук,
професор
Зоряна КОВАЛЬЧУК

Рецензент
кандидат психологічних наук
Ольга ЗАВЕРУХА

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

_____ 2024 р., протокол № _____

завідувач кафедри теоретичної психології,
доктор психологічних наук, професор

_____ **Зоряна КОВАЛЬЧУК**

Львів 2024

АНОТАЦІЯ

Стасів Д. Особистість вчителя як детермінанта оптимізації педагогічної взаємодії.

Кваліфікаційна робота присвячена розкриттю проблеми впливу особистості вчителя на оптимізацію педагогічної взаємодії. Авторка розкрила у роботі дефініції оптимізації педагогічної взаємодії та ролі вчителя у цьому процесі. Емпірично довела, що вчитель безпосередньо впливає на психологічну атмосферу в класі, задає емоційний тон, сприяє або ні кооперації учнів до навчальної діяльності. Проаналізовано механізми, які формуються в ході педагогічної взаємодії. Виокремлено критерії та умови оптимізації педагогічної взаємодії.

Ключові слова: особистість вчителя, педагогічна взаємодія, оптимізація, особистісні властивості, механізми взаємодії, критерії оптимізації.

ABSTRACT

Stasiv D. The personality of the teacher as a determinant of optimization of pedagogical interaction.

The qualification work is devoted to the disclosure of the problem of the influence of the teacher's personality on the optimization of pedagogical interaction. The author revealed in her work the definition of optimization of pedagogical interaction and the role of the teacher in this process. Empirically proved that the teacher directly affects the psychological atmosphere in the classroom, sets the emotional tone, promotes or not cooperation of students in educational activities. The mechanisms that are formed in the course of pedagogical interaction are analyzed. The criteria and conditions for optimizing pedagogical interaction are highlighted.

Keywords: teacher's personality, pedagogical interaction, optimization, personal properties, interaction mechanisms, optimization criteria.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ НА ПЕДАГОГІЧНУ ВЗАЄМОДІЮ	8
1.1. Оптимізація педагогічної взаємодії як психологічний феномен	8
1.2. Вплив особистості вчителя на оптимізацію педагогічної взаємодії	17
Висновки до розділу 1.....	34
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ НА ПЕДАГОГІЧНУ ВЗАЄМОДІЮ	35
2.1. Вибір та обґрунтування методик.....	35
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	39
Висновки до розділу 2.....	49
ВИСНОВКИ.....	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	54
ДОДАТКИ.....	

ВСТУП

Основною стратегією сучасної педагогічної освіти є впровадження гуманізації, спрямованої на розкриття внутрішніх здібностей та творчого потенціалу молодого особистості. Ця тенденція в освітній системі висуває високі вимоги до професійних навичок та особистісних якостей педагога, який відіграє ключову роль у впровадженні змін в системі освіти.

Збереження авторитаризму та нормативно-інструментального підходу в педагогічній освіті залишається суттєвим обмеженням для особистісного розвитку молодого покоління. Вирішення цієї проблеми передбачає трансформацію професійного відбору та технологічної підготовки педагогів, які здатні концептуалізувати та реалізувати творчі ідеї на практиці.

Дослідження професійної підготовки майбутніх учителів включає в себе різні напрямки:

вивчення загальних закономірностей формування особистості педагога та розвитку його професійно-педагогічної культури (автори, такі як О. Філоненко, С. Вітвицька, В. Гриньова, О. Гура, І. Зязюн, О. Рудницька, О. Залюбінська та ін.);

аспекти безперервності педагогічної освіти (дослідження виконані Л. Хоружа, О. Локшина, Л. Пуховська, Н. Мачинська, Л. Коваленко, В. Фрицюк та ін.);

формування загальнопедагогічних умінь і навичок (дослідники, такі як Ю. Бондар, С. Дубовик, Л. Вотякова, О. Савченко, О. Акімова, В. Галузьяк, А. Коломієць та ін.);

інноваційний підхід у підготовці вчителів (автори, такі як О. Столяренко, В. Ковальчук, Ю. Блудова, О. Ільїна, С. Беляєв, Н. Бібік, О. Романюк, С. Романюк та ін.).

У цих дослідженнях виокремлюються декілька проблем, які свідчать про те, що фокус на передачу конкретного обсягу професійних знань від учителів та

формування відповідних навичок у учнів не відповідає сучасним вимогам. Сучасне суспільство ставить перед навчальними закладами різних рівнів завдання підготовки осіб, здатних самостійно критично мислити; гнучко адаптувати свою діяльність до змін соціальних орієнтацій і технологій; знаходити раціональні рішення протиріч, які виникають у реальності.

В таких умовах виникає необхідність розробки та впровадження технологій підготовки майбутніх фахівців у виші, які дозволяють їм у процесі професійного росту стати справжніми суб'єктами, готовими розробляти та втілювати власний стиль діяльності у вибраній сфері, оскільки суспільство не може задалегідь визначити дії вчителя. Вчитель має право вибору свого методу роботи та несе відповідальність за нього.

Професійна підготовка майбутніх вчителів передбачає переміщення акценту засобів передачі знань на засоби розвитку особистості за допомогою цих знань, формування власної педагогічної позиції. Такий підхід визначає ставлення до знань і вмінь як до інструментів забезпечення повноцінного, гармонійного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Теоретичний аналіз літератури дозволив виділити основні аспекти, присвячені дослідженню проблеми професійного та особистісного розвитку педагога: процес формування професійної культури вчителя та сукупність якостей, що характеризують його як професіонала; ставлення вчителя до інновацій; умови, які визначають ефективність професійного та особистісного розвитку педагога у процесі педагогічної діяльності.

Однак питання, пов'язані зі встановленням залежності педагогічної взаємодії від особистісних якостей вчителя, не були належним чином обґрунтовані у наукових дослідженнях. Це породило необхідність розгляду сутнісної основи категорії «взаємодія» з різних концептуальних позицій: взаємодія як прямий і опосередкований вплив суб'єктів один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок; об'єктивно існуюча взаємодія між

викладачем і учнями (Т. Щербан); взаємозв'язок між діяльністю учнів; форма організації спільної діяльності в системі відносин «учитель – учні»; безпосередній контакт педагога з учнями, внаслідок якого відбуваються взаємні зміни в їхній поведінці, діяльності та стосунках (З. Ковальчук); особлива характеристика взаємин, що обумовлена зв'язком між учителем і учнями (М. Савчин); ненасильницький взаємний вплив людей один на одного без використання відкритих чи прихованих форм примусу.

У більшості наукових досліджень проблема розкривається детально, що дозволяє виявити особливості взаємодії та позицій учасників педагогічного процесу в рамках взаємодії «вчитель – учні». Однак, урахувавши виявлені суперечності та недостатнє освітлення цих аспектів, було визначено об'єкт дослідження – які педагогічні умови сприяють професійному та особистісному розвитку вчителя під час навчання, враховуючи характер педагогічної взаємодії між вчителем та учнями.

Метою дослідження є розкриття проблеми впливу особистісних властивостей вчителя на педагогічну взаємодію.

Об'єктом дослідження є оптимізація педагогічної взаємодії.

Предметом дослідження є вплив особистості вчителя на оптимізацію педагогічної взаємодії.

Відповідно до проблеми, об'єкта і предмета дослідження були вирішені наступні **завдання**:

1. Вивчити та проаналізувати наукову літературу з даної тематики.
2. Розкрити професійні та особистісні властивості педагога як детермінанту оптимізації педагогічної взаємодії.
3. Підібрати методики та спланувати дослідження.
4. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити вплив особистості вчителя на оптимізацію педагогічної взаємодії.

Методологічні засади цього дослідження ґрунтуються на філософських концепціях щодо універсального взаємозв'язку, взаємозалежності і цілісності реальних явищ, а також на уявленнях про творчу діяльність особистості як суб'єкта власної діяльності, і свідомий, цілеспрямований характер людської діяльності. Орієнтацію в методології надають особистісно-діяльнісний, системний і діалогічний підходи до дослідження педагогічних процесів.

Для вирішення завдань дослідження використовується комплекс взаємно перевіряючих та доповнюючих методів. Серед них теоретичний аналіз літературних джерел з філософії, психології, педагогіки та методології, вивчення навчально-методичних документів і результатів діяльності; методи спостереження, включаючи пряме і непряме спостереження за допомогою спеціально розроблених програм; діагностичні методи, такі як письмові опитування вчителів і учнів, метод рангових оцінок, усні бесіди, а також метод самооцінки; експериментальні методи, наприклад, констатаційний експеримент; методи моделювання, а також математичні та статистичні методи обробки експериментальних даних.

Теоретичне значення нашої роботи полягає у поглибленні теми педагогічної взаємодії, уточненні визначень та систематизації наукової літератури з даної тематики, виокремленні критеріїв педагогічної взаємодії.

Практичне значення нашої роботи полягає у тому, що дані цього дослідження можна використовувати в психологічному консультуванні педагогічних колективів, курсів підвищення кваліфікації, при викладанні дисциплін «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Методика викладання психологічних дисциплін», «Психологія особистості» та ін.

Структура нашої роботи складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку літератури та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ НА ПЕДАГОГІЧНУ ВЗАЄМОДІЮ

1.1. Оптимізація педагогічної взаємодії як педагогічний феномен

У сфері психологічної науки постійно фіксуються різноманітні підходи і спроби визначити базову природу та найзагальніші ознаки та параметри розвитку людини як біосоціальної істоти. Вчені як вітчизняні (Г. Костюк, Г. Балл, С. Максименко), так і зарубіжні досліджували поняття «розвиток» в рамках різних теоретичних постулатів. Проте проблема переосмислення самосвідомості особистості та підтримки осмисленого «саморуку» (згідно з Г. Костюком), яка є суттєвою ознакою генетичної психології, залишається досить мало вивченою. Незважаючи на значну кількість проведених досліджень, ця проблема є важливою, оскільки стосується фундаментальних аспектів розвитку людини, що є глобальною та постійною проблемою, що постійно еволюціонує та піддається змінам, включаючи стрибки, флуктуації і перепади [50].

Особистість тісно пов'язана з детермінованою реальністю, зокрема, з організмом як психофізичною системою, і, в більшому масштабі, з компонентами природного та соціального середовища. У сфері передачі інтелектуально-морального досвіду в усі часи шкільна навчально-виховна традиція, що реалізується у прямій педагогічній взаємодії, вважалася найефективнішою, доповнюючи сімейні та етнопедагогічні системи виховання та навчання, і базується на врахуванні складної мережі міжособистісних взаємин.

Концептуальні засади нашого дослідження ґрунтуються на постулатах генетичної психології С. Максименка, яка є однією з найоптимальніших і найплідніших гілок української психології [50].

Дослідження вчених, як вітчизняних, так і зарубіжних, підтверджують різноманітні аспекти, що були і залишаються об'єктом їх наукових досліджень.

Серед них вивчення явищ соціальної перцепції, що виникають у спілкуванні та міжособистісній комунікації; вплив міжособистісного спілкування і взаємодії на психіку людини, її характер, світоглядні засади та творчу діяльність; особливості навчальної взаємодії, а також емоційно-комунікативні аспекти навчальної взаємодії за творчими доробками Т. Щербана, З. Ковальчука та інших [48; 54].

Ключовим засобом впливу педагога є передусім його особистість, а не лише його фахові знання та вміння. Особистісні якості та вимогливість до себе й оточуючих відіграють важливу роль у його діяльності та професійних вчинках [3].

Методологічною основою нашого дослідження є філософсько-психологічне розуміння сутнісної психогенези особистості у науковій концепції С. Максименка. Вчений вбачає, що «біологічна організація людського індивіда не лише забезпечує природні потенційні можливості розвитку організму, а й створює особливий психічний стан готовності до формування особистості, внутрішній світ людини, її духовність...» [50]. В цьому контексті рушійними силами та джерелом саморуху особистості є внутрішні протиріччя, що виникають у процесі взаємин із довкіллям, її життєдіяльності, а також внутрішні протиріччя між новими потребами та прагненнями дитини і рівнем розвитку її можливостей, а також між завданнями, що ставляться перед нею, і ступенем опанування необхідними для її вирішення вміннями та навичками, і між іншими аспектами.

Л. Велитченко також розглядає педагогічну взаємодію у контексті психології свідомості, особистості та діяльності, вказуючи на принципи: а) атрибутивності (взаємодія відтворює сутнісні ознаки тієї системи, у межах якої вона здійснюється); б) предикативності (педагогічна взаємодія є особистісно-діяльнісним способом здійснення педагогічного процесу); в) функціональної системи (педагогічна взаємодія є функціональною основою педагогічного

процесу); г) конгруентності (педвзаємодія базується на взаємній відповідальності учнів і вчителя у виконавчому та регулятивному сенсі) [9].

Отже, вважаємо, що однією з ключових задач психолого-педагогічної науки є докладне та уважне виявлення (і визначення) індивідуально-неповторних сензитивних періодів в онтогенезі особистості. Це є періодами розвитку, коли людина, як біосоціальна істота, проявляє підвищену чутливість до конкретних впливів зовнішнього середовища і виявляється готовою фізіологічно та психологічно до освоєння нових форм поведінки і знань.

Загалом, узагальнюючи результати численних теоретико-емпіричних досліджень [26; 30; 33; 35; 37], зокрема генетично-психологічних [14; 48; 50; 54], можна стверджувати, що основними складовими здатності особистості до педагогічної взаємодії є три основні компоненти: мотиваційний, когнітивний та поведінковий.

Мотиваційний компонент має своєю основою орієнтацію особистості на педагогічну взаємодію; когнітивний – на інформованість щодо педагогічної взаємодії, здатність до самопізнання і усвідомленої саморегуляції власної активності; поведінковий – на виявлення загальної комунікативної компетентності у взаємодії з іншими. Мотиваційний компонент включає такі показники, як потреба у міжособистісній взаємодії, особистісно-орієнтована позиція, інтернальний локус контролю, емпатія, позитивна настанова на партнерську комунікацію тощо. Когнітивний компонент повинен включати теоретичні знання про сутність педагогічної взаємодії, її принципи та роль у освітньому середовищі, рефлексію, здатність до саморегуляції поведінки, знання етикетних правил і позицій тощо. До поведінкового компонента входять такі аспекти, як комунікативна толерантність, перцептивно-інтерактивна компетентність, стиль паралельної та колегіальної взаємодії, індивідуально-диференційний підхід до учасників педагогічної комунікації тощо.

Отже, цілісність педагогічної взаємодії може бути відзначена в принципах її системного опису, де компоненти взаємодії, як елементи системи, володіють різними характеристиками, функціями та навіть принципами структури. Дослідження системи тісно пов'язане з розгляданням множинності її детермінант. Властивості всього впливають із властивостей елементів, і, навпаки, властивості елементів формуються за участю характеристик системи [44].

Педагогічну взаємодію слід розглядати як поліфундаментальне системне утворення, що пронизане численними узгодженими компонентами, які мають свої власні характеристики. Ці компоненти розкривають рівень педагогічної взаємодії як єдиної цілісної основи, яка інтегрує не лише їх актуальні, а й потенційні, нереалізовані можливості. Це удосконалення та перетворення багатоваріантні і продуктивні за умови наявності та культивування генетично-психологічних умов і чинників, зокрема в парадигмі «розвиток-саморозвиток».

Процесуальна природа педагогічної взаємодії розглядається в контексті психогенези та генетичної психології, згідно з якими вона характеризується закономірностями відкритості та синергії, багатовимірності та нерівномірності, спадкоємності та безповоротності, сензитивності. Педагогічна взаємодія реалізується через основні механізми, такі як оволодіння (діяльнісний ракурс), самовдосконалення (особистісний ракурс), самоперетворення (рух до саморуху – суб'єктний ракурс) та виявляється в різних формах, стадіях, фазах, рівнях. Вона також детермінується численними соціально-психологічними та особистісними зовнішніми і внутрішніми чинниками й умовами [48].

Отже, природним станом, типовим способом існування педагогічної взаємодії повинен бути розвиток, рух її складових, виникнення, становлення та перетворення нових якостей і властивостей. Змінність детермінант, різноманіття джерел, рушійних сил і шляхів вирішення суперечностей між різними якостями,

чинниками, рівнями, суб'єктами і т. д. є невід'ємними елементами цього процесу.

Керуючись вказаною генетично-психологічною концепцією природи особистості (за С. Максименком), визначаємо ключові характеристики педагогічної взаємодії, такі як цілісність, унікальність, активність, виразність, відкритість та саморегуляція. У генетично-психологічному тлумаченні педагогічна взаємодія ґрунтується на процесах розвитку, активної соціальної комунікації, взаємодії та сприйняття, усвідомленні та розумінні результатів у суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відносинах у діаді «вчитель-учень», адекватній якісній інтерпретації та трансформації на нові суб'єктно значущі психологічні утворення (особливо, генезу самосвідомості). Саме в цьому полягає сутнісно-функціональна семантика принципу психогенези як неперервного, постійного розвитку ускладнених компонентів і структур [26].

Суб'єктність у структурі педагогічної взаємодії доцільно розглядати та формувати через активність особистості, що виявляється в надситуативній активності, у пошуку резервів індивіда і групи, у постановці нестандартних цілей і завдань, в подоланні комунікативно-перцептивних перешкод у професійній діяльності, в активному логічному вирішенні явних/спірних проблем для досягнення поставлених цілей. Таким чином, суб'єктність як вищий рівень розвитку особистості сприяє можливості природного стану людського потенціалу для самореалізації, виявлення та самоактуалізації. У безпосередньому процесі педагогічної взаємодії самореалізація педагога власного особистісно-фахового потенціалу набуває різноманітних форм виявлення: практично-функціональне (когнітивне, емоційне, ситуативне та інше) лідерство, що виявляється у розкритті свого потенціалу; наполегливість у реалізації життєвих і професійних планів; активне самовиявлення як послідовне досягнення результатів педагогічної взаємодії та життєвих цілей; здатність захищати свої права та власну аксіологічну модель чи позицію; вміння подолати

перцептивні та комунікативні складнощі та бар'єри при розв'язванні особливо складних завдань та ін.

