

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ЛЯШЕНКО Олексій Андрійович

УДК 159.923.2:159.953.5

**ПСИХОЛОГІЧНА ПОЗИЦІЯ РІВНОСТІ У МІЖСОБИСТІСНІЙ
ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
доктор психологічних наук, професор
Булах Ірина Сергіївна

КИЇВ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми психологічної позиції рівності викладачів	11
1.1. Співвідношення понять «педагогічна позиція» та «психологічна позиція» та їх сутність	11
1.2. Теоретичний аналіз психологічного змісту феномена «рівність».....	22
1.3. Специфіка вияву «психологічної позиції рівності» викладача	34
1.4. Психологічні чинники становлення психологічної позиції рівності викладача	46
Висновки до першого розділу.....	57
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження прояву психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутнього викладача	60
2.1. Організація дослідження та психодіагностика психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів.....	60
2.2. Специфіка психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів.....	70
2.3. Якісні показники розвитку психологічних чинників та їх співвідношення з позицією рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів.....	78
2.4. Дослідження взаємозв'язку чинників з психологічною позицією рівності у майбутніх викладачів	107
Висновки до другого розділу.....	126

РОЗДІЛ 3. Психологічний супровід становлення психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів	129
3.1. Програма та соціально-психологічний тренінг підвищення потенціалу психологічної позиції рівності майбутніх викладачів у міжособистісній взаємодії	129
3.2. Вплив психологічних чинників на становлення психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів.....	143
3.3. Методичні рекомендації викладачам та кураторам ВНЗ щодо становлення психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів.....	169
Висновки до третього розділу.....	178
ВИСНОВКИ.....	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	184
ДОДАТКИ.....	205

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасній Україні відбувається стрімкий процес демократизації усіх сфер життя людини. Не стає виключенням і освіта, особливо професійна підготовка у вищій школі, хоча в ній процес гуманізації трохи затягнувся. Науковці спрямовують чимало зусиль на створення соціально-психологічних умов щодо виховання у майбутніх фахівців гуманістичних й професійних якостей та їх особистісного зростання. Проте не всім педагогам вищої школи вдається відійти від стереотипного стилю викладання та відкоригувати власну систему цінностей, в основу якої буде поставлена особистість студента. Тому у вищому навчальному закладі важливо починати процес засвоєння гуманістичних цінностей майбутніми викладачами під час їхнього професійного навчання. У цьому зв'язку актуальним стає розвиток психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів, що сприятиме одночасно як покращенню взаємодії викладача зі студентами, так і зменшенню психологічних бар'єрів між ними. Адже за наявності такої позиції у викладача, в ході навчально-виховного процесу, у взаємодії зі студентами буде актуалізуватися для обох партнерів цінність не тільки досягнення нових професійних знань, формування фахових компетентностей, але й особистість Іншого, її почуття, думки, ставлення.

Варто відзначити, що у професійній діяльності викладач одночасно виконує значний обсяг рівнозначних завдань, пов'язаних з аспектами навчального, виховного, соціального впливу на студентів. Проте кожен педагог суб'єктивно й автономно організовує навчально-виховний процес, на засадах якого до навчальної дисципліни у студентів виникає ціннісне ставлення, розвиток якого зумовлюється спрямованістю на особистість викладача, його ставленням до них та професії в цілому. Така суб'єктність у побудові міжособистісної взаємодії зі студентами пов'язана з професійною та психологічною позиціями викладача. Більшість вчених (І.Д.Бех, В.І.Власенко, М.О.Коць, С.Д.Максименко, О.І.Мешко, В.М.Чернобровкін та

ін.) підкреслюють актуальність розвитку психологічної позиції рівності у викладачів ВНЗ, психологів-консультантів для побудови ефективної міжособистісної взаємодії з оточуючими загалом.