Все це тісно пов'язане із сприянням саморозвитку особистості учня. Безперечно, розвиток елементів самоорганізації учнів у навчальному процесі через ситуації вибору та заохочення ініціативи є гарантією успішного здобуття досвіду інтелектуальної діяльності. Цей процес дозволяє подолати залежність від учителя, оволодіти технологією самовизначення, усвідомити автономність у прийнятті рішень, розвинути навички самоуправління, самоствердження та адекватного психозахисту. Розширення самоусвідомлення власного «Я» призводить до збільшення політропності особистості, налагодження різнобічних та тісних зв'язків з оточенням, активізація суб'єктів навчання і виховання та впливає на функціонально-семантичне наповнення їхньої діяльності, спонукає до стабільного просоціального розвитку [26].

В результаті виникає усвідомлення учителем та учнями функціональної семантики власних суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних зв'язків, а також узгодження їхніх дій одних з іншими. Іншими словами, відбувається генеза педагогічної взаємодії як саморух кожного її учасника у векторі співпраці, взаємодопомоги, співінформованості, співучасті, співзалежності і т. д. Діалогічність, як форма спілкування, забезпечує самовираження суб'єктів педагогічної взаємодії, налаштовуючи їх на конструктивний діалог, спрямований на позитивний результат - взаємний розвиток і саморозвиток.

В річищі виниклих суб'єкт-суб'єктних відносин важливим є усвідомленням педагогом своєї діяльності в контексті діяльності учня. Це передбачає потужну педагогічну рефлексію, орієнтацію на рівноправ'я та на такі системні цінності, як взаємоповага, гуманістична культура взаємодії, і здатність до самоорганізації діяльності. Ці аспекти є необхідними компонентами не лише процесу навчання, але й загального особистісного розвитку [21].

Визначальною бінарною ланкою педагогічної взаємодії залишається педагогічна діяльність, яка з різною мірою активності реалізується вчителем, різним чином засвоюється учнем і, взагалі, є основою для його соціально-когнітивного розвитку та загальноособистісної психогенези. Традиційно діяльність учителя та учня базується на усвідомлених ними об'єктивно визначених дидактично-виховних вимогах, тобто вона є синтезом ефективних дій та цілей, необхідних для утвердження своєї соціально-прагматичної значущості і підтримання бажаного соціального статусу.

На основі узагальнення вищезазначеного можна сформулювати градацію генетично-психологічних критеріїв, які розкривають основні аспекти педагогічної взаємодії [14]:

Мотиваційно-емоційний критерій: інтерес до педагогічної взаємодії, її процесуальних особливостей та результатів; позитивне ставлення/взаємоставлення до учасників педагогічної взаємодії; бажання поглиблювати свої знання щодо специфіки, прийомів та тонкощів педагогічної міжособистісної комунікації; вдосконалювання набутих вмінь і навичок сенсорно-перцептивного самоприйняття та рецепції інших; задоволення результатами комунікативно-практичної діяльності та регулювання базових емоцій і психостанів, породжених педагогічним спілкуванням.

Конструктивно-пізнавальний критерій: рівень володіння учасниками педагогічної взаємодії аналітичними та конструктивними знаннями й уміннями. Це включає такі ключові показники: здатність ефективно планувати техніки, тактики і стратегії комунікації в класному та позакласному спілкуванні, використовуючи як теоретичні знання з педагогічної психології та психології спілкування, так і накопичені прийоми взаємодії з конкретними групами дітей. Це також вміння проводити аналіз і самоаналіз результатів комунікативно-перцептивних ситуацій та загального педагогічного спілкування.

Операційно-діяльнісний критерій: присутність у педагогів та учнів комплексу навичок і вмінь з організації та виконання різних видів педагогічної діяльності, зокрема в контексті розвивального спілкування. Це включає уміння досягати комплексності комунікативного впливу, раціонально розподіляючи час для різних видів педагогічного спілкування, навички вербального оцінювання одне одного, здатність проводити навчально-дозвільну роботу з учнями, володіння методикою вивчення конкретного предмета та організацією темпо-ритмічної активності спілкування та комунікативної діяльності учнів .

Також важливе значення має творча спрямованість педагогічної взаємодії, що полягає у використанні методів організації творчої навчальної комунікативної діяльності учнів, підвищенні рівня самостійності у виборі прийомів і методів комунікативно-виховного впливу на школярів, а також у володінні методами педагогічної імпровізації для стимулювання явних чи латентних успіхів і тенденцій учнів до саморозвитку.

У розумінні педагогічної взаємодії, взаємовпливи визначаються як процес співучасті рівноправних учасників у спільній та значущій для них діяльності. Цей процес повинен мати особистісно-орієнтований і просоціальний характер, а також відзначатися оптимально можливою збалансованістю взаємних дій, спрямованих на досягнення спільної мети – розвитку і саморозвитку кожного з учасників взаємодії, реалізація якої забезпечить обопільний успіх. Концептуальна сутність генетично-психологічної оптимізації педагогічної взаємодії полягає саме в такому підході [18].

Отже, природний стан та типовий спосіб існування педагогічної взаємодії повинен включати розвиток, рух її складових, виникнення, становлення і перетворення нових якостей і властивостей, змінність детермінант, різноманіття джерел, рушійних сил, шляхів вирішення суперечностей між різними якостями, чинниками, рівнями, суб'єктами тощо.

Оптимізація педагогічної взаємодії за принципами концептуального напрямку «психологія свідомості» передбачає інтенсифікацію деталізації механізмів усвідомлення життєвого досвіду. Тому психогенеза педагогічної взаємодії стає можливою завдяки взаємодії образів, знаків, значень і смислів між вчителем та учнями. Ці психічні феномени спрямовані як до об'єктивного (категорії явища, процесу, екстеріоризації), так і до суб'єктивного (категорії сутності, результату, інтеріоризації) [16].

Оскільки педагогічна взаємодія представляє собою систему взаємозалежних і взаємодоповнювальних зв'язків між комунікативними партнерами, включаючи їхні внутрішньо мотивовані стимули та зовнішні впливи, позитивно налаштований психолого-педагогічний вплив може призвести не тільки до взаєморозуміння між суб'єктами і отримання ними задоволення від самого процесу взаємодії, але й до досягнення успіху в спільній діяльності. Орієнтація вектора психогенези педагогічного спілкування на досягнення високих результатів мотивує та стимулює його учасників до постійного росту, сприяючи прогресивному розвитку будь-якої діяльності в сфері особистісної чи соціальної самореалізації. Оптимізація педагогічної взаємодії повинна включати активність спільних та узгоджених зусиль, що призводить до зростання можливостей для взаємного вдосконалення педагога та учня як суб'єктів особистісного і професійного розвитку. Важливо також враховувати, що використання розвивально-генетичних методів та засобів сприятиме розширенню горизонту можливостей не лише для успішної реалізації спільно поставлених навчально-виховних завдань, але й дозволить визначити систему цінностей партнерської взаємодії, яка буде діяти протягом усієї подальшої міжособистісної комунікації.

1.2. Вплив особистості вчителя на оптимізацію педагогічної взаємодії

У теорії науки існують відносно різні напрямки досліджень, які зосереджені на дослідженні різних аспектів професії вчителя та особистостей вчителів. Наприклад, в рамках педагогіки деонтологія фокусується на обов'язках і правах вчителів по відношенню до своїх учнів, в той час як педевтологія включає в себе особливості вчителів, які визначаються їх ролями (Rosić, 2011).

У психологічних науках немає таких визначених напрямків досліджень для викладання, що дивно, оскільки існує тривалий консенсус щодо того, що особистість учителя є найважливішою і найскладнішою змінною в освітньому процесі (Еванс, 1959; Гетцельс і Джексон, 1963; Сандерс і Ріверс, 1996) і тому, що вивчення особистості - це перш за все завдання психології.

Навіть в педагогічній психології роль особистісних характеристик педагогів, як правило, підкреслюється тільки в дослідженнях, що стосуються наступних тем:

1) стилі управління в малих соціальних групах (в цих дослідженнях неминуче використовуються Левін, Ліппітт і Уайт (1939) як відправна точка), яка залишається насамперед соціально-психологічною проблемою (див., Наприклад, Alexander & Winne, 2006; Візек-Відович, Ріявець, Влахович-Штетіч і Мілікович, 2003);

2) теорія соціального навчання (Бандура, 1999);

3) теорії розвитку, такі як ті, що були запропоновані Піаже, Виготським або Брунером та їхніми послідовниками (Лутц і Гюітт, 2004) або

4) шкільна доцимнологія, тобто вивчення того, як оцінюються і вимірюються знання (Гргін, 2001).

Де Раад і Шоувенбург (1998) стверджував, що дослідження, які застосовують нові ідеї з психології особистості для пояснення ролі різних моделей особистісних рис вчителів в освітніх зусиллях більш комплексним чином, потрапляють в окрему групу досліджень (De Raad &

Schouwenburg, 1998). Вперше цей підхід був введений в середині ХХ століття (Lamke, 1951) і з того часу регулярно займається (Mount & Barrick, 1998; Раштон, Мюррей і Паунонен, 1983), навіть переживаючи сплеск в останні роки (Aidla & Vadi, 2010; Генч, Пекич і Генч, 2014; Ѓонц, Ѓонц і Пекич, 2014; Лі і Ву, 2011; Раштон, Морган і Річард, 2007). Тим не менш, цей підхід ніколи не ставав домінуючим у цій сфері.

П'ятифакторна модель особистості, особливо її варіант, заснований на лексичній гіпотезі (Гольдберг, 1992), може стати однією з найкращих баз для відносно цілісної основи для більш всеосяжної психологічної теорії особистості вчителя. Ця мета була сформульована на основі того, що цей підхід більше, ніж інші підходи, обговорює та пропонує більш потенційні рішення кількох дилем, пов'язаних із методами збору даних, відповідними інструментами оцінювання, які дозволяють відбирати вчителів, і ставить питання адекватного дизайну дослідження. Що може бути принаймні не менш важливим, завдяки такому підходу попередні заперечення про те, що дослідження особистості вчителя проводилися в теоретичному вакуумі (Getzels & Jackson, 1963; Lee & Wu, 2011), буде певною мірою виправлено. Оскільки ми вважаємо п'ятифакторну модель однією з найважливіших відправних точок у дослідженні особистостей вчителів у процесі викладання/навчання, необхідно зробити деякі вступні зауваження щодо цієї моделі.

У багатогранній сфері психології особистості багато дослідників вважають *п'ятифакторну модель* особистості провідним підходом. Численні джерела повідомляють про історію п'ятифакторної моделі (John, Naumann, & Soto, 2008) і обговорив обидва аргументи на свою користь (Digman, 1990; McCrae & Costa, 1999; McCrae & John, 1992; Saucier, G., & Goldberg, 1996) і проти нього (McAdams, 1992; Paunonen & Jackson, 2000).

Однак слід підкреслити, що п'ятифакторна модель є моделлю особистості в описовому сенсі (Srivastava, 2014), що ґрунтується на консенсусі дослідників у

двох окремих дослідницьких традиціях: традиції, пов'язаної з вивченням рис за допомогою особистісних опитувальників, і традиції, пов'язаної з вивченням особистісних рис, що використовуються в природній мові. Ці дві традиції дали в значній мірі співзвучні моделі, які стверджують, що найкращий спосіб описати структуру особистості – це розташувати риси особистості за п'ятьма вимірами. Деякі дослідники використовують назву «Велика п'ятірка» замість п'ятифакторної моделі. Аббревіатури «NEOAC», «OCEAN» або «CANOE» відносяться до одних і тих же вимірів, які полягають в наступному: нейротизм (N), екстраверсія (E), відкритість досвіду (O), доброзичливість (A) і сумлінність (C).

Відповідно до цього ми розділили дослідження на такі п'ять груп:

- 1) типології вчителів;
- 2) дослідження бажаних і небажаних рис учителя;
- 3) дослідження професійної поведінки вчителів та її впливу на учнів;
- 4) дослідження професійної ідентичності вчителів
- 5) вивчення особистості вчителя (або різних моделей особистостей вчителів) в рамках теорій особистості.

Ці групи можна умовно розглядати як відносно окремі, так і одночасно взаємопов'язані – і певною мірою перекривають одна одну – стадії, які показують, як (переважно психологічні) знання з цієї теми розвивалися з плином часу, починаючи з 1940-х років.

У дослідженнях, присвячених типологіям вчителів, переважають описи характеристик вчителів та їх впливу на учнів на основі сучасних знань та понятійного апарату педагогічної психології та педагогіки, психіатрії та психопатології або антропології. Дослідження також розрізняються в тому, як вони інтерпретують поняття типу: в рамках п'яти представлених типологій перші три типи розглядаються як категорії, тоді як останні два типи розглядаються як виміри. Окреслюючи ці дослідження, ми свідомо ігнорували відкриті питання

щодо наукового статусу понять і категорій, на яких вони зосереджуються. Багато з них рідко використовуються в сучасній науці або змінили своє значення. Тим не менш, цінність цих досліджень, які були (переважно) проведені в другій половині ХХ століття, не є суто історичною, і видається розумним припустити, що сучасні дослідники повинні бути з ними знайомі.

Одна з найвідоміших типологій вчителів була запропонована Казельманом (1970) і описує як недоліки, так і переваги запропонованих типів. Автор розрізняє вчителів-пайдотропів, які наголошують на вихованні (тим самим цікавляться індивідами чи групами), та вчителів-логотропів, які наголошують на освіті (викладанні). Останні можуть бути філософськи або професійно науково орієнтованими. Філософськи орієнтовані вчителі віддають перевагу монологам, погано контактують з учнями і не звертають уваги на їх часто високі вимоги. Науково-професійна спрямованість характеризується хорошим спілкуванням зі студентами і вимогами вчителя, які більш пристосовані до здібностей учнів. З сьогоденної точки зору, можна сказати, що вони створюють середовище для захопливих діалогів і мають динамічний стиль спілкування. Відповідно до цієї типології стиль, в якому вчитель керує групою учнів, може бути як авторитарним, так і соціальним.

Що стосується дидактичних засобів, то вчитель може схилитися до науково-систематичних, художніх або практичних (прагматичних) методів у навчанні. Їх переваги будуть залежати від того, наскільки вони переконані в тому, що можна управляти викладанням, спираючись на наукові знання, або в якій мірі вони вважають викладання видом мистецтва, або від того, чи виявляють вони готовність застосовувати всі ті дії, які, на їхню думку, підвищують ефективність викладання. Казельман наголошував на важливості усвідомлення вчителем того, до якого типу він належить, що допомагає йому запобігти неадекватним діям.

Незважаючи на всеосяжність і оригінальність, яка також значною мірою відноситься до чотирьох інших типологій, типологія Казельмана має ряд недоліків (на додаток до використання трьох основних критеріїв і трьох допоміжних або вторинних критеріїв для побудови типів): вона не підтверджена емпірично за допомогою кластерного аналізу або інших статистичних методів задовільним чином, і вона не підкріплена психологічними інструментами, що дозволяють відбирати вчителів.

Типологія, описана Адельсоном (1961) розрізняє вчителів залежно від того, чи віддають вони перевагу своїй професії, своїм учням чи своєму навчальному закладу. Ті, хто належить до першої групи, характеризуються видатними професійними знаннями; Ці вчителі з ентузіазмом донесуть інформацію до учнів у харизматичній та самозакоханій манері. Як наслідок, часто існує дистанція між (досвідченим) викладачем і (погано поінформованим) учнем. Учитель-фасилітатор орієнтований на учня і буде заохочувати учнів розвивати свій потенціал. На думку автора, ця роль вимагає неабиякого альтруїзму та відданості професії; окрім того, він виснажливий і рідко успішний.

До третьої групи належать ті вчителі, які служать визнаній установі чи ідеї. Такі вчителі з ентузіазмом пропагуватимуть певну систему цінностей і доноситимуть її до учнів, що може зменшити спонтанність учнів і обмежити їхню здатність самостійно висловлювати судження.

Перевага цієї типології перед іншими представленими типологіями, зокрема, типологією Казельмана, полягає в тому, що автор використовував лише один критерій: перевагу вчителя. Однак, як наслідок, ця типологія також недостатньо всеосяжна. Крім того, немає ні емпіричної підтвердження, ні операціоналізації цієї типології.

Відповідно до типології, розробленої Донатом (1977), особи, які мають шизоїдний, епілептоїдний або істероїдний характер – або яких можна охарактеризувати як шкільних тиранів або інстинктивних педагогів – не повинні

ставати педагогами. Людина з шизоїдним характером замкнутий, холодний і відсторонений, а такій людині не вистачає спонтанності і він не здатний висловлювати власні емоції. Такі особи можуть час від часу втрачати самовладання; що ще важливіше, вони не здатні любити, часто песимістичні та цинічні щодо інших. Для індивіда з епілептоїдними тенденціями характерні часті спалахи гніву (замість м'язових спазмів) і (що важливо) неконтрольована дратівливість. Істероїдний персонаж відноситься до егоцентричної людини, яка поводить афективно – «позер», якого легко побачити наскрізь і який не щирий у своїх передбачуваних ідеях чи поглядах.

Донат (1977) вважає, що ні «шкільні тирані», ні так звані «інстинктивні» вихователі не повинні викладати в дитячих садках або навчальних закладах. Перші сповнені гіркоти і бажання помсти і влади, але вони бояться дорослих і тому вирішують такі потреби в менш небезпечному шкільному середовищі, виносячи це на дітей. Ці вчителі сприймають учнів як ворогів, що постійно бунтують, висувають до них нереалістичні вимоги, цинічні і вкрай педантичні, іноді навіть знущаються над своїми учнями.

З іншого боку, «інстинктивний» педагог надмірно прив'язаний до учнів і прагне не втратити їхню любов. Такі педагоги не підходять раціонально до реалізації потреб у догляді за дітьми та освітніх цілей. Розставання з кожним класом в кінці року для них є болісним досвідом. Такі вчителі ніби хочуть супроводжувати учнів протягом усього їхнього життя, таким чином задовольняючи їхню потребу в батьківстві через школу.

Г. Донат використовувала один критерій (хоча, з сьогоденної точки зору, він включає сумнівні риси характеру) у своїй типології, але емпірична валідизація та супутні інструменти відсутні.

Об'ємний погляд на поведінку вчителя в класі, запропонований Райансом (1960р, 1960 р.) також можна розуміти як описи типологій. Райанс стверджує, що те, як вчителі поведуться з учнями, може вказувати на те, чи належить учитель

до доброзичливого типу, сповнений розуміння та тепла, чи він/вона більш схильний бути відстороненим і холодним. Розрізняють також вчителів, які характеризуються відповідальною та систематичною поведінкою, і тих, хто поводить хаотично та безрозсудно. Крім того, у стимуляції може домінувати поведінка, яка є або рутинною, або творчою та багатою на ідеї.

Райанс застосував належні методи збору даних і статистичні методи (навчені спостерігачі за поведінкою вчителів у класі, факторний аналіз), і типологія підтримується інструментом (Classroom Observation Record), який підходить для оцінки певних аспектів ефективності вчителя. Однак не буде перебільшенням сказати, що питання про те, як відбирати, навчати або оцінювати ефективність вчителя, залишається відкритим до сьогоднішнього дня.

Погляд Баумрінда (1991) на стилі виховання також може бути розширений, включивши в нього вчителів (Bernstein, 2011). Як і у випадку зі стилями виховання, виховні (або керовані класом) дії вчителів можна позиціонувати поряд з контрольним і афективним вимірами. Перше відноситься до прагнення педагога контролювати (фізично і психологічно) поведінку дітей, а друге - проявлену любов і заохочення до учнів. Авторитетні педагоги застосовують контроль у розумних межах, проявляючи теплоту та ласку. Авторитарні педагоги не виявляють достатньої любові і надмірно контролюють дітей. У випадку з поблажливими вихователями теплота є звичайним явищем, поряд із надмірною свободою та невеликими вимогами. Байдужі педагоги демонструють відсутність контролю, за яким слідує нехтування потребами учнів і відсутність вираженої прихильності.

Дослідження показали, що авторитетний стиль викладання корелює з соціально компетентними та відповідальними учнями. Авторитарне навчання пов'язане з неефективною соціальною взаємодією і пасивністю учнів. Поблажливе і байдуже навчання часто призводить до незрілої, імпульсивної поведінки учнів, а також до погано розвинених соціальних навичок. Кореляції

були встановлені в багатьох дослідженнях (див. Шашич, 2011), а стиль викладання вимірювався інструментами, заснованими на описаній вище типології (Bosworth et al., 1996).

Однак модель виховання Баумрінда як впливова модель розвитку більше пов'язана з наслідками взаємодії батьків і дітей з їх наслідками для розвитку дитини, але в першу чергу в сім'ї, а менше в інститутах. Для вчителя надзвичайно важливо бути знайомим з цією моделлю, яка, крім того, багато разів перевіряється і супроводжується інструментами, які можна перевірити. Проте у вчителя є ще кілька ролей, які відрізняються від батьківських, особливо якщо він працює у старших класах звичайних шкіл, а не у виправних установах.

П'ятифакторна модель забезпечує набагато більш детальну таксономію особистісних рис, що відіграють роль у вихованні в порівнянні зі стилями виховання Баумрінд. У зв'язку з цим п'ятифакторна модель багато в чому більш важлива для питань, що стосуються особистості вчителя, ніж модель виховання Баумрінд.

Дослідження бажаних і небажаних рис педагогів має найдовшу та найпліднішу історію, але він також є найбільш неоднорідним щодо прикладної методології та її висновків. Неоднорідність отриманих результатів значною мірою пояснюється тим, що педагогічна діяльність сильно насичена екологічними факторами педагогічного середовища. Зокрема, очікування вчителя, функції та ролі, які має відігравати вчитель, а отже, бажаність і небажаність певних особистісних рис значною мірою визначаються конкретним контекстом, у якому працюють педагоги. Отже, зрозуміло, що в одному конкретному освітньому контексті певні риси вчителя високо оцінюються, тоді як в іншому випадку ці ж риси можуть вважатися несуттєвими або навіть небажаними (і іноді вчитель-професіонал повинен відповідним чином коригувати свою поведінку).

Учасникам цього типу досліджень, як правило, пропонується вибрати певні бажані та небажані характеристики вчителів із заздалегідь визначеного списку варіантів. У деяких дослідженнях учасників просять вільно викласти такі характеристики або написати есе про особливості свого найулюбленішого вчителя. Також іноді використовується самооцінка вчителів.

У ранніх дослідженнях Джерсільда (1940), який орієнтувався на вчителів початкової та середньої школи, оцінювання учнів стосувалося наступного: особистісні риси, характеристики темпераменту, фізичні особливості вчителів та їх стиль управління (учні віддають перевагу доброті, готовності прийти на допомогу, почуття гумору, природній поведінці, гарному настрою, добросердечності, молодій зовнішності та міцному здоров'ю) та навчальним (дидактичним) якостям (тобто чіткому та організованому викладу матеріалу без відступів та подробиць). Значимість останніх зростає з віком учнів (Фельдман, 1986). У дослідженні Вуячич (2008) підкреслила, що вчителі початкової та середньої школи усвідомлюють очікування учнів від них і узгоджують свою поведінку відповідно до цих очікувань. Однак вчителі судять себе суворіше, ніж учні, і, як правило, досить самокритичні щодо своєї практики.

Раніше забуте питання щодо очікувань викладачів коледжів та викладачів університетів було більше підкреслено в дослідженнях 1980-х років. Таким чином, Морган і Нокс (1987) зазначила, що найважливішим очікуванням від вчителя (медичної) професії було бути хорошим прикладом для наслідування. Бен-Хаїм і Цоллер (2001) підкреслював високий рівень узгодженості між самосприйняттям учителем особистого стилю (тим, як він реагує на людей і події в навколишньому середовищі) і однаковою оцінкою, зробленою учнями.

Дослідження професійної поведінки вчителів та її впливу на учнів професійної поведінки вчителів та підтверджують, що ілюзорно очікувати, що може бути встановлений загальний бажаний профіль професійної поведінки вчителів, який відповідає всім освітнім ситуаціям. Виходячи з цього,

виправданим видається підхід, орієнтований на конкретні дії та процедури вчителів у класі. До таких процедур відносяться методи і стилі навчання, спілкування, соціально-емоційні відносини з учнями і стилі управління в межах класу. Як правило, це дослідження передбачає каталогізацію поведінки ефективних вчителів і подальше передбачення досягнень учнів (дослідження взаємодії вчителя та учня). Ці дослідження були більш помітними в цій галузі в той час, коли вважалося, що сімейні обставини мають більший вплив на шкільні досягнення учнів, ніж шкільний досвід.

Фландрія (1974) зробив особливо важливий внесок у цей напрям досліджень, розробивши те, як проводити мікроаналіз взаємодії в класі, використовуючи безпосереднє спостереження за розмовою в класі. Підхід Фландерса справив істотний вплив на цей напрямок досліджень (Abrami, Perry, & Leventhal, 1982; Брофі і Гуд, 1986; Гейдж і Ніделс, 1989; Мадіке, 1980; Мерсер, 1996; Шашич, 2011). Зовсім недавно Дарлінг-Хаммонд (2000) та Вейн і Янгс (Цитата 2003) виявив, що вербальні навички вчителя є хорошим провісником успіху учнів.

Для повного осмислення впливу дій учителя поступово стало зрозуміло, що більше уваги слід приділяти опосередковуючій ролі характеристик учнів. Однак індивідуальні дії та втручання вчителя – вплив, який вони мають на учнів – також значною мірою визначаються особистістю вчителя. Так, повідомлялося, що професори університетів, які страждають від вираженої тривожності, пов'язаної з викладанням, насправді віддають перевагу мінімізованій взаємодії зі студентами, наприклад, парній роботі або студентським презентаціям (Houlihan, Fraser, Fenwick, Fish, & Moeller, 2009).

В одному зі своїх інтерв'ю Мервіс (2010) звернулися до висновків американських дослідників, які повідомили, що інтерактивне викладання фізики в університетах, поряд із застосуванням парної роботи та цифрових технологій, було набагато ефективнішим, ніж традиційні методи навчання. Було висловлено

припущення, що таке інтерактивне навчання може бути більш ефективним, оскільки воно базується на процесах мислення учнів. Справді, цю ідею раніше відстоювали критики програмованого навчання, наполягаючи на необхідності зробити «чорну скриньку» більш «прозорою» шляхом гармонізації розумової діяльності та навчання учнів. Особистісні характеристики викладачів тут, здавалося б, не на першому плані, хоча, звичайно, відкритість до новизни є обов'язковою умовою для лектора, який розглядає таку форму викладання. Знову ж таки, ми приходимо до висновку, що вплив дій вчителя на учнів (разом з багатьма іншими факторами) значною мірою ґрунтується також на особистісних рисах і вимірах вчителів, які найкраще можна пояснити в контексті психологічних теорій особистості.

Попкінс (1998) оцінювали цю модель за п'ятьма критеріями: сумісність, оригінальність, застосування, таксономія та універсальність. Він вважає, що ця модель узгоджується з іншими факторно-аналітичними моделями (Кеттелл, Айзенк), а також з психоаналізом Фрейда, тому що «люди, які мають певну характеристику, яка потрапляє в крайню межу на діаграмі однієї або декількох з п'яти змінних, швидше за все, матимуть якусь психологічну аномалію, пов'язану з цією рисою» (Popkins, 1998, p. 1). Він високо оцінює модель також з точки зору таксономії, оригінальності, застосування (на академічному та експериментальному форумі) і вважає, що п'ятифакторна модель дуже добре дотримується культурних і лінгвістичних ліній. Його думка збігається з думкою Шривастава (2010), який стверджує, що ця модель також є моделлю соціального сприйняття, оскільки оцінка особистісного сприйняття проводиться за цими вимірами для прогнозування поведінки людини в більшості культур. Однак, оскільки змінні моделі занадто широкі, Попкінс (1998) визнає, що модель не в змозі передбачити поведінку в багатьох ситуаціях.

У своїй критичній оцінці п'ятифакторної моделі Мак-Адамс (1992) також підкреслює, що «Велика п'ятірка» працює на такому загальному рівні аналізу, що

оцінки рис можуть бути не особливо корисними для прогнозування конкретної поведінки в конкретних ситуаціях. Він також виділив деякі інші обмеження моделі, наприклад, нездатність надати переконливих причинно-наслідкових пояснень людської поведінки. У зв'язку з цим він вважає, що п'ятифакторна модель, хоча і є важливою моделлю, проте вона не є інтегративною теорією особистості.

Опис особистісних рис, які є репрезентативними для індивідів на крайніх кінцях цих вимірів, зазвичай дається у підручниках з особистості. Тому нижче ми розглянемо лише ті особистісні характеристики в цій моделі, які є важливими для освіти, особливо для очікувань від вчителів.

Що стосується можливих застосувань п'ятифакторної моделі, то вона найчастіше розглядається в рамках *організаційної поведінки* і, зокрема, при професійному відборі та виборі професії. Наприклад, Ляо і Лі (2009) виявили, що залученість на робочому місці позитивно корелює майже з усіма вимірами, за винятком нейротизму, який викликає негативні асоціації. Баррік і Маунт (1991) виявив, що сумлінність є хорошим провісником успіху в різних групах професій і що екстраверсія є хорошим провісником досягнень у тих професіях, в яких соціальна взаємодія є важливою. Джадж, Геллер і Маунт (2002) провів мета-аналіз для встановлення зареєстрованої позитивної кореляції між задоволеністю роботою та сумлінністю, екстраверсією та доброзичливістю, а також негативної кореляції з нейротизмом, хоча у всіх дослідженнях були виявлені лише зв'язки з нейротизмом та екстраверсією.

П'ятифакторна модель також може бути застосована для дослідження особистості вчителя. Описи вимірів у зв'язку з очікуваннями ефективних вчителів у сучасних школах та щодо застосування Моделі у сфері організаційної поведінки забезпечують хорошу основу, на якій можна досліджувати бажані чи небажані особистісні характеристики вчителів. Таким чином, видається обґрунтованим припустити, що виражений нейротизм (який охоплює негативні

емоції, песимізм, низьку толерантність до фрустрації, імпульсивність тощо) не є бажаною рисою для вчителів у більшості педагогічних ситуацій або у взаємодії з учнями. Малоімовірно, що вчителі з високим рівнем нейротизму здатні побудувати динамічні комунікативні стосунки зі своїми учнями, і багатьом з них знадобиться багато часу, щоб покращити свої соціальні навички.

Що стосується інших вимірів, то передбачається, що вони будуть більш виражені у хорошого вчителя, ніж у населення в цілому. Бажана помірنا екстраверсія, оскільки вона асоціюється з дружелюбністю, впевненістю в собі і позитивними емоціями. Ефективні вчителі повинні бути відкритими до новизни, допитливими та творчими, мати добре розвинений словниковий запас. Крім того, такі вчителі повинні бути сприйнятливими до нетрадиційних ідей і переконань, а також приймати різне культурне походження та різні почуття та поведінку своїх учнів. Високий ступінь доброзичливості необхідна і для успішної педагогічної роботи. Добрий учитель повинен бути готовим до співпраці, готовим йти на компроміс, лагідним і доброзичливим з вірою в людство. Крім того, хороший учитель також повинен мати достатній рівень сумлінності, щоб у його роботі могли проявитися такі характеристики, як компетентність, порядок, почуття обов'язку, планування, самодисципліна, контроль імпульсів і відданість справі.

На перший погляд можна сказати, що ці припущення можна сприймати як належне. Однак їх прийняття включає в себе і певний ризик для освіти: небезпека беззастережного прийняття їх в освіті полягає в тому, що вони прописують монолітну особистість, яка повинна бути прописана для вчителів. Це не тільки величезна сила для культурної гомогенізації системи освіти, але також може не підходити для різних контекстів викладання з різними культурними групами.

Деякі з наведених вище припущень були піддані емпіричним перевіркам і в цілому підтвердилися - принаймні в тій мірі, в якій вони не суперечать дійсності. Наприклад, Аїдла і Ваді (2010) встановив, що вчителі з Естонії

(особливо вчителі-чоловіки) були більш доброзичливими та сумлінними, а також мали нижчі бали за шкалою невротизму, ніж населення в цілому, що узгоджувалося з рисами, які їм приписували як громадськості, так і нещодавно закінчили навчання. Genc et al. (2014) підтвердив припущення, що учні очікують, що хороші вчителі матимуть меншу емоційну лабільність і виявлятимуть більше екстраверсії, відкритості, співпраці та сумлінності, ніж населення в цілому. Для невротизму різниця (*d* Коена) або мала, або середня за розміром, для кооперативності – середнього розміру, а для екстраверсії – свідомість і відкритість до переживання – велика. Також стать учнів не впливає на їхні очікування.

Göncz et al. (2014) припустили, що учні вважають за краще, щоб їхні вчителі мали характеристики, які сприяли приємним міжособистісним стосункам. Крім того, самооцінка учнів за вимірами відкритості, доброзичливості та невротизму була кращим предиктором очікувань від хороших вчителів, ніж самооцінка екстраверсії та сумлінності. Автори дійшли висновку, що учні з високим ступенем відкритості до досвіду і доброзичливості, а також низьким невротизмом (тобто вираженою емоційною стабільністю) вимагали, щоб ці сфери були ще більш виражені у хорошого вчителя, а консервативні оцінювачі віддавали перевагу ще більшому консерватизму вчителів (Göncz et al., 2014, с. 84).

Це дослідження також показало, що студенти соціально-гуманітарних наук віддають перевагу більш екстравертним, відкритим, приємним і сумлінним викладачам, ніж студентам природничих і технічних наук. Крім того, особистісні риси студентів, які вивчають природничі та технічні науки, були кращими провісниками їхніх очікувань від хороших вчителів, ніж особистісні риси студентів соціальних та гуманітарних наук, що може свідчити про те, що ця група студентів має більш чіткі та однозначні очікування від хорошого вчителя.

Інші відповідні дослідження прямо не посиляються на п'ятифакторну модель, але особливості, приписувані вчителям у цих дослідженнях, можна вважати характеристиками різних сфер цієї моделі і, тим не менш, можуть становити інтерес для цього огляду. Наприклад, Suplicz (2009) виявили, що учні приписують емоційну холодність і відсутність гумору (найбільш присутні при невротизмі та інтроверсії) вчителям середньої школи, яких вони вважали недостатніми, а погане знання професії та стиль викладання (низька сумлінність) вважали менш релевантними характеристиками. Санчес, Печіно, Родрігес і Мелеро (2011) дослідив очікування студентів соціальних наук в університетах Андалусії та встановив, що студенти очікують, що їхні викладачі ставитимуться до них з повагою та розумінням (що може бути пов'язано з доброзичливістю). Ці студенти також очікували, що викладачі будуть відкриті до співпраці, не зважатимуть на свої особистісні характеристики (відкритість до досвіду) та матимуть хороші навички читання лекцій (сумлінність).

Що стосується більш ранніх досліджень, то аналогічні очікування викладачів з боку учнів повідомляв Фельдман (1976). Горгонія (1971) також зазначив, що учні переважно віддають перевагу емоційній стабільності ефективного вчителя (що можна порівняти зі шкалою нейротизму), за якими слідує характеристики, які можуть бути пов'язані з сумлінністю. Решту очікувань, які здавалися менш важливими, можна класифікувати з точки зору інших трьох вимірів.