Проблема психологічної позиції рівності суб'єктів міжособистісної взаємодії була предметом дослідження зарубіжних психологів. Так, представники транзактного аналізу Е.Берн, Т.Харріс, Є.Стюарт ототожнювали психологічну позицію з життєвою позицією особистості, в основі якої лежить її ціннісне ставлення до себе й таке ж ставлення до інших та світу. Вчені доводять, що тільки та позиція, яка консолідує в собі позитивне, ціннісне ставлення може бути конструктивною у побудові міжособистісної взаємодії. Також серед его-станів (Батько, Дорослий, Дитина) в інтеракціях людей Е.Берн та К.Штайнер виокремлювали его-стан "Дорослий-Дорослий", в межах якого партнерами транслюється психологічна позиція рівності у міжособистісній взаємодії.

У пострадянському науковому просторі вчені психологічну позицію рівності як самостійний феномен не вивчали, однак торкалися його окремих аспектів. З демократичним стилем управління та спілкування досить часто дослідники (В.Г.Казанська, Я.Л.Коломінський, А.О.Реан, Є.І.Рогов тощо) співвідносили специфіку використання особистістю психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії. Особливий статус надається Ю.Є. Альшиною психологічній позиції рівності у міжособистісній взаємодії консультанта і клієнта, оскільки така позиція дає можливість останньому відчувати й визнавати себе рівним та ціннісним учасником консультативного процесу.

У вітчизняній психології проблему психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії викладача зі студентами розглядали І.С.Булах та Л.В.Долинська. Вчені акцентували увагу на визнанні викладачем з такою позицією особистості студента як цінності та наданні їй можливості бути включеною у процес самоактуалізації та самоздійснення. При цьому, на їхню думку, така позиція не означає ототожнення чи співвідношення поглядів,

думок та поведінки викладача й майбутнього фахівця. Також вчені виокремлюють вихідні положення міжособистісного спілкування викладача зі студентами, реалізація яких створює умови для паритетності, прийняття та визнання один одного, толерантності й тактовності, а також принциповості, особистісної відповідальності та дистрибутивної справедливості. В.В.Москаленко, розглядаючи різні техніки побудови міжособистісного спілкування викладача та студентів, як найбільш ефективну презентувала техніку «позиції на рівних», що включає одночасне підкреслення значущості партнерів взаємодій та вияв ними поваги один до одного.

Отже, вчені більшою мірою сконцентрували увагу на міжособистісній взаємодії викладача і студентів. Однак, у теперішній час в контексті викладання психологічних дисциплін у вищій школі проблематично здійснювати перепідготовку висококваліфікованих викладачів і змінювати їх усталені форми міжособистісних контактів зі студентською молоддю. Разом із тим існує нагода вирішити означену проблему в межах професійної підготовки магістрів психології як майбутніх викладачів вищої школи.

Проаналізувавши результати психологічних досліджень, можна дійти висновку про актуальність проблеми розвитку психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів. Як засвідчив здійснений аналіз, на сьогодні у віковій та педагогічній психології відсутнє ґрунтовне вивчення зазначеної проблеми. Отже, соціальна значущість та недостатня дослідженість цієї проблеми обумовили вибір теми нашої дисертації: «Психологічна позиція рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами дослідження.

Тема дисертаційного дослідження входить до плану наукових робіт кафедри теоретичної та консультативної психології факультету соціально-психологічних наук та управління Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ

імені М.П.Драгоманова (протокол №6 від 25 січня 2012 р.) та Міжвідомчою Радою НАПН України з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології (протокол №8 від 22 жовтня 2013 р.).

Мета дослідження полягала в теоретико-експериментальному вивченні сутності, особливостей вияву й обґрунтуванні чинників становлення психологічної позиції рівності та розробці й впровадженні розвивальної програми розвитку досліджуваного феномена у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів.

Основу нашого дослідження складає *припущення* про те, що розвиток психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів зумовлений впливом сукупності психологічних чинників (гностично-рефлексивної, емотивно-ціннісної, конативно-комунікативної груп), міжособистісною взаємодією з викладачами, а підвищення потенціалу розвитку зазначеного феномена можливе шляхом цілеспрямованого впливу на зазначені чинники.

Відповідно до мети дослідження були поставлені наступні **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз сутності понять «педагогічна позиція» й «психологічна позиція», обґрунтувати психологічний зміст феномена «рівність», проаналізувати специфіку вияву показників психологічної позиції рівності та чинники її становлення у міжособистісній взаємодії викладачів.