Раштон та інші (1983) досліджували університетських професорів, які, як вважалося, взяли на себе дві протилежні професійні ролі: лектора і дослідника. Ці автори встановили певні відмінності в особистісних рисах, які залежали від ступеня орієнтації професорів на освітній або дослідницький аспект своєї професії. Для професорів, орієнтованих на освіту, риси, пов'язані з відкритістю до досвіду (наприклад, ліберальність, доброзичливість, об'єктивність, підтримка та неавторитарність), були на першому плані. Для професорів, орієнтованих на

дослідження, домінуючими були риси, характерні для сумлінності (наприклад, амбітність, наполегливість, домінантність, менша підтримка та схильність до лідерства).

Заслуговують на увагу дослідження особистісних корелятивів успіху в інших професіях. Було висловлено припущення, що особи з різними кластерами ознак віддають перевагу різним професіям (Rubinstein & Strul, 2007). Це припущення виявилось справедливим для допомагаючих професій (Dimitrijević, Hanak, & Milojević, 2011), а також характерний для вчителів (Harris, Vernon, Johnson, & Jang, 2006), що свідчить про те, що вчителі можуть мати особливий особистісний профіль як професійна група. Зосереджуючись саме на успіху, дослідження показали, що нейротизм негативно корелює з успіхом на роботі (Smithikrai, 2007) і з прагненням до управління та ефективності (Niehoff, 2006). Виявлено позитивну кореляцію між екстраверсією та успіхом у роботі (Smithikrai, 2007). Niehoff (2006) запропонував людині, яка відкрита досвіду, задовольнити потребу в допитливості та дослідити нові можливості через вибір своєї професії. На робочому місці поступлива людина приділяє увагу міжособистісним відносинам і поважає правила; крім того, він/вона зацікавлений у благополуччі інших (Ashton & Lee, 2001) і сумлінно присвячує себе роботі (Лі, Лінь і Чень, 2007).

Досить конструктивним для оптимізації педагогічної взаємодії є підхід психотерапії Р.Бернса та К.Роджерса, а також їх учнів. Гуманістична концепція Роджерса направлена на корекцію та профілактику різних деструкцій Я-образу та міжособистісної взаємодії особистості з іншими. Таку позицію надалі розвивав Р.Бернс, що обґрунтовує потребу створення у вчителів вміння виходити за межі даних стереотипів та негативних установок. Вчительська відкритість до учня є беззаперечною умовою оптимізації педагогічної взаємодії, лежить в базовому прошарку позитивного ставлення учня до вчителя. Бернс вважає, що вчительська самооцінка прямо впливає на форми поведінки вчителя, які перешкоджають чи сприяють відповідному виконанню професійних обов'язків

щодо навчання й виховання підростаючого покоління. Вчений представив типологію негативних думок вчителя щодо себе [Бернс].

Аналізуючи вплив концепції Я вчителя, в тому числі його якостей особистості, на взаємодію у класі дає змогу зафіксувати думку щодо того, що емоційно стабільні, особистісно зрілі та відповідальні з позитивним ставленням і теплим сприйняттям учнів вчителі, як правило, сприймаються учнями позитивно. Сам вчитель творить і задає умови для змін, становлення та розвитку не лише себе, але й підростаючих особистостей учнів, тим самим проявляє суб'єктність відносно себе та своїх учнів.

Отож, аналіз наукових досліджень, присвячених впливу особистості вчителя на оптимізацію педагогічної взаємодії, дають можливість викристалізувати логіку нашого наступного емпіричного дослідження, яке буде розкрито у розділі 2 цієї кваліфікаційної роботи. Сюди буде включена можливість виявлення взаємозв'язки між сферами особистості вчителя, до того ж головним чинником вважатимемо феномен міжособистісної взаємодії та комунікації.

Висновки до розділу 1

Отже, розуміння напряму педагогічної взаємодії представлено як активна діяльність суб'єктів, що мають однакові права, виконують спільні дії та мають спільну мету та взаємний успіх. Вони впливають один на одного позитивно, сприяючи розвитку через саморозвиток. Головною ідеєю генетично-психологічного підходу до розуміння педагогічної взаємодії є особистісний саморух до спільної діяльності.

Оптимальна модель педагогічної взаємодії, спрямована на досягнення рівноправних та збалансованих відносин у навчальному процесі, може бути досягнута, враховуючи ключове положення генетичної психології - особистість як складна система, що саморозвивається.

Оптимізація педагогічного процесу включає в себе оцінювання рівня засвоєння знань студентами, їхню мотивацію та пізнавальну активність, а також витрати часу на досягнення результату. Важливі критерії оптимізації включають у себе зміст дисципліни, форми педагогічних дій та ефективне використання часу на навчання.

Оптимізація педагогічного процесу через поліпшення міжособистісних відносин передбачає створення моделі взаємин «дорослий-дорослий», перехід до особистісно-орієнтованого спілкування, розвиток особистості через педагогічне спілкування та повагу до особистості студента. Аналіз умов, які впливають на оптимізацію процесу навчання, сприяє високій ефективності навчання та розвитку інтелектуальних здібностей студентів. Умови для оптимального режиму роботи студентів включають матеріально-технічні, морально-психологічні, навчально-гігієнічні та естетичні аспекти, а також підтримку пізнавально-психічної діяльності через актуалізацію знань, стимулювання інтересів та досягнення поставлених цілей.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ НА ПЕДАГОГІЧНУ ВЗАЄМОДІЮ

2.1. Вибір та обґрунтування методик

Упродовж усього періоду навчання виникає найбільше труднощів у вчителів при налагодженні взаємодії з учнями підліткового та юнацького віку через кризовий характер юнацького періоду та його перехід до дорослості. Ці фактори створюють численні проблеми у взаємодії з педагогами. Саме через це ми вважаємо важливим і необхідним дослідження особливостей взаємодії вчителів із учнями цих вікових груп.

Навіть при наявності обширного аналізу взаємодії вчителя та учнів у психолого-педагогічній літературі, дослідники залишили поза увагою аспект формування механізмів взаємодії в системі «вчитель-учень», які визначають їхнє ставлення один до одного. Розкриття сутності цих механізмів є актуальним і необхідним для розуміння процесів, що сприяють становленню взаємин між учнями та вчителями. При цьому ми виходимо із механізмів взаємодії, які були висвітлені в дослідженнях З. Ковальчук щодо взаємодії у педагогічному колективі [15].

Значущим для нашого дослідження є аналіз механізмів формування міжособистісних відносин з емоційно-потребнісної перспективи. Найбільш прийнятним для нашої роботи є визначення механізмів як динамічної системи елементів, які взаємодіють та призводять до певного результату.

Системою елементів, яка визначає процеси виникнення та розвитку міжособистісних відносин, слугують потреби та їх вияви – установки та очікування, емоційні реакції, переживання, стани, детерміновані сприйняттям, інтерпретацією та оцінкою значимості для себе поведінки партнера у конкретній ситуації. На нашу думку, взаємодія цих елементів має ключове значення у виникненні та еволюції міжособистісних стосунків. Генетичний підхід передбачає, що основою формування стосунків між людьми є система

механізмів, які характеризують процес задоволення потреб. Зазначається, що емоційні переживання, породжені цим процесом, надають особливостей відносин особистості до діяльності, інших осіб, самої себе і т.д. [25]

Однією з визначальних потреб, яка впливає на генезис міжособистісних стосунків, є афіліативна потреба – бажання духовної, емоційної, психологічної, єдності з іншими людьми, в тому числі повагу, любов, визнання, прийняття, симпатію, увагу та інше. Ця складна потреба породжує різноманітні механізми, такі як «співзвучність», «бумеранг», «еталон», «краса», «співпереживання», «емоційне відлуння», «сприяння», «дефіцит», «пізнавальний інтерес», «упорядкування».

Поглибимо розгляд кожного з них:

«Співзвучність» – це емоційне зближення, що виникає на основі тотожності чи подібності у поглядах, оцінках, переживаннях, що породжує відчуття близькості, спорідненості та специфічної симпатії.

«Бумеранг» – це вираження емоційної реакції, де на прояви любові відповідається приязню, на байдужість – байдужістю, на образи і ворожість – антипатією або навіть агресивністю.

«Еталон» – це оцінка через призму соціальних еталонів, сформованих під впливом громадської думки, референтної групи чи соціального оточення. Він лежить в основі генезису оцінкових почуттів, таких як повага.

«Краса» – це процес естетичного відображення образу людини.

«Співпереживання» – це відчуття внутрішнього стану іншої людини, що запускає почуття емпатійності.

«Сприяння» (протидія) – це вольове опосередкування відносин, пов'язане із задоволенням людських прагнень будь-якої модальності, що відіграє важливу роль у діяльнісному опосередкуванні відносин.

«Дефіцит» – це емоційне оцінювання особи з точки зору соціально важливих, проте досить рідкісних якостей, які є в дефіциті у конкретному

суспільстві чи соціальній групі. Цей механізм відображає загальну закономірність: привабливість об'єкта будь-якої потреби залежить від його дефіцитності для суб'єкта. Захоплення, повага, почуття авторитету і довіра дещо пов'язані з «дефіцитом» і «еталоном».

«Пізнавальний інтерес» – це емоційне ставлення, що базується на тому, що партнер виступає джерелом різноманітної інформації, задовольняючи потреби іншої особистості.

«Емоційне відлуння» – це ставлення до іншої особи, емоційна реакція на її вчинки та дії, які проєкціюють ті емоційні стани, що проживає суб'єкт у цей час.

«Упорядкування» – це нормативне опосередкування відносин, що пов'язане з нормативним регулюванням задоволення людських потреб у суспільстві [14].

Нашим припущенням є те, що стійке ставлення людини до іншої особистості формується на підставі узагальнення ситуативних реакцій, що виникають під час їх взаємодії.

Ми вважаємо, що виокремлені механізми є цікавими для аналізу взаємодії в діаді «вчитель-учень», зокрема, через характеристику емоційних ставлень один до одного партнерів.

Для досягнення мети нашого дослідження та виконання поставлених завдань ми провели емпіричне дослідження в загальноосвітній школі у Львові. Участь у дослідженні взяли учні 8-11 класів та вчителі, які викладають у цих класах. Загальна кількість досліджуваних склала 50 вчителів та 80 учнів.

Для отримання інформації про особистісне емоційне ставлення викладачів та учнів один до одного ми використали *метод словесного портрету*. Учасники, зокрема, педагоги та старшокласники, писали твори на тему «Мій улюблений і нелюбимий учень (або вчитель)».

Додатково, досліджуваним пропонувалася *методика вивчення емоційних ставлень*, яка включала блок карток із 15 модальностями, представленими як негативними, так і позитивними полюсами.

Учасники дослідження мали визначити позитивні та негативні почуття щодо «нелюбимого» й «улюбленого» партнерів із наданих варіантів, що у найкращий спосіб відображали їхнє ставлення до партнера у взаємодії. У результаті отримали вагові значення емоційних переживань, представлені у відсотках, виражаючи частоту елементів з обсягу вибірки кожного параметра блоку позитивних і негативних модальностей. Отримані дані від респондентів дозволили визначити частоту виявлення станів і почуттів відносно нелюбимого й улюбленого партнера у взаємодії, а відмінності між ними були перевірені на достовірність за допомогою t-критерію Стюдента.

Задачі дослідження, спрямовані на визначення основних механізмів формування міжособистісних стосунків у діаді «вчитель-учень», розв'язувалися у два етапи. Початково застосовувався контент-аналіз текстів (словесних портретів, складених на основі оцінок). Ця процедура включала вимірювання частоти оцінних суджень, висловлених комунікантами щодо улюбленого і нелюбимого партнера. Це дало інформацію про те, які емоційні оцінки частіше виражались під час взаємодії в системі «вчитель-учень» та відповідали характеристикам конкретних механізмів. Згодом була розроблена анкета, яка використовувалася для вивчення міжособистісних стосунків в діаді. Механізми були взяті за базові для вирішення поставлених завдань, а головні емоційні судження, які їх характеризували, були включені в анкету. Було дві модифікації анкети: одна для учнів, інша – для вчителів.

Для вивчення індивідуально-психологічних особливостей вчителя та учнів, а також їх впливу на механізми взаємодії, використовувалася батарея методик. При аналізі використовувалися лише ті шкали, які відповідали завданням дослідження:

1. шкала фактору С опитувальника 16 PF R.V.Kettell – емоційна стійкість-нестійкість;
2. шкала фактору О опитувальника 16 PF R.V.Kettell – впевненість в собі – тривожність;
3. шкала загальної інтернальності опитувальника РСК.

Для вивчення неофіційного статусу школярів та вчителів використовувалася соціометрія. Обробка даних проводилася за допомогою як стандартизованих, так і оцінних шкал, розроблених на репрезентативній вибірці. Усі використані методи, такі як лінійна і рангова кореляція, контент-аналіз, проводилися незалежно один від одного і дали взаємно узгоджені результати, підтверджуючи валідність інструментарію, який ми застосували.

2.2. Аналіз результатів дослідження

Отримані результати дослідження свідчать про те, що в системі взаємовідносин, яка сформована у ході навчальної взаємодії вчителя і учня, значуще значення приділяється емоційним переживанням, які пов'язані з уявленнями щодо «неулюбленого» та «улюбленого» образу партнера (відповідно як вчителя, так і учня).

Для визначення модальностей емоцій, що характеризують відносини в системі «вчитель-учень», у базовому анкетному опитуванні передбачено спеціальний блок. У цьому блоці респондентам пропонується обрати слова з переліку, які визначають різні форми емоційних ставлень до людей. Ці слова повинні найточніше висловлювати негативне чи позитивне ставлення до співрозмовника (вчителя чи учня).

Отримані дані охарактеризовують вияв певних емоцій і почуттів у школярів та вчителів під час взаємодії в навчальній діяльності. У таблиці 2.1 представлені результати, де зі знаком «+» вказані модальності позитивних почуттів та емоцій (симпатія, вдячність, повага тощо), а зі знаком «-» є

модальності негативних емоцій та почуттів (неприятнь, антипатія, ворожість тощо).

Таблиця 2.1.

Прояв емоційних ставлень у діаді «вчитель-учень» (у %)

№ з/п	Модальності з негативним знаком	Групи		Модальності з позитивним знаком	Групи	
		Вчителі n= 50	Учні n=80		Вчителі n= 50	Учні n=80
1.	Симпатія	61	51	Антипатія	35	50**
2.	Повага	68	71	Гнів	13	31***
3.	Вдячність	26	45**	Неприятнь	13	38***
4.	Теплота	25	23	Байдужість	15	29**
5.	Шанування	8	38***	Ворожість	1	13*
6.	Прихильність	10	13	Недовіра	33	48**
7.	Любов	15**	2	Ненависть	11	19
8.	Благоговіння	13	6	Роздратування	13	11
9.	Співчуття	16	11	Зневага	13	27**
10.	Довіра	51	52	Холодність	20	33*
11.	Дружба	29	18	Відчуження	11	21
12.	Ніжність	13*	3	Підозрілість	35**	18
13.	Здивування	14	6	Жаль	54***	29
14.	Любування	8	3	Бридливність	9	18
15.	Захоплення	26	19	Здивування	35***	8

Примітка: * рівні достовірності відмінностей, коли ***- $p < 0,001$, ** - $p < 0,01$, * - $p < 0,05$

Вагові показники, представлені у таблиці у відсотковому вимірі, демонструють частоту вияву емоцій та почуттів, які виникають у взаємодіючих сторін одна з одною під час спільної діяльності.

Наприклад, за ознакою «улюбленого» у обох групах найвищий кількісний показник спостерігається для параметрів «повага», «симпатія» і «довіра». Це свідчить про те, що як вчителі, так і учні виявляють схожі почуття у сфері позитивних ставлень, які переважно мають емоційний характер і є характерними для взаємодій, де присутність офіційності є важливою. Щодо інтимно-емоційних ставлень, таких як ніжність, співчуття, любов, то вони менш виражені в цій царині.

За ознакою негативних почуттів та емоцій виявляється різноманітна гама. Наприклад, учні частіше виявляють антипатію, неприязнь та недовіру, а рідше – подив. У свою чергу, вчителі виявляють жаль, здивування, підозрілість та антипатію, а рідше – брідливість і ворожість.

Порівняльний аналіз цих даних між досліджуваними групами показує, що для деяких модальностей існують статистично значущі відмінності. Наприклад, показники «потреба в ніжності» ($p=0,05$) і «любов» ($p=0,01$) у групі вчителів є значно більш вираженими через вікову диспропорцію. З іншого боку, учні частіше виражають шанування ($p=0,001$), і «вдячність» ($p=0,01$), що зумовлено особливістю їхнього ставлення до педагога та його професійної компетентності.

Значущі відмінності між досліджуваними групами в модальностях із негативним знаком виявилися наступними: школярі виявляють «гнів» ($p=0,001$), «неприязнь» ($p=0,001$), «недовіра» ($p=0,05$), «ворожість» ($p=0,001$), «холодність» ($p=0,05$), «байдужість» ($p=0,01$), «зневага» ($p=0,01$) частіше, ніж вчителі. Ми вважаємо, що це пояснюється особливостями психологічного профілю цього віку, його імпульсивністю та підвищеною потребою у справедливості тощо. З іншого боку, у групі вчителів виділяються моменти, пов'язані передусім із

ставленням у формі «здивування» ($p=0,001$), «жалю» ($p=0,001$), і «підозрілості» ($p=0,01$).

Отже, форми емоційних ставлень в системі «вчитель-учень» характеризуються як ієрархічні й залежать від взаємин суб'єктів. За блоком позитивних модальностей ці ставлення проявляються передусім у формі поваги, симпатії та довіри. За блоком негативних модальностей спостерігається більш різноманітна палітра форм ставлень. Учні найчастіше демонструють антипатію, неприязнь та недовіру, тоді як у вчителів проявляються підозрілість, жаль, антипатія та здивування.

Під час аналізу оцінювальних висловлювань учасниками щодо нелюбимого чи улюбленого партнера під час дослідження, ми отримали уявлення про інтенсивність основних механізмів формування ставлення між учителем та учнями, що проявляються. Результати контент-аналізу представлені у таблиці 2.2. Числа, виражені у відсотках, відображають інтенсивність виявлення однорідних суджень, що репрезентують різні механізми сформованих ставлень.

Таблиця 2.2.

Контент-аналіз оцінних висловів у діаді «вчитель-учень»

№ з/п	Механізми	Вчителі n=50	Учні n=80
		% від загальної кількості	% від загальної кількості
1.	Бумеранг	40,2	43,2
2.	Еталон	21,9	-
3.	Сприяння	11,1	5,5
4.	Упорядкування	9,8	-

5.	Дефіцит	4,1	22,6
6.	Співзвуччя	4,8	4,5
7.	Співпереживання	-	10,1
8.	Пізнавальний інтерес	8,1	14,1

У вчителів максимально вираженим є механізм «бумеранг» – 40,2%, мінімально – «сприяння» – 11,1%. Механізм «еталон» набрав 21,9%. У школярів виокремлюються такі механізми: «пізнавальний інтерес» – 14,1%, «співпереживання» – 10,1%, «дефіцит» – 22,6%, «бумеранг» – 43,2%.

За цими даними ми розробили основний методичний інструментарій для проведення досліджень у великих вибірках, з метою отримання більш точної оцінки ролі різних механізмів у формуванні відносин у діаді «вчитель-учень», а також для виявлення залежностей між механізмами формування міжособистісних стосунків. З одного боку, ми спрямовані на вивчення психологічних та інших особливостей учасників педагогічної взаємодії, з іншого – на встановлення зв'язків між цими особливостями та механізмами формування стосунків.

На даному етапі дослідження учасники визначали особистісні властивості свого нелюбленого та улюбленого вчителя/учня. Кожне оцінювання мало відповідний номер, який відображав номер у анкеті.

Учасники окремо оцінювали своїх улюблених і нелюблених партнерів у навчальній взаємодії, а результати статистичної обробки представлені в індексах, які розглядають улюблених (x1) і нелюблених (x2) вчителів.

Результати наводяться у таблицях 3.3 і 3.4.

Таблиця 2.3.

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

№ з/п	Оцінні судження	x1	x2	x1-x2	Рів.знач.
1.	Здатний відповісти на будь-яке питання	4,67	3,12	1,55	p<0,001
2.	За потреби повторно може пояснити складний матеріал	4,55	2,53	2,03	p<0,001
3.	Дає учням глибокі знання з предмета	4,71	2,98	1,73	p<0,001
4.	Вірить у потенціал учнів	4,48	2,12	2,36	p<0,001
5.	З готовністю відповідає на запитання нового матеріалу	4,71	2,64	2,08	p<0,001
6.	Простий у спілкуванні з учнями	4,51	2,01	2,5	p<0,001
7.	Вимогливий, тримає дисципліну	4,43	3,65	0,78	p<0,001
8.	У кожному учневі бачить особистість	4,46	2	2,46	p<0,001
9.	Ставиться до учнів зі щирістю та теплотою	4,52	1,99	2,53	p<0,001
10.	Розмовляє доброзичливо, не дратується	4,6	2,07	2,53	p<0,001
11.	Не ставить двійку, якщо не знаєш	4	1,9	2,09	p<0,001
12.	До дрібниць не чіпляється	4,56	1,97	2,56	p<0,001
13.	Намагається зрозуміти та не поспішає сварити	4,15	1,93	2,22	p<0,001
14.	Об'єктивний в оцінках учнів	4,53	2,57	1,96	p<0,001
15.	Цікавий та приємний у спілкуванні	4,73	2,24	2,49	p<0,001
16.	Цікаво проводить уроки	4,6	2,34	2,26	p<0,001
17.	Витриманий, спокійний не кричить на учнів	4,32	2,05	2,27	p<0,001
18.	Говорить гарно, грамотно, образно	4,59	2,69	1,91	p<0,001
19.	Гарний та привабливий	4,35	2,44	1,9	p<0,001
20.	Творчо працює, не за шаблоном	4,56	2,59	1,97	p<0,001
21.	Близький до учнів за способом мислення	4,28	2,14	2,14	p<0,001
22.	Акуратний, підтягнутий, стежить за собою	4,7	3,25	1,45	p<0,001
23.	Якщо не правий, то визнає це відкрито	4,46	2,17	2,29	p<0,001

24.	Дозволяє сперечатися з собою	4,7	3,25	1,45	p<0,001
25.	Здатний ділитись своїми думками	4,25	1,81	2,43	p<0,001
26.	Йому подобаються наші хобі	4,08	2,21	1,87	p<0,001
27.	Справляє на учнів великий позитивний вплив	4,6	2,12	2,47	p<0,001
28.	Розуміє добре учнів	4,59	2,1	2,49	p<0,001
29.	Із задоволенням відвідую уроки цього вчителя	4,7	1,6	3,1	p<0,001
30.	Користується авторитетом і довірою серед учнів	4,54	1,83	2,71	p<0,001

Отже, основною відмінністю між нелюбимим та улюбленим вчителем переважно є сприйняття їхніх уроків зі сторони учнів. Цей показник є сумарним результатом впливу всіх механізмів, які визначають ставлення до вчителя. Отож, ставлення до особи вчителя має вплив та переноситься на загальне ставлення до уроків і конкретного навчального предмета.

Таблиця 2.4.

Відмінності поміж улюбленими (x1) і нелюбимими (x2) учнями за
вчительськими оцінками

№ з/п	Оцінні судження	x1	x2	x1-x2	Рів.знач.
1.	На уроках дисциплінований	4,34	2,25	2,09	p<0,001
2.	До зауважень учителя прислухається	4,44	2,07	2,37	p<0,001
3.	Все швидко схоплює, здібний	4,42	2,27	2,15	p<0,001
4.	Чекає та любить ваші уроки	4,39	2,12	2,27	p<0,001
5.	Прагне більше дізнатися з уроку	4,52	1,86	2,66	p<0,001
6.	У судженнях незалежний	4,32	2,73	1,59	p<0,001

7.	Свої погляди вміло відстоює	4,25	2,33	1,92	p<0,001
8.	До вчителів ставиться з повагою	4,71	2,4	2,31	p<0,001
9.	Працьовитий	4,51	1,8	2,71	p<0,001
10.	Порядний, чесний, не обманює	4,68	1,86	2,82	p<0,001
11.	Виявляє до вас любов і симпатію	4,33	2,29	2,04	p<0,001
12.	Тактовний та ввічливий з учителем	4,69	2,27	2,42	p<0,001
13.	Чуйний, добрий і милосердний	4,58	2,2	2,38	p<0,001
14.	Розділяє ваші думки	3,98	2,08	1,9	p<0,001
15.	Близький вам за способом мислення	3,98	1,7	2,28	p<0,001
16.	Витриманий та спокійний	4,31	2,13	2,18	p<0,001
17.	Ерудований	4,31	1,88	2,43	p<0,001
18.	Організований, підтягнутий, зібраний	4,4	1,86	2,54	p<0,001
19.	Приємний та цікавий співрозмовник	4,55	1,92	2,63	p<0,001
20.	Підтримує з учителем хороші стосунки	4,5	2,41	2,09	p<0,001

В обраній групі вчителів також виявлено значущі відмінності за всіма параметрами анкети для критеріїв «нелюбимий» та «улюблений» учень, причому рівень значущості складає $p<0,001$.

Якщо розглядати конкретні механізми у шкільній вибірці, то за ступенем значущості вони представлені наступним чином:

«Дефіцит» – користується авторитетом і довірою в учнів (2,71);

«Бумеранг» – не чіпляється до дрібничок (2,56);

«Співзвуччя» – добре розуміє учнів і «пізнавальний інтерес» – цікавий та приємний у спілкуванні (2,49);

«Еталон» – чинить на учнів позитивний вплив (2,47);

«Співпереживання» – можна з ним поділитися своїми думками (2,43);

«Сприяння» – на запитання відповідає з готовністю (2,08);

«Краса» – говорить образно, грамотно, гарною мовою (1,91).

У вибірці вчителів за найбільшою різницею середніх виокремлюються такі судження:

«Порядний, чесний, не обманює вчителя» – механізм «еталон» (2,82);

«Працьовитий» (2,71) і «прагне більше дізнатися на уроці» (2,66) – механізм «сприяння»;

«Цікавий та приємний у спілкуванні» (2,63) – механізм «пізнавальний інтерес»;

«Організований, підтягнутий, зібраний» (2,54) – механізм «упорядкування»;

«Добрий, чуйний і милосердний» (2,38) – механізм «бумеранг»;

«Близький за способом мислення» (2,28) – механізм «співзвучність».

У групі вчителів механізми «співпереживання», «дефіцит», «краса» виявляються менш виразними. Перші позиції в їх ієрархії займають «еталон», «інтерес», «сприяння», «упорядкування».

Отримані дані дозволяють виділити найзначущі механізми формування взаємовідносин у кожній групі. Результати контент-аналізу взагалі співпадають. Емоційно-оцінні моделі, які включають у себе конкретні характеристики механізмів, є характерними для діади «вчитель-учень».

Кореляційний аналіз свідчить, що взаємозв'язки між оцінними судженнями щодо вивчених механізмів мають різноманітний характер та виявляються унікальними для кожної групи (учнів і вчителів). Це проявляється кількісно, а також у характері значущих зв'язків для кожного механізму стосовно нелюбимого чи улюбленого члена діади. Це свідчить про існування інтегрованого вияву механізмів формування міжособистісних взаємовідносин.

Отже, на підставі отриманих даних можна підсумувати таке. У важливості для формування ставлень учнів до вчителів виділяються механізми, які ранжуються наступним чином: «дефіцит», «співзвуччя», «бумеранг», «еталон», «пізнавальний інтерес», «краса», «співпереживання». У вибірці вчителів найбільше впливають «еталон», «пізнавальний інтерес», «упорядкування», «сприяння», а лише потім «співзвуччя» і «бумеранг».

Вияв домінуючих механізмів міжособистісних відносин обумовлено взаємодією внутрішніх та зовнішніх чинників. Внутрішнім чинником виступають потреби суб'єктів та їх установки, очікування, емоційні реакції і переживання при оцінці партнера. Зовнішнім чинником є конкретна ситуація взаємодії.

Виділені механізми формування міжособистісних вчительсько-учнівських стосунків виявляють зв'язок, насамперед, із задоволенням афіліативних потреб учасників педагогічного процесу, таких як потреба в духовній, емоційній, психологічній єдності (у прийнятті, симпатії, повазі тощо), а також потребами, які проявляються у виконанні спільної діяльності.

Позитивне відношення до любимого педагога проявляється через різні емоції, передусім, в прояві поваги, а далі – у симпатії, довірі та вдячності. Щодо нелюбимого вчителя, то воно виявляється у відчуттях недовіри, антипатії, холодності та неприязності. Емоційний спектр ставлень до любимого учня, в основному, включає ті ж самі почуття, але відзначається збільшенням ролі симпатії, ніжності, дружби, тобто емоційних аспектів взаємин. У сфері негативних почуттів більше проявляються жаль, підозрілість та здивування.

Висновки до Розділу 2

Аналіз наявної психолого-педагогічної літератури підтверджує, що на сьогоднішній день існує недостатньо робіт, що висвітлюють сутність механізмів формування взаємовідносин у діаді «вчитель-учень», а також їх взаємозв'язок з індивідуально-психологічними особливостями вчителів, а також соціально-психологічним статусом вчителів та учнів у групі.

Для вирішення цих завдань була розроблена програма дослідження. Від вчителів, які працюють з учнями 8-11 класів, та учнів цього вікового діапазону була отримана інформація щодо їх особистісного емоційного ставлення одне до одного за допомогою методу словесного портрету (твір на тему: «Мій улюблений і нелюбимий учень або вчитель»). Результати піддавались контент-аналізу. Досліджуваним було запропоновано методіку вивчення емоційних ставлень, за допомогою якої вони повинні були виділити негативні до «нелюбимого» і позитивні почуття до «улюбленого» з числа запропонованих.

На основі результатів контент-аналізу була створена анкета для вивчення міжособистісних стосунків у діаді. Анкета мала дві модифікації: одна для учнів, інша – для вчителів. Завдання полягало в оцінці улюбленого і нелюбимого вчителя учнем, а також учня вчителем.

Для вивчення індивідуально-психологічних особливостей вчителя та учнів було використано ряд методик, і в ході аналізу використовувалися лише ті шкали, які відповідали завданням дослідження.

Для вивчення неофіційного статусу школярів та вчителів застосовувалась також соціометрія. Обробка даних проводилася за допомогою як стандартизованих, так і оцінних шкал, розроблених автором дослідження на репрезентативній вибірці.

Форми емоційних стосунків у системі «вчитель-учень» мають конкретну структуру емоційно-оцінних компонентів і детерміновані суб'єктивними

взаємними ставленнями. За блоком позитивних модальностей ці ставлення виявляються, насамперед, у формі довіри, поваги, симпатії. За блоком негативних модальностей спостерігається більш різноманітна палітра форм ставлень: в учнів найчастіше – недовіра, антипатія, неприязнь, а в учителів – жаль, здивування, підозрілість і антипатія.

Проведений аналіз підтвердив вплив функціонально-рольового чинника на механізми формування стосунків у системі «вчитель-учень». У ситуації важливої міжособистісної взаємодії в учнів переважають механізми «дефіцит», «співзвуччя», «бумеранг», «пізнавальний інтерес», тоді як у вчителів домінують «еталон», «пізнавальний інтерес», «сприяння», «впорядкування». Виокремлені механізми формування міжособистісних стосунків у системі «вчитель-учень» показують зв'язок, передусім, із задоволенням афіліативної потреби учасників педагогічного процесу, такої як потреба в духовній, психологічній, емоційній єдності (в прийнятті, повазі, симпатії тощо), а також з потребами, пов'язаними спільною діяльністю.

Висновки

Теоретичний аналіз проблеми дослідження вказує на те, що різні аспекти спілкування та взаємодії, загалом і в педагогічному процесі зокрема, вже достатньо детально вивчені. Підходи до тлумачення взаємодії є різноманітні: вона може розглядатися як самостійна категорія, як інтерактивний аспект спілкування, або як форма людської активності тощо. Серед аспектів, що досліджуються, виділяють різні форми взаємодії, умови для її оптимізації, особливості формування особистості та міжособистісних стосунків у процесі педагогічної взаємодії, розробляються нові технології для підвищення продуктивності педагогічної взаємодії. Однак питання, пов'язані з психологічними неформалізованими, неспецифічними структурами, які впливають на розуміння особливостей взаємодії педагога і учнів і її ефективність, залишаються недостатньо дослідженими.

У нашому розумінні терміну «взаємодія» ми розглядаємо його як взаємовідносини між членами групи, в якому дії одного спричиняють певні реакції з боку інших. У психолого-педагогічних дослідженнях особистість вчителя визнається системоутворюючим фактором педагогічної взаємодії. Хоча професійно важливі якості вчителя, самосвідомість, його суб'єктність та стилі педагогічної діяльності вже детально вивчено, проте аспекти, пов'язані із ставленням вчителів до учнів та їх вплив на формування відповідного ставлення учнів, залишаються недостатньо дослідженими. Дослідження впливу особистості вчителя на оптимізацію педагогічної взаємодії має велике значення, оскільки шкільний вік, з яким працює вчитель, визначає становлення особистості, її цінностей та необхідність особистісного та професійного самовизначення.

На основі узагальнення вищевикладеного створено систему градації генетично-психологічних критеріїв, які розкривають основні аспекти змістовно-функціональних характеристик педагогічної взаємодії:

Мотиваційно-емоційний критерій: охоплює інтерес до педагогічної взаємодії, особливості її процесів та результатів; бажання розширювати знання щодо специфіки, прийомів і тонкощів педагогічної міжособистісної комунікації; позитивне ставлення та взаєможивлення до учасників педагогічної взаємодії; удосконалення навичок самоприйняття та сприйняття інших; задоволення від комунікативно-практичної діяльності та регулювання базових емоцій і психостанів, викликаних педагогічним спілкуванням;

Конструктивно-пізнавальний критерій: оцінка рівня володіння учасниками педагогічною взаємодією аналітичними та конструктивними знаннями й уміннями. Включає в себе здатність аналізу та самоаналізу результатів комунікативно-перцептивних ситуацій та всього педагогічного спілкування; основні показники, такі як правильне планування технік, тактик і стратегій комунікації в класному та позакласному спілкуванні, базоване на теоретичних знаннях з педагогічної психології та психології спілкування, а також врахування найефективніших прийомів взаємодії, розроблених з урахуванням конкретних груп дітей.

Критерій операційно-діяльнісний: оцінка наявності комплексу вмінь та навичок у педагогів та учнів для організації та виконання різних видів педагогічної діяльності, зокрема, у контексті розвивального спілкування. Його показники включають в себе: здібності проводити навчально-дозвільну роботу з учнями; навички вербального оцінювання одне одного; володіння методикою вивчення певного предмета, зокрема організацією темпо-ритмічної активності власного спілкування та комунікативної діяльності учнів; здатність досягати комплексності комунікативного впливу та взаємовпливу, раціональне розподіл часу за видами педагогічного спілкування в конкретній діяльності учнів; уміння

організовувати групову та індивідуальну дискусійну діяльність учнів, забезпечуючи особистісно зорієнтований підхід у процесі когнітивної, цікавої та позитивно вмотивованої комунікації.

Для оптимізації навчального процесу в навчальному закладі важливо дотримуватися таких умов, які є необхідними для ефективного впровадження інноваційного процесу. Ці умови включають чітке формулювання мети введення новизни у процес навчання; визнання учня основною активною особою в педагогічному процесі; стимулювання учнів до особистісного самовдосконалення через впровадження у педагогічний процес прогресивних методів навчання; високу кваліфікацію педагога-новатора; формування позитивної та стійкої мотивації педагога, який займається інноваційною діяльністю; оперативний обмін інформацією між учасниками педагогічного процесу.