2. Підібрати та апробувати методи психодіагностики психологічної позиції рівності та чинників її становлення, визначити критерії, рівні та показники розвитку зазначеної позиції у майбутніх викладачів.

3. Емпірично дослідити специфіку психологічної позиції рівності, якісні показники розвитку чинників та їх взаємозв'язок із зазначеною позицією у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів.

4. Обґрунтувати, розробити та апробувати розвивальну програму та соціально-психологічний тренінг розвитку чинників ставлення психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів.

Об'єкт дослідження: міжособистісна взаємодія майбутнього викладача.

Предмет дослідження: особливості становлення психологічної позиції

рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, систематизація та узагальнення наукової філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; *емпіричні:* психологічне тестування, констатувальний та формувальний експерименти, конструювання психологічних завдань, проблемних ситуацій; систематизація та узагальнення якісних та кількісних даних дослідження; спостереження; анкетування; *статистичні:* обробка експериментально отриманих даних здійснювалася за допомогою версії 23.0.0.0 комп'ютерної програми IBM Statistical Package for the Social Science (SPSS) for Windows з використанням методів параметричної (t – критерій Стьюдента, коефіцієнт кореляції Спірмена) статистики.

База дослідження. Психодіагностичне дослідження проводилось на базі факультету педагогіки і психології, факультету соціально-психологічних наук та управління Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Мелітопольського державного педагогічного університету. До дослідження було залучено 144 особи: 71 магістрант та 73 студенти IV курсів.

Наукова новизна та теоретична значущість дисертаційної роботи:

- *вперше* здійснено визначення поняття «психологічна позиція рівності майбутнього викладача», обґрунтовано його сутність та основні відмінності понять «психологічна позиція викладача», «педагогічна позиція викладача» та «професійна позиція викладача», визначено критерії (ціннісне ставлення до себе, ціннісне ставлення до іншого, прийняття психологічної позиції один одного партнерами по взаємодії), показники, рівні (активний, декларативний, індиферентний) та психологічні чинники (рефлексивність, самооцінка, професійна ідентичність, емпатійність, комунікативна толерантність, ціннісні орієнтації, діалогічність, педагогічна фасилітація, потреба у спілкуванні) становлення психологічної позиції рівності, проаналізовано вікові відмінності становлення досліджуваного феномена, обґрунтовано психологічну модель та розроблено, апробовано та доведено ефективність

розвивальної програми становлення психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів;

- *поглиблено та розширено* уявлення про особливості міжособистісної взаємодії викладача та студентів;

- *набула подальшого розвитку система* знань про особливості психологічної підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності.

Практична значущість одержаних результатів роботи полягає у тому, що апробований пакет методик для вивчення розвитку психологічної позиції рівності та її чинників, розроблена розвивальна програма, соціально-психологічний тренінг та рекомендації щодо становлення психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів, можуть бути використанні викладачами та психологами ВНЗ у процесі підготовки майбутніх викладачів. Використання результатів доцільне у викладанні вікової та педагогічної психології, педагогіки, психології вищої школи та консультативної психології.

Особистий внесок здобувача у науковій статті «Психологічна позиція педагога в просторі його педагогічного зростання», написаній у співавторстві з І.С. Булах, полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі психологічної позиції рівності у професійній діяльності педагога (50%).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження доповідалися та отримали схвалення на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Актуальні проблеми теоретичної та консультативної психології» (м. Київ, 2012), «Актуальні проблеми гуманітарних наук у дослідженнях молодих науковців» (м. Київ, 2012), «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: Європейський простір» (м. Ялта, 2013), «Сучасні тенденції розвитку професійної освіти дорослих в Європейському просторі» (м. Добрич, Болгарія, 2013), «Особистість у сучасному світі: проблеми розвитку та психологічної допомоги» (м. Ніжин, 2013), „Challenges of socialization for children and youth in the context of postmodern society” (Šiauliai, Lithuania,