Оптимізація педагогічного процесу за допомогою удосконалення міжособистісних відносин включає в себе кілька аспектів: створення моделі партнерських відносин як оптимальної форми взаємодії; перехід до особистісно-орієнтованого спілкування, що сприяє розвитку особистості через педагогічне взаємодію та виявленню поваги до особистості учня; забезпечення можливості вільного спілкування між вчителями та учнями в усіх сферах діяльності. Аналіз комплексу умов, що впливають на оптимізацію процесу навчання, забезпечує високу ефективність навчання і сприяє розвитку інтелектуальних здібностей учнів. Умови для їх оптимального режиму роботи поділено на кілька категорій, таких як морально-психологічні, матеріально-технічні, естетичні і навчально-гігієнічні. Окрема група умов визначена для оптимізації пізнавально-психічної діяльності, включаючи актуалізацію опорних знань, умінь та навичок, а також стимулювання інтересу та бажання досягти поставлених цілей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Албані К. Можливості та перспективи методу центральної теми конфліктних стосунків (ЦТКС) у психотерапевтичних дослідженнях / К. Албані, М. Гейер, Д. Покорні, Г. Кехеле // Форум психіатрії та психотерапії. Львів, 2004. Т. 5. С. 41–64.
2. Василевська О.І. Теоретичні аспекти дослідження і шляхи збереження психічного здоров'я учнів початкової школи. *Психологія і особистість*. №2(10). Ч. 1. 2016. С. 53-61.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: дис. ... док-рапсихол. наук : спец. 19.00.07 / Леонід Кирилович Велитченко. К., 2006. 508 с.
5. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект) : монографія Х. : ХНАДУ, 2011. 424 с.
6. Гузенко С. М. Життєві кризи в концепціях Л. Виготського та Е. Еріксона. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць*. 2007. № 2(20). Ч. 1. С. 64–68. Бібліогр.: 6 назв.
7. Ємчик О. Формування інформаційної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти. Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський та національний вимір : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Луцьк, 12–15 жовтня 2020 р. Луцьк. С. 77–78.
8. Жданенко С. Б. Партнерська взаємодія у процесі становлення громадянського суспільства (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філос. наук : спец. 09.00.03. – соціальна філософія та філософія історії / С. Б. Жданенко. Х., 2003. 16 с.
9. Желанова В. Суб'єкт – суб'єктна взаємодія вихователя і вихованців

як засіб творчої самореалізації особистості. Педагогічний часопис Волині. 2016. № 2. С. 71–76. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2016_2_16

10. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навчально-методичний посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.

11. Калька Н., Ковальчук З., Одинцова Г. Практикум з арт-терапії: навчально-методичний посібник. Ч 2. Львів : ЛьвДУВС, 2021. 170 с.

12. Кирилюк С. С., Борщевська А.В. Шкільна дезадаптація: сучасний контекст. Архів психіатрії, 2017. Т. 23, N № 1. С.66-69

13. Кігічак-Борщевська А. В. Система прихильності і життєві стратегії подолання стресу. *Буковинський медичний вісник*. 2015. Т. 19, № 2. С. 236-239.

14. Ковальчук З.Я. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії: монографія. Львів : СПОЛОМ, 2013. 600 с. : табл.

15. Ковальчук З.Я. Психологічний аналіз міжособистісної взаємодії вчителя із старшокласниками: монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2008. 160 с.

16. Ковальчук З.Я. Специфіка міжособистісної взаємодії педагога та адміністрації освітнього закладу. Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць (Березень 21, 2019). Режим доступу: <http://vny.asv.gov.ua/index.php/2227-6246/article/view/160444>.

17. Кононова М. М. Аналіз взаємозв'язку травмивних переживань дитинства та дезадаптивної поведінки. Психологія і особистість. 2021. № 1. С. 126-141.

18. Коржук О. Чуйне ставлення вихователя до дітей як засіб налагодження педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі ДНЗ. Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: «Філософія, педагогіка, психологія». 2014. Вип. 34. С. 101–107. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_34_17

19. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.

20. Коханова О. П. Дослідження інтерактивної компетентності майбутніх фахівців в контексті партнерської взаємодії Актуальні питання сучасної науки : матер. XI Міжнар. наук.-практ. конфер. по філософським, філологічним, юридичним і педагогічним наукам (Горлівка, 29 червня 2010 г.). С. 115–118.

21. Куліш А. О. Соціально-психологічні фактори успішної взаємодії учасників педагогічного процесу. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2010. Т. VII. Вип. 22. С. 83–87.

22. Лисенко Л. М. Особливості розвитку емоційного досвіду у старшокласників. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 55. С. 112-123.

23. М'ясоїд П. А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія. Київ: Либідь, 2016. 560 с. 189.

24. Максименко С. Д. Генеза існування особистості / С. Д. Максименко. К. : ООО «КММ», 2006. 240 с.

25. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: наук. монографія. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 256 с.

26. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підр. для студентів вищих навч. закладів. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. 296 с.

27. Москалець В. П. Духовні горизонти особистості: потенціал вершинної аналітики. *Психологія і суспільство*. 2011 (43). № 1. С. 73–85.

28. Москалець В. П. Психологія особистості: навч. посібник. Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2013. 262 с.

29. Москалець В. П. Смысл життя, свобода та відповідальність особистості у вченні Віктора Еміля Франкла. *Психологія особистості*. 2011. № 1 (2). С. 86–99.

30. Москалець В. П. Структурно-функціональна організація особистості. *Психологія і суспільство*. 2010. № 2 (40). С. 20–26.
31. Новий тлумачний словник української мови : у 3-х т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпучко. Київ : Видавництво «АКОНІТ». 2001.
32. Овчиннікова А.П., Основи ораторської майстерності в умовах конфліктної взаємодії: Навч. посібник. / А. П. Овчиннікова, С. К. Хаджирадєва, Одеса: Пальміра, 2005. 180 с.
33. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. Київ: Наш час, 2005. 280 с.
34. Проблема визначення деструкцій емоційних станів у молодшому шкільному віці [Електронний ресурс] / Л. Перетятко, М. Тесленко // *Психологія і особистість : наук. журн.* 2021. N 2.
35. Психологічні технології взаємодії суб'єктів освітнього простору: Методичні рекомендації / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. К.: Видавничий Дім «Слово», 2020. 48 с.
36. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології: навч. посіб. Київ: ПППО АПН України, 2006. 530 с.
37. Рибалка В. В. Формули особистості і психологічне мислення. *Психологія і суспільство*. 2013. №4. С. 88–100.
38. Романенко Ю. В., Скідін Л. О. Механізми символічної інтеракції в комунікаціях, політиці, мистецтві: візуально-аналітичний та соціосимволічний аспекти: монографія. Київ: ДУІКТ, 2011. 300 с.
39. Романенко Л.М. Моделювання конфліктної взаємодії через граfi // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: матер. Міжнарод. наук.конф., присвяченої 30-річчю наукової та педагогічної діяльності акад. С. Д. Максименка 17-18 грудня 2001 року. К.: Міленіум, 2002. Т. 1. С. 336–344.
40. Роменець В. А. Вчинкова організація канонічної психології. *Психологія і суспільство*. 2000. № 2. С. 25–56.

41. Роменець В. А. Вчинок і постання канонічної психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок.: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. С. 11–36.
42. Савчин М. В. Буття особистості: онтологічна сутність, структура і темпоральність. Освіта регіону. 2011. № 3. С. 87–92.
43. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. ІваноФранківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.
44. Савчин М.В. Особливості міжособистісної взаємодії суб'єктів навчання. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2012. Вип. 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_40
45. Седих К. В. Психологічний аналіз пікових переживань як чинника самоактуалізації особистості. *Психологія і особистість*. 2020. №2. С. 205–222.
46. Седих К.В. Проблема взаємодії між різними системами інтраспихічного простору людини в процесі психотерапії. *Психологія і особистість*. 2013. №1. С. 97–119.
47. Седих К.В. Синергетичний ефект психолого-педагогічної взаємодії систем «сім'я» і «школа». *Психологія і особистість*. 2021. №1. С. 32–44.
48. Секрет І. В. Експериментально-генетичний метод дослідження іншомовного писемного мовлення у старшокласників та студентів / І. В. Секрет // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матер. міжнар. наук. конфер., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності акад. С. Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ). К. : Міленіум, 2002. Т. 1. С. 256–260.
49. Системна модерація як психологічна технологія гармонізації взаємодії сім'ї та освітньої інституції. *Психологія і особистість*. 2012. № 1. С. 147-160.
50. Ситнік С.В. Характеристика та ознаки міжособистісної взаємодії.

Наука і освіта. 2014. № 11. С. 156–161. Режим доступу:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_11_31

51. Теоретико-методичні засади формування загально-педагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.] Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.

52. Терещенко В. А. Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2009. 20 с.

53. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь 2003. 376 с.

54. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. Д. Щербан. К. : Міленіум, 2004. 345 с.

55. Abrami, P. C., Perry, R. P., & Leventhal, L. (1982). The relationship between student personality characteristics, teacher ratings, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 111–125. doi: 10.1037/0022-0663.74.1.111

56. Aidla, A., & Vadi, M. (2010). Personality traits attributed to Estonian school teachers. *Review of International Comparative Management*, *11*, 591–602. doi: 10.3176/tr.2008.1.05

57. Ashton, M. C., & Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure. *Personality and Social Psychology Review*, *11*, 150–166. doi: 10.1177/1088868306294907

58. Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154–196). New York, NY: Guilford.

59. Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent

transition. In P. A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (pp. 111–164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

60. Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175–189. doi: 10.1080/03057640902902252

61. Bernstein, D. A. (2011). Parenting and teaching: What's the connection in our classroom. APS David Myers distinguished lecture on the science and craft of teaching in psychology presented at the 23rd annual convention of the Association for Psychological Science, Washington, DC.

62. Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–374). New York, NY: Macmillan.

63. Cattell, H. E. P., & Mead, A. D. (2007). The 16 personality factor questionnaire (16PF). In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *Handbook of personality theory and testing. Personality measurement and assessment* (Vol. 2). London: Sage.

64. Cramer, K. M. (2013). Six criteria of a viable theory: Putting reversal theory to the test. *Journal of Motivation, Emotion, and Personality*, 1, 9–16. doi: 10.12689/jmep.2013.102

65. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1. doi: 10.14507/epaa.v8n1.2000

66. Dimitrijević, A., Hanak, N., & Milojević, S. (2011). Psychological characteristics of future helping professionals: Empathy and attachment of psychology students. *Psihologija*, 44, 97–115. doi: 10.2298/psi1102097d

67. Downes, P. (2003). The new curriculum of social, personal and health education in Irish primary schools: Self-awareness, introversion and the role of the teacher. *Kwartalnik Pedagogiczny (International Journal of Education, Poland)*, 190(4), 93–112.

68. Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31, 419–430. doi: 10.1080/03055690500237488
69. Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1963). The teacher's personality and characteristics. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching: A project of the American educational research association, a department of the national education association* (pp. 506–582). Chicago, IL: Rand McNally.
70. Göncz, A., Göncz, L., & Pekić, J. (2014). The influence of students' personality traits on their perception of a good teacher within the five-factor model of personality. *Acta Polytechnica Hungarica*, 11, 65–86. doi: 10.12700/APH.11.03.2014.03.5
71. Lee, K., & Ashton, M. C. (2013). *The H factor of personality: Why some people are manipulative, self-entitled, materialistic, and exploitive – and why it matters for everyone*. Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.
72. Li, H. Q., & Wu, Y. Z. (2011). Comparative study on the personality patterns of 'good teacher' and 'bad teacher' as perceived by college students. *Advanced Materials Research*, 271–273, 760–763. doi: 10.4028/www.scientific.net/amr.271-273.760
73. Lutz, S., & Huitt, W. (2004). Connecting cognitive development and constructivism: Implications from theory for instruction and assessment. *Constructivism in the Human Sciences*, 9, 67–90.
74. McAdams, D. P. (1992). The five factor model in personality: A critical appraisal. *Journal of Personality*, 60, 329–361. doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00976.x
75. McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215. doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x
76. Paulhus, F. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality:

Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, [36\(6\)](#), 556–563. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00505-6

77. Paunonen, S. V., & Jackson, D. N. (2000). What is beyond the big five? Plenty! *Journal of Personality*, [68](#), 821–835. doi: 10.1111/1467-6494.00117

78. Popkins, N. C. (1998). The five-factor model: Emergence of a taxonomic model for personality psychology. Retrieved from <http://www.personalityresearch.org>

ДОДАТКИ

Додаток А

1. Тренінг партнерського спілкування

Основний наголос зроблено на психогімнастичних вправах, які повинні створити такий рівень відкритості, відвертості, довіри, емоційної свободи, згуртованості, тобто сприяти генезі таких психостанів кожного учасника, що дозволили б успішно комунікувати, працювати, просуватися вперед. Вони – своєрідний місток для переходу до інших етапів тренінгу.

Важливий етап – початок занять, що має назву *«знайомство»*.

Рекомендація: усі сидять у колі.

Вправа 1. Той, хто у центрі кола (тренер), звертається до всіх: «Пересядьте ті, у кого є брат». Сам намагається зайняти місце в колі. Той, хто залишається, продовжує гру-знайомство, намагаючись пересаджувати групу за спільними ознаками (вивчають англійську, французьку, німецьку мови, співають, грають на музичних інструментах), щоб якнайбільше дізнатися про учасників тренінгу.

Вправа 2. Тренер називає числа, відразу ж після того, як число назване, повинно встати саме стільки осіб. Мета вправи: орієнтація на дію одне одного.

Рекомендація: працюємо у парах.

Вправа 3. Візуально вивчаємо один одного чотири хвилини. Згодом необхідно розповісти про співрозмовника: «Я бачу перед собою...» (говоримо лише про зовнішній вигляд, не вживаємо оцінювальні поняття, а також слова з інформацією про особистісні якості людини). Міняємося місцями. Ускладнюємо завдання: по черзі розповідаємо про співрозмовника, якою він був дитиною у 5 років (3 хв).

Вправа 4. Розповісти коротко про ту якість людського характеру, яку Ви цінуєте понад усе, не називаючи її. Всі повинні відгадати:

«Як Вам здається, про яку рису характеру розповідь?»

Рекомендація: всі залишають свої місця і виконують команди тренера.

Вправа 5. 1). Вишикуватися у шеренгу (шеренги) таким чином, щоб поряд із тренером був найвищий, а у кінці – найнижчий ростом. Перевіряє тренер або інша шеренга.

2) Коло тренера повинен стояти той, хто має найтемніше волосся, на протилежному кінці – світловолосий.

3) Початок шеренги – той, хто народився 1 січня, кінець – 31 грудня.

Мета цих вправ: поліпшити настрій в учасників, допомогти краще пізнати одне одного.

Рекомендація: всі знову займають свої місця у колі.

Вправа 5. Кидають один одному м'яч зі словами: «Ніхто з вас не знає, що я...».

Вправа 6. Той, хто перебуває у центрі, вітається з усіма. Наступний учасник не повинен повторювати цього вітання.

Вправа 7. Треба привітатися невербальним способом. Наступний учасник не повторює вже використаний жест.

Вправа 8. Почнемо день з того, що підходимо до будь-кого з групи, щоб привітатися та побажати успіху. Той, до кого підійшли, також обирає наступного учасника, щоб висловити своє побажання.

Вправа 9. Кидаємо м'яч та називаємо ім'я того, кому кинули. Учасник з м'ячем повинен прийняти будь-яку позу, всі повторюють її за ним. Вправу повторюємо кілька разів.

Вправи «на увагу»

Вправа 10. Уявляємо, що ми «атоми». Кількість атомів у молекулі різна. Вони швидко рухаються. Тренер дає команду – атоми об'єднуються у молекули по три, по п'ять...

Вправа 11. Починаємо рахувати (від 1, 2, 3...), пропускаємо цифру 6 та всі числа, до яких вона входить. Той, хто помилився, вибуває з гри.

Вправа 12. Уявляємо, що ми великий «арифмометр». Хтось називає число, наступний - знак «мінус» або «плюс», знов число, поки хтось не скаже: «дорівнює», наступний учасник має дати відповідь. Ця вправа може бути використана на занятті зі студентами-математиками.

Вправа 13. Хтось виконує рухи, інші повинні відтворити їх або припинити, коли тренер вдарить у долоні. Наступний учасник (за годинниковою стрілкою) показує свої рухи.

Вправа 14. Виконуватимуть її лише ті, яким скажуть: «Андрій наказав підняти праву руку (ногу, палець, кулак...)».

Вправа 15. Тренер роздає картки, на яких намальована якась тварина. Ця тварина є ще на одній картці, тому треба невербальними засобами з'ясувати, в кого з учасників тренінгу є ще така ж картка.

Вправа 16. Уявімо, що всі ми велика «друкарська машинка». Кожен запам'ятовує по три літери. Тренер називає, наприклад, слово «поїзд». Той, кому дісталася літера «п» плескає у долоні, всі плескають у долоні, наступна літера «о»... Знов повторюються всі дії. Якщо машинка помиляється, то «друкуємо» слово наново. Ця вправа може бути використана на заняттях зі студентами-філологами.

Вправа 17. Уявімо, що група – це великий «годинник». 12 учасників – цифри на циферблаті годинника. Наприклад, я називаю час: 15 годин, 20 хвилин. Той, кому дісталася цифра 3, плескає у долоні (маленька стрілка годинника), а потім той, кому дісталася цифра 4 (велика стрілка), говорить «бом». Якщо треба показати 12 годин, той самий учасник плескає і говорить «бом».

Вправа 18. «Давайте усі разом намалюємо картину...» Тренер малює обрій, інші учасники – пісок, море, човен... Тренер описує цю картину, називаючи, хто що намалював.

Вправа 19. Тренер роздає картки з кольорами. Така сама картка є ще в одного учасника. Коли тренер називає фрукти та овочі, повинні вставати ті кольори, які

відповідають названим предметам. Вправа на увагу, тому, коли називають інші предмети, вставати не потрібно.

Вправи «на розвиток спостережливості»

Вправа 20. Група розділяється на «хлопчиків» і «дівчаток» і домовляється про певні дії (один виходить із залу). Після повернення він повинен, спостерігаючи за діями учасників, здогадатися, де «хлопці», а де «дівчата».

Вправа 21. Один з учасників знаходиться за дверима. Інші розподіляються за якоюсь ознакою (відсутність шнурків, штани, замість спідниць, довге, коротке волосся у дівчат та ін). Той, хто повернувся, повинен зрозуміти, за якою ознакою група розподілилася.

Вправа 22. Учасник (1-3) виходять з кімнати. Група змінює пози, предмети, що були в них, з'являються інші речі. Той, хто повертається у кімнату, повинен пояснити, що змінилося в групі.

Вправа 23. Учасник, що вийшов з кімнати, повинен вгадати, хто є ініціатором якоїсь дії або рухів, що постійно змінюються, які повторює група.

Рекомендація: необхідно обговорити враження, які отримали учасники від вправи, ті засоби, за допомогою яких встановлено контакти.

Вправа 24. Кожен з учасників тренінгу повинен по черзі вийти на середину кола та встановити контакт невербальними засобами з кожним.

Рекомендація: всі учасники повинні залишатися на місці, все роблять мовчки.

Вправа 25. На рахунок «один» треба знайти собі пару, на «два» – пара виконує однакові рухи, на «один» знову знайти пару, на «два» – зробити однакові рухи.

Рекомендація. Продовжуємо створювати умови для встановлення контакту:

Вправа 26. Розподілимося на пари та почнемо спілкуватися, змінюючи пози за наказом тренера через кожні 1,5 хвилини (сидячи спиною, стоячи, обличчям один до одного, один сидить, інший стоїть), протягом 6 хвилин. Обговоримо, в якому положенні ми краще спілкувалися.

Вправа 27. Роздаємо чисті аркуші паперу, які треба поділити на 4 частини та намалювати: 1 – розмову з деканом, 2 – з викладачем, 3 – зі студентом I курсу, 4 – зі студентом своєї групи. Аналізуємо стереотипи в різних рольових ситуаціях.

Вправа 28. Розподіляємося на пари та починаємо обличчям один до одного робити різні рухи руками, головою, очима та ін. Наш партнер повинен все повторити. Міняємося місцями.

Вправа 29. Розподіляємо групу на дві частини. Одна група зображає якесь почуття або емоцію, інша повинна вгадати. Міняємося місцями. Обговорюємо кожну ситуацію.

Вправа 30. Виявляємо фактори, які заважають правильно отримати та передати інформацію. «Нехай кожен зробить подарунок» сусіду зліва, зобразивши його жестами, тобто, інформацію треба передати невербальними засобами, але так, щоб він зрозумів, що ви йому подарували. Закінчуємо вправу таким чином: останній, кому передали подарунок, повинен назвати його. Перший, хто подарував, відкриває таємницю. З'ясовуємо непорозуміння, які виникали.

Вправа 31. «Ми разом збираємося у похід». Кожний по черзі покладе у наплечник все необхідне мовчки, невербальними засобами. Після кожного показу тренер питає у членів групи, що вони поклали у рюкзак...

Вправа 32. Ділимо групу на дві частини, створюючи дві шеренги. «Ми їдемо в автобусі» в час пік, а навпроти вікна, де ви сидите, зупиняється ще один автобус. Побачивши свого знайомого, ви намагаєтеся невербально передати важливу інформацію. Обговорюємо точність переданої інформації.

Вправа 33. Розповідаємо кожен своєму партнерові історії із закінченим сюжетом (містить різні почуття, переживання) за 1,5 хв кожний. Міняємося місцями і розповідаємо чужу історію іншому. Так робимо по колу до кінця. Перевіряємо достовірність кожної історії.

Вправи «на розвиток вміння слухати»

Рекомендації: тренер знайомить учасників з правилами.

Правила уважного слухання:

1. сконцентруйте свою увагу на співрозмовникові. Звертайте увагу на слова, позу, міміку, жести;
2. перевірте, чи правильно Ви зрозуміли слова співрозмовника;
3. не давайте порад;
4. не робіть оцінок.

Вправа 34. Будемо прогулюватися берегом моря. Група сідає у коло, закриває очі. Звертаємо увагу на повітря, дихаємо вільно... «З кожним вдихом у ваше тіло потрапляє енергія, з видихом відходять непотрібні турботи, переживання, напруження... Звернемо увагу на все, що нібито оточує нас на морі. Поділимося враженнями від наших відчуттів.

Вправа 35. На вирази, які зачитує тренер, треба написати відповідь. Використайте спочатку уточнення, потім напишіть переказ, а на кінець потрібно розвинути думку. Читаємо тричі. Просимо учасників прочитати написане.

Вправа 36. Кожен повинен розповісти напарнику про свою проблему. Завдання того, хто слухає, – зрозуміти її сутність, використовуючи тільки прийоми спілкування: безмовне слухання, уточнення, переказ, подальший розвиток думки співрозмовника. Вправа розрахована на 30 хв., її також можна проводити у трійках.

Вправа 37. Кожен з учасників повинен звернутися до двох інших з проханням назвати таку якість, яка заважає у спілкуванні, та таку, що допомагає.

Вправа 38. Звернемо увагу один на одного, сконцентруймося (закриваємо очі) над питанням: які у цієї людини є сильні сторони, переваги? Після того, як відкриємо очі, кидаємо м'яч тому, про кого подумали.

Вправа 39. Подивіться на сусідів праворуч і ліворуч. Скажіть їм про те, що вам сподобалося в їхній поведінці.

Вправа 40. Пригадайте той момент, коли вперше побачили свого сусіда та яке враження він на вас справив. Поділіться цими враженнями.

Вправа 41. Давайте скажемо один одному компліменти. Кидаємо м'яч по черзі всім учасникам.

Вправа 42. «Якби ти був членом партії зелених, то на твоїй футболці було б написано...» Той, хто отримує м'яч, повинен продовжити фразу.

Вправа 43. Уявляємо себе спочатку відомими художниками: малюємо автопортрет (яку течію обираєте: абстракціонізм, символізм, реалізм), а потім мистецтвознавцями, яким запропонували з'ясувати, кому належить той чи інший автопортрет. Групу можна поділити на художників та мистецтвознавців.

2. Тренінг сензитивності

Сензитивність як основа перцептивності є цілісною спроможністю людини бути чутливою, прогнозувати власні почуття, думки та поведінку себе й іншої людини. Тренінг сензитивності дозволяє: 1) збільшити розуміння себе та розуміння інших; 2) розуміти групові процеси через відчуття локальної структури; 3) розвивати окремі навички у спілкуванні та поведінці.

Вправа 44. Один учасник з групи має перерахувати тих, у кого є сестри, брати, хто знає французьку, англійську мови та ін. (ускладнена версія вправи 1 з тренінгу партнерської взаємодії).

Рекомендація: виконується у парах.

Вправа 45. Протягом 5 хв дивимося один на одного. Повертаємося спиною до партнера та відповідаємо письмово на питання: які очі у вашого партнера (все про зовнішність)? Повертаємося знову до нього та перевіряємо свої відповіді. Міняємося парами. Дивимося на напарника одну хвилину. Записуємо відповіді на питання про одяг: «Якого кольору у нього взуття?» Пересідаємо знову та спробуємо розповісти про свого партнера все, що вже знаємо: «у тебе є брат, ти знаєш французьку мову...» Отже, згадуємо вправи за № 1 та 44. Партнер коректує вашу оповідь. Міняємося місцями.

Вправа 46. Дивимося один на одного уважно 1,5 хв. Зупиняємося перед учасником, наприклад, Іриною та говоримо: «Я іду по колу, проходжу одного, другого, третього... Хто переді мною?» (повинен вгадати, наприклад, це - Володимир). Потім задаємо питання про зовнішній вигляд: «Якого кольору піджак на Володимирові?»

Вправа 47. Намагайтеся побачити кожного (як він виглядає, в якому стані). Спостерігаємо 3 хвилини. Кидаємо м'яч та повідомляємо, що нового ми дізналися про учасників.

Вправа 48. Кидаємо м'яч по черзі та називаємо ім'я того, кому кидаємо, та фразу, яку він казав (учора, сьогодні). Намагаємося пригадати її.

Вправа 49. Один учасник добровільно залишає кімнату, уважно перед тим озирнувшись довкола. Повертається через 2-3 хвилини та відповідає на питання: «Що змінилося?»

Вправа 50. Ділимо групу на дві частини. Сідаємо один проти одного. Запам'ятаємо своє місце – «один». «Два» – міняємося місцями, запам'ятовуючи своїх сусідів. Коли тренер називає 1 або 2, треба відповісти, хто сидів поруч.

Вправа 51. Спостерігаємо непомітно за людиною, ім'я якої написано на картках, що роздав тренер. На рахунок «один» спостерігаєте за цією людиною, роблячи якісь рухи, жести. На рахунок «два» – потрібно відповісти на питання, хто спостерігав за вами та вказати, які рухи він робив?

Вправа 52. Перевірте, наскільки розвинуте у Вас відчуття часу. Спробуйте заплющити очі та по команді «почали» зорієнтуйтеся, коли пройшла хвилина.

Вправа 53. Заплющіть очі та уявіть, що відчуваєте, коли чуєте ті чи інші звуки: різко загальмувала машина, загравав оркестр, шум морських хвиль, розбилася чашка.

Вправа 54: а) «Я бачу». Потрібно описати зовнішній вигляд будь-кого з учасників тренінгу: руки лежать на колінах, повернуто голову ліворуч.

Усвідомлюємо різницю між тим, що бачимо та уявляємо; б) учасник, який сидить спиною, повинен вгадати, кого описує керівник тренінгу.

Рекомендація: потрібно познайомити учасників з класифікаціями експресивної міміки та фундаментальними емоціями.

Класифікація експресивної міміки: 1). любов, щастя, радість; 2). здивування; 3). страх, страждання; 4). гнів, рішучість; 5). відраза; 6). презирство (за Вудвортсом, 1938 р.).

Фундаментальні емоції: 1. Зацікавлення – переживання. 2. Задоволення – радість. 3. Здивування. 4. Горе – страждання. 5. Гнів. 6. Відраза. 7. Презирство. 8. Страх. 9. Сором. 10. Провина (за К. Ізардом, 1977 р.).

Вправа 55. Працюємо у парах. Один з учасників – дзеркало, другий – мавпа. Отже, повинен повторювати дії другого. Потім учасники міняються ролями.

Вправа 56. Працюємо у групах по 4-5 чол. Кожен з учасників повинен розповісти про те, як сприймають його як співрозмовника інші.

Вправа 57. Продовжуємо працювати у групах по 4-5 чол. Вибираємо з групи одного учасника (за бажанням) та розповідаємо все про нього. Він повинен розповісти про почуття, які при цьому в нього виникали.

Вправа 58. Перед кожним учасником (їх 4-5) – чистий аркуш, на якому потрібно написати: 1). хто Ваш улюблений поет? 2). Який колір подобається; 3). яку рису характеру цінуєте в людях; 4). яка пора року наймиліша. Інші учасники, прослухавши відповіді, які зачитує тренер, повинні відповідати, кому належить конкретна анкета.

Вправа 59. Працюємо у трійках. Потрібно визначити риси, які є спільними та відмінними для учасників тренінгу. Спочатку партнери говорять фразу: «Ти такий самий, як я...» Потім: «Я дуже відрізняюся від тебе...»

Вправа 60. «Чутка». Кожен говорить про учасника, який перебуває за дверима, все, що захоче. Можна використовувати цитати з творів, афористичні вислови,

але висловлюватися лаконічно. Тренер записує всі висловлювання. Учасник, який був за дверми, повинен вгадати, хто про нього це сказав.

Вправа 61. Перевіримо чутливість спини. Учасників трьох груп повернуто до кола спиною. Вони будуть передавати якусь емоцію (наприклад, тренер призначає: З-заздрість, Л-любов, С-страх). Ті, хто тренує свою чутливість спини (1-2), підходять до групи учасників, що «грають емоцію», мовчки. Учасники можуть ставати до групи боком, нахилитися до них, щоб описати потім своє відчуття та спробувати відповісти на такі запитання тренера: 1). біля якої групи Ви почували себе затишно; 2). з якою підгрупою Ви посварилися б; 3). з якою заприятелювали б; 4). кого б пожаліли; 5). кого б могли зневажати; 6). з ким хотіли б працювати? Як правило, відповіді не завжди збігаються з реальністю, це – важке завдання.

Вправа 62. Тренування навиків зниження напруження у бесіді. Учасники один одному кидають м'яч зі словами: «Мені здається, нас з тобою об'єднує така риса, як...» Оponent може погодитися: «Так, я згоден», або ж сказати: «Я поміркую над цим...». Отже, у нього є інформація для роздумів. Далі він кидає м'яч наступному гравцю... Аналізуємо, чому м'яч не потрапив жодного разу до когось з учасників.

3. Тренінг креативності

Тренінг дозволяє глибше ознайомитися з креативністю як невід'ємною складовою процесу спілкування, з природою та специфікою процесу творчості, а також навчитися розвивати власну креативність та творчі потенціали в інших. Продячи вправи цього тренінгу, потрібно пояснювати його мету, створювати креативне середовище, яке спонукає до проявів творчого мислення і поведінки.

Рекомендація. Вправи на знайомство. Працюємо в колі, всі завдання виконуємо за годинниковою стрілкою.

Вправа 63. Кожен з учасників по черзі називає своє ім'я та три риси, що йому притаманні, які починаються на таку ж літеру. Ця вправа потребує від учасників винахідливості та гнучкості мислення. Можна спростити завдання і називати лише 1-2 риси.

Вправа 64. Кожен з учасників повинен назвати своє ім'я, одне із своїх реальних хобі та ще одне, яке хотів би мати. Наступний учасник говорить своє ім'я, реальне хобі і те, яке хотів би мати, потім повторює все, що сказав перший. Наступний повторює все за першим і другим.

Вправа 65. Кожен по черзі називає три слова, пов'язані з його іменем, а саме ім'я називати не треба. Всі повинні визначити, як називається ця людина.

Вправа 66. Тренер повідомляє про схильність математиків всі явища і предмети описувати за формулами. Перевтілившись у математиків і назвавши своє ім'я, повідомимо формулу, яка відповідає вашій особистості. Завдання важке. Проте тренер не повинен наводити прикладів. У кожного є можливість створити свою математичну мову.

Вправа 67. Потрібно згадати людину (добре вам знайому), яка, на вашу думку, є креативною. Назвіть своє ім'я, потім риси, особливості цієї людини, які, на ваш погляд, дають можливість вважати її креативною.

Вправа 68. Тренер, який стоїть у центрі кола, пропонує пересісти тим, хто володіє якимось умінням, наприклад, керує автомобілем. Під час пересаджування тренер займає вільне місце. Учасник, який залишився без місця, продовжує вправу. Після того, як назвали 8-10 умінь, кожен повинен написати розповідь про групу, враховуючи всю отриману інформацію.

Вправа 69. Кожен учасник називає своє ім'я і ті риси, особливості поведінки, все, що в ньому є, для спонукання іншої людини до творчості, створення нового, нестандартної поведінки (любов, інтерес до людей, ентузіазм до створення чогось нового, відсутність тиску, готовність навчатися в інших тощо).

Рекомендація. Виконуючи цю вправу у студентському, учнівському середовищі, можна перераховувати будь-які професійні вміння.

Вправа 70. Кожен з учасників повинен подумати, ким він може працювати, крім професії, яку набуває в університеті. Називаючи ім'я, потрібно перерахувати декілька варіантів можливих професійних ролей.

Рекомендація. Наступні вправи допомагають усвідомити етапи креативного процесу, а також бар'єри проявів креативності і створення умов для їх подолання або зменшення впливу.

Вправа 71. Всі учасники повинні зосередитися на собі, своїх переживаннях, відчуттях, думках. Відчувши себе, своє тіло, потрібно зосередитися на ідеї мінливості світу, в якому живемо. Які думки у вас виникають? Як ви відчуваєте себе у цьому світі, де все блискавично змінюється? Учасники розмірковують над питаннями: які риси, особливості поведінки допомагають жити у цьому світі, а які ускладнюють життя? Можна розмірковувати, закривши очі. Через деякий час пропонуємо всім намалювати свої відчуття, переживання, почуття. Малюнки розвішуємо так, щоб всі їх бачили. Наступний крок: об'єднаємо учасників у групи по 4-5 осіб і поділимося нашими роздумами про те, що допомагає нам жити у цьому світі, а що ускладнює життя. Знову об'єднуємося в одну групу і записуємо якісні ознаки, визначені учасниками.

Приклади. Риси, особливості поведінки, *які допомагають жити у мінливому світі*: любов до людей, оптимізм; прийняття себе і світу у всіх його проявах; вміння оцінити проблему очима інших; почуття гумору; відчуття своєї недосконалості; комунікабельність; сенситивність, емпатія; бажання допомогти людям; працьовитість; мрійливість, вміння фантазувати; рішучість, цілеспрямованість, наполегливість.

Риси, *які ускладнюють життя в мінливому світі*: невпевненість у собі; упередженість; занижена самооцінка; надмірна схильність до формальних принципів; несамостійність; заорганізованість; стереотипи мислення та

поведінки; орієнтація на загальні правила і норми; тривожність; самонавіювання тощо.

Рекомендація. Ця вправа допомагає усвідомити особливості проявів креативності. Учасники сидять у колі та кидають один одному м'яч, запам'ятовуючи того, у кого вже м'яч побував. Всі повинні взяти участь у грі.

Вправа 72. Кидаючи м'яч іншому учасникові, потрібно назвати якості, особливості поведінки креативної людини. Слід бути уважним, не повторювати вже назване іншими. Після того, як м'яч побував у кожного, змінюємо завдання: тепер будемо називати якості, особливості поведінки антипода креативної людини.

Рекомендація. Наступна вправа допоможе учасникам потренуватися у виборі більш виразних засобів для того, щоб через слово розвинути свою фантазію, експресивність. У процесі обговорення етапів креативного мислення тренер повинен пояснити учасникам, як важливо для успішного вирішення проблемної ситуації ретельно зібрати інформацію, побачити щось спільне між діями різних людей.

Вправа 73. На спині одного з учасників приколюємо картку з написом (наприклад, сон, весна, фараон, організм, ніч, радість тощо). Він повинен викликати будь-кого з групи для того, щоб дізнатися, що написано на картці. Учасники допомагають зрозуміти, який це напис, тільки невербальними засобами. Обговорюємо результати роботи.

Вправа 74. Тренер називає предмет і кидає м'яч іншому. Той, хто його отримав, повинен назвати три (два) нестандартні способи використання цього предмета (наприклад: молоток – вішак, прес-пап'є – ручка для важкої сітки). Домовляємося, що не будемо називати універсальних способів використання предметів.

Вправа 75. Кидаючи м'яч іншому, називаємо колір. Той, хто спіймав м'яч, повинен назвати об'єкт кольору. Потрібно уважно виконувати вправу, не повторювати кольори і об'єкти.

Вправа 76. Той, хто кидає м'яч, говорить одне з трьох слів: «повітря», «земля», «вода». Той, хто спіймав, повинен відповісти конкретно: назву птаха, тварини, риби. Потім він називає знову слово (наприклад, «повітря»). Вправу потрібно проводити якомога швидше.

Вправа 77. Спробуємо разом завантажити баржу. Тренер називає предмет на одну з літер алфавіту. Учасникам потрібно також називати предмети на цю літеру. Попереджаємо учасників, що на баржу не можна вантажити, наприклад, астероїди й айсберги, а також, оскільки ми гуманісти, то не будемо вантажити тварин і людей, наркотики, зброю, хімічну отруту і т. ін.

Вправа 78. Збираємося у похід. Складаємо наш наплічник. Кожен з учасників по черзі повинен невербальними засобами зобразити те, що він обов'язково візьме із собою. Той, хто відгадав, буде зображати свій предмет.

Вправа 79. На аркушах паперу кожен з учасників тренінгу повинен записати аргументи «за» куріння. Через три хвилини з'ясовуємо, чи записані аргументи. Наступний крок: всі учасники можуть упродовж трьох хвилин поділитися враженнями з колегами та запам'ятати найбільш оригінальні аргументи (один-два). Потім кожен повинен записати аргументи «проти» куріння. Знову даємо три хвилини на обмін думками. Вправа закінчується обговоренням у групі найбільш оригінальних аргументів. Цю вправу можна провести, використовуючи метод «снігової кулі».

Рекомендація. Наступне завдання виконуємо у парах. Вправу на розвиток мовлення можуть використовувати на заняттях зі студентами-філологами, філософами тощо.

Вправа 80. Учасникам тренінгу пропонують вибрати два питання з п'ятнадцяти, які виділяв М. Пруст, а саме: 1. Де б Ви хотіли жити? 2. Основна

риса Вашого характеру? 3. Ваш основний недолік? 4. Який Ваш ідеал у житті? 5. Яку рису Ви найбільше цінуєте у чоловіка? 6. Яку рису Ви найбільше цінуєте в жінці? 7. Ваш улюблений колір? 8. Ваша улюблена квітка? 9. Що Ви найбільше не любите? 10. Що Ви найбільше цінуєте у Ваших друзях? 13. Ваше улюблене заняття? 14. Як би Ви хотіли померти? 15. Який настрій Вам притаманний? Кожен з учасників за дві хвилини повинен відповісти на них своєму партнерові. Сідаємо у коло та розповідаємо за годинниковою стрілкою про почуте всім учасникам тренінгу.

Вправа 81. Поговоримо про різні прикмети. Наприклад, кажуть: впав ніж, відкоркувалася пляшка – прийде чоловік. Спробуємо вигадати свої прикмети. Той, хто кидає м'яч, говорить, що впало; той, хто упіймав – прикмету: упала квітка – прийде дівчина...

Рекомендація. Вправи, пов'язані із застосуванням асоціативного механізму, допомагають учасникам краще використовувати досвід, який вони мають. Будемо працювати над вправами з асоціативним ланцюжком, щоб засвоїти навички включення у процес пошуку вирішення проблеми. Після закінчення цих вправ потрібно обговорити, у чому виникала складність. Вправу на розвиток мислення доречно виконувати студентам-математикам, філологам, філософам, історикам, географам тощо.

Вправа 82. Будемо кидати один одному м'яч, називаючи будь-який іменник. Той, хто упіймав м'яч, повинен назвати свою асоціацію (іменник). Наступний повинен сказати слово, яке є асоціацією на сказане другим.

Вправа 83. Називаємо будь-який іменник, кидаючи м'яч. Той, хто спіймав, повинен назвати якесь слово (дієслово, іменник, прикметник...). Потім він кидає м'яч і промовляє своє слово. Вправа виконується до моменту, коли виникають труднощі навести асоціацію-слово. Можна поставити запитання: «На що Ви звернули увагу під час вправи?»

Вправа 84. Уявімо себе літературним героєм. Тренер, кидаючи м'яч, каже: «Мауглі». Учасник, який спіймав м'яч, повинен перевтілитися у героя і сказати асоціацію, на слово тренера, відчуваючи себе ним, наприклад, квітка. Ця вправа, на думку М. Пруста, допомагає «набути нові очі».

Вправа 85. Кидатимемо один одному м'яч, називаючи будь-які об'єкти. Той, хто отримав м'яч, повинен назвати країну, яка в нього асоціюється з цими об'єктами.

Рекомендація. Закінчуємо тренінг вправами, пов'язаними з розвитком сенситивності, на спостереження за учасниками.

Вправа 86. Всі учасники групи виконують завдання: подумайте дві хвилини і дайте відповідь на запитання: «Які відчуття у вас виникли щодо сусіда справа (зліва)? Потрібно назвати найяскравіше враження.

Вправа 87. Будемо кидати один одному м'яч, називаючи позитивну якість людини, якій ми відправляємо м'яч. Стежимо уважно за тим, щоб вправу виконали усі учасники.

Рекомендація. Тренер дає можливість учасникам сконцентруватися на своєму партнерові справа (зліва). Вправа допомагає отримати кожному учасникові особистісну підтримку.

Вправа 88. Потрібно подумати і вирішити для себе, з образом якої архітектурної споруди асоціюється ваш сусід (вежа, міст, колона, палац). Слід з'ясувати, яким чином виникають ці асоціації. Завдання можна змінити: учасники уявляють сусіда в образі літературного героя, тварини. Ці вправи дають змогу кожному отримати образні й вербальні відображення, асоційовані з архітектурною спорудою, з будь-якою твариною, героєм твору. Тому вони збагачують уявлення людини про себе значущими деталями. Людина зберігає у пам'яті інформацію про себе, помічену іншими, як про стійку архітектурну споруду, тварину, романтичного героя літературного твору. Ця інформація може

допомогти у критичній ситуації, уникнути переоцінки або підтримає відчуття своєї значущості.

Вправа 89. Тренер, прощаючись з учасниками, може запропонувати їм виконати вправу, яка пов'язана з рекламною традицією робити написи (девизи, слонги) на бігбордах. Ці написи повинні відображати життєву позицію, девіз господаря. Уявімо, що ми також зробили б написи на наших сорочках, тенісках тощо. Кидає м'яч зі словами: «Якби ти займався серфінгом, на твоїй тенісці було б написано: «Тримайся на високій хвилі!» Той, хто спіймав м'яч, повинен погодитися з цим або ні. Потім він промовляє свою фразу іншому учаснику, передаючи йому м'яч.

4. Тренінг рефлексійності

Тренінг рефлексійності спрямований на активізацію особистісних детермінант, формування позитивного самоствалення, самопізнання, впевненості в собі, адекватного рівня особистісної рефлексії, розвиток індивідуальних характеристик та рис, що сприятимуть професійному та особистісному розвитку, зокрема оптимізують спілкування та педагогічну взаємодію.

Вправа 90. «Хто Я після трьох тренінгів?». Ця вправа покликана допомогти у розвитку самосвідомості та виявленні свого справжнього Я, яке зазнало/не зазнало певного нового рівня власного розвитку, психогенези. Шляхом послідовного запитання «хто Я?» поступово наближаємося в ході цієї вправи до свого справжнього нового Я. Запитання для учасників Т-групи: «Який новий досвід ви отримали? Що було вам приємно? Чому? Що було вам неприємно? Чому? Які труднощі в концентрації у вас виникали? У зв'язку, з якими завданнями? Які завдання викликали у вас опір?».

Вправа 91. «Спогади про вчорашню зустріч». Кожному з учасників пропонується поділитися враженнями, почуттями і надбаннями від вчорашньої

зустрічі. Ритуально це проводиться по колу, або за годинниковою стрілкою, чи навпаки. Тренер акцентує увагу на тих значущих ситуаціях, які запам'яталися, відклалися в пам'яті.

Вправа 92. «Написати на долоні букву, на спині фразу з двох слів, поставити крапку на передпліччі». Цей комплекс вправ спрямований на відпрацювання самосвідомості тактильного каналу сприйняття, а також розуміння можливих варіацій сприйняття в інших людей. Для проведення вправи група ділиться або на пари, або організовується так звану «карусель», коли утворюється зовнішнє і внутрішнє коло. При цьому, виконавши одну вправу, партнери зовнішнього кола, зробивши крок вправо, міняються партнерами. По завершенню вправи проводиться рефлексивний полілог проблем, які виявилися, що було важко виконувати, в чому причини успіху і невдач.

Завдання для пар такі:

- написати на долоні партнера букви, при цьому у нього повинні бути закриті очі і він повинен після відгадування озвучити їх;
- таке ж чиниться з написанням цифр та їх відгадуванням;
- написати на спині, у верхній і нижній її частині, літери, можна перейти і до простих слів, не забуваючи при цьому їх відгадувати;
- на оголеному передпліччі партнер повільно крокує пальцями і «ставить» в якомусь місці крапку, інший має визначити, де була вона поставлена (при цьому очі учасника повинні бути закриті).

Вправа 93. Проводиться для визначення предметів за звуком. Для цього знадобитися непрозорий мішок, в який ви ставите різні дрібні предмети. Вибирається ведучий за бажанням. Йому із закритими очима пред'являється предмет по звуку (тренер стукає, рухає, трясє, створюючи якомога повніше уявлення про предмет через звук). Якщо зовсім нема ніяких здогадок, то ведучий учасник просить допомоги в групі, тоді йому підказують не назву предмета, а тільки його характеристику, виражену прикметниками. Визначенням такого

предмета займається наступний учасник. Потім проводиться рефлексивне обговорення позитивних моментів і труднощів цієї вправи, значення окремих моментів.

Вправа 94. «Знайти свою зграю». Кожному учасникові тренінгу тренер шепоче на вухо назви різних тварин чи птахів (наприклад, півень, гусак, ворона, корова, горобець). Потім пропонується закрити очі, пригадати, як кричить якась із тварин та по команді почати копіювати голосно ці звуки. При цьому кожен повинен почути родичів зі «своєї зграї» або «стада» і приєднатися до них. Коли всі зберуться у свої громади, тренер повідомляє про завершення вправи. Потім проводиться рефлексивний полілог проблем: що вийшло, що було важко виконувати, в чому причини успіху чи невдачі.

Вправа 95. «Зламаний телефон». Ця гра заснована на давніх дівочих посиденьках. Група сидить по колу передає почуту фразу від одного до іншого, звичайно ж, пошепки, на вушко сусідові. При цьому кожен намагається передати якомога точніше, все те, що він почув. Останній учасник, почувши фразу, її озвучує і лише потім, перший висловлює первісний варіант фрази. Потім проводиться рефлексивний полілог, що вийшло, що було важко виконувати, в чому причини успіху і невдач.

Вправа 96. «Передача інформації». Правило полягає у передачі якомога точнішої інформації від одного учасника до іншого. В кінці вправи порівнюють, яку інформацію повідомив тренер, а яку отримав останній учасник цієї «естафети». Всі, крім керівника, виходять за двері, а тренер виголошує такий текст: «Хлопчик зайшов до кімнати, яскраво освічену сонцем. У правому кутку він побачив картину зимового пейзажу. У центрі стояв стіл, накритий білою скатертиною з орнаментами півнів, на ній стояла ваза. Праворуч від вази лежав олівець, а біля лівої ніжки столу – розбита чашка. У цей момент закувала зозуля». Традиційно ведеться рефлексивне обговорення позитивних моментів, труднощів

цієї вправи, значення окремих моментів, з'ясування розуміння, яким чином твоя сутність сприймає дійсність, як ти на це впливаєш.

Вправа 97. «Підтримай команду» (утримування командою фігури на малій площині). Для цієї вправи потрібно 4 – 5 стільців, міцних і з міцною спинкою. Група відповідно ділиться на 4 або 5 команд. Слід передбачити, щоб у кожній було по 6 чоловік. Завдання полягає в тому, щоб всією командою, розробивши стратегію, втриматися на стільці якомога довше. Тренер веде відлік вголос, коли команда утримується на стільці. Безумовно, буде кілька спроб. На завершення проводиться рефлексивний полілог проблем, які окреслилися, що було важко виконувати, в чому причини успіху і невдач. Не забудьте звернути увагу на супроводжуються емоції всіх учасників цієї дії.

Вправа 98. «Підтримка». Вказівки ведучого для учасників:

-подумайте про свою проблему, спробуйте визначити, які обмежувальні повідомлення створюють або підтримують вас;

-спробуйте визначити, які підтримувальні повідомлення можна було б їм протиставити.

Далі вправа виконується у парах. Ведучий: «Подумайте про ситуацію у своєму житті, яку вам хотілося б змінити. Якої підтримки потребуєте для того, щоб здійснити цю зміну?» Учасник А висловлює голосно свій підтримувальний вислів учасникові Б. Той повідомляє учасникові А свій підтримувальний вислів.

Вправа 99. «Новий психологічний автопортрет». Ця вправа дає можливість виробити навички особистісної рефлексії та розвинути вміння самодіагностики як наслідку спроби фіксації успішності власної комунікативної та особистісної генези.

Інструкція. Коли ви будете описувати психологічний автопортрет, бажано проаналізувати ті особливості, які проявляєте у спілкуванні з людьми і які відрізняють вас від інших. Крім того, дайте відповідь (бажано письмово) на такі питання: «Чи вважаю я себе повністю сформованою особистістю, чи у мене є

резерви внутрішнього росту? Чи достатньо я впевнений у собі? Чи здатний я терпляче сприймати різні точки зору? □ Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб уникнути догматизму і не стверджувати, наприклад, що є тільки один метод розв'язання проблеми, тільки один спосіб навчитися чогось і тощо? Наскільки я здатний приймати критику на свою адресу, необхідну для мого особистісного й професійного розвитку? Чи можу я відкрито обговорювати свої особисті і професійні проблеми?»

На заключному етапі проведення тренінгових занять, мета якого усвідомлення та рефлексії отриманих знань, доцільно запропонувати такий вид роботи, який можна повторювати на кожному занятті.

Вправа 99. «Рефлексія». Учасникам пропонується зобразити схематично відповіді за трьома аспектами: а) що сподобалось?; б) чого б ви намагалися уникнути?; в) інсайт (які думки щодо професійної діяльності виникли?).

Вправа 100. «Казка (відома історія, бувальщина, анекдот) на новий лад» (за принципом сторітелінгу). Учасникам групи пропонується скласти казку про себе на початку і в кінці тренінгу. Потім учасники зачитують казки і обмінюються думками про зміни, що відбулися у ході тренінгу.

Вправа 101. «Рольовий «внутрішній» полілог». Мета вправи – усвідомлення (переосмислення) стереотипів поведінки, вироблення гнучкості мислення у вирішенні проблемних ситуацій, актуалізації особистісної рефлексії при зверненні до значущих смислів, розотожнення з неусвідомленими настановами й оцінками своєї діяльності, усвідомлення цілісності особистості як успішного суб'єкта взаємодії.

Освоєння таких функцій рефлексії, як «побудова образу особистості», «пошук і виявлення» зовнішніх «смислів для особистості». Ця вправа починається з відповіді на питання, чи збігаються смисли тексту з його особистим розумінням. Після дискусії учасники тренінгу по черзі аналізують запропоновану вище ситуацію вже щодо себе, спираючись на отриманий досвід

в ролі «казкового героя». Проте ухвалення рішення буде відбуватися за допомогою «внутрішнього» рольового полілогу. Він здійснюється наступним чином: той, хто в цей момент повинен вирішувати поставлене завдання, роздає картки з ролями іншим учасникам, які будуть допомагати йому приймати рішення. Таким чином буде створюватися «внутрішній простір для полілогу».

Отже, ситуацію допомагають вирішувати такі ролі: 1) родич; 2) книга (книги); 3) релігія; 4) життєвий досвід; 5) я сам (життєві принципи, цінності); 6) людина, незнайома з тобою.

Учасник, який роздав ролі, має право звертатися до кожного з залучених, ставити їм запитання, вислуховувати поради і рекомендації, обговорювати незрозумілі складні моменти ситуації. Після полілогу з усіма головна особа оголошує своє рішення. Наприкінці відбувається обговорення.

Інтеграція результатів полягає в тому, що оцінюється те, що особисто для себе здобув, придбав кожен учасник Т-групи в ході проведення занять.

Вправа 102. «Прощання». Кожен з учасників тренінгу бажає щось усім іншим у вигляді «скульптури із самого себе» або всі пишуть кілька рядків побажання, а потім ці записи перемішують і кожен вибирає для себе один з них. Прочитане дозволяє побачити себе «нового» у побажанням-рефлексіях інших учасників Т-групи. Загалом, тренінг рефлексійності дає можливість засвоїти нові моделі комунікації та поведінки, що будуть вирізнятися активністю, просоціальністю і гнучкістю; доповнити теоретичні знання практичними з власного досвіду та досвіду інших учасників; розвивати особистісні характеристики; вирішувати складні проблемно-навчальні ситуації педагогічної взаємодії.