2013), «Методи і технології соціальної психології та психотерапії в умовах сучасного суспільства» (м. Київ, 2014), «Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології» (м. Київ, 2014), «Актуальні проблеми теоретичної та консультативної психології» (м. Київ, 2015); *Міжнародному науково-практичному конгресі педагогів та психологів «Science»* (м. Прага, 2014); *науково-практичному семінарі «Теоретичні та методологічні засади практичної психології: динаміка розвитку»* (м. Ялта, 2013); *всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Психічний розвиток і навчання в історичній ретроспективі»* (м. Київ, 2013), «П'яті Сіверянські соціально-психологічні читання» (м. Чернігів, 2014); *звітних наукових конференціях* викладачів та аспірантів НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ, 2011-2015), *засіданнях кафедри* теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ, 2011-2015)

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 2925 від 22.12.2015), факультету соціально-психологічних наук та управління НПУ імені М.П. Драгоманова (довідка № 0710/69 від 25.01.2016).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 12 публікаціях: 5 у вітчизняних фахових виданнях, 1 у зарубіжному фаховому виданні, 6 – матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації зумовлена логікою дослідження та складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (240 найменувань, з них 11 іноземною мовою), додатків. Основний зміст дисертації викладений на 179 сторінках комп'ютерного набору, містить 13 таблиць та 12 рисунків загальним обсягом 14 сторінок. Загальний обсяг дисертації – 235 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ РІВНОСТІ ВИКЛАДАЧА

1.1. Співвідношення понять «педагогічна позиція» та «психологічна позиція» та їх сутність

У своїй професійній діяльності викладач одночасно виконує велику кількість завдань, пов'язаних з аспектами навчального, виховного, соціального впливу на студентів. Проте, не дивлячись на однакові методичні рекомендації та зміст навчальних дисциплін, кожний по-своєму організовує навчальний процес. Ці відмінності пов'язані з позиціями викладачів – особистісними, професійними, психологічними. Загалом «позиція» визначається як розташування, місце знаходження, а у переносному значенні – кут зору; ставлення, що визначає характер поведінки [46].

У психології термін «позиція» має два смислових навантаження. Перше об'єднує положення цілого ряду психологів (А.Адлер, Г.А.Андрєєва, І.С.Кон, А.В.Петровський та ін.), в яких «позицію» вчені розглядають у співвідношенні з поняттями «статус», «соціальна роль» та визначають як інтегральну, найбільш узагальнену характеристику положення індивіда в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі [2;103;155]. Друге смислове навантаження простежується у наукових працях вчених (Л.І.Божович, О.Ф.Лазурський, В.М.М'ясищев, Б.Д.Паригін, Ю.О.Приходько та ін.), які пов'язують сутність дефініції «позиції» з сутністю дефініції «ставлення» [24;132;139;151;164].

У сучасному науковому обігу актуальним є друге наукове положення. У цьому зв'язку фундаментальною стала робота відомого психолога Б.Д.Паригіна, в якій вчений обґрунтовував поняття «позиція особистості». Це поняття дослідник розумів як ставлення людини до системи соціальних і моральних норм, правил та шаблонів поведінки, що визначаються

оточуючим середовищем та місцем суб'єкта у соціумі. Сукупність зазначених норм опосередкована тією роллю особистості, яку вона має виконувати згідно з її соціально-особистісним положенням та відповідною ситуацією. Позиція особистості, на думку вченого, обумовлюється цілим рядом факторів – рівнем розвитку її самосвідомості, системою ціннісних орієнтацій, думкою оточення тощо. При цьому Б.Д.Паригін вказував, що саме «з набуття такої «позиції» починається пласт психіки, що характеризує особистість не як об'єкт, а як суб'єкт соціальних взаємовідносин» [139, с.126].

Ця позиція не є сталою, вона формується та постійно змінюється у процесі набуття особистістю нового соціального досвіду. Загалом процес набуття такого досвіду, за Б.Д.Паригінім, має чотири стадії. На першій стадії особистість отримує первинну інформацію про соціальні ролі, норми, цінності, результатом чого стає формування соціальних знань. Друга стадія характеризується виникненням у особистості позитивного (визнання) чи негативного (відторгнення) ставлення до отриманих знань, коли виникають установки їх прийняття або неприйняття.

Якщо в особистості з'являється впевненість у значущості та цінності тих чи інших соціальних знань і готовність діяти відповідно до них, то відбувається перехід до третьої стадії – виникнення установок, переконань, які вказують на готовність до відповідної дії. На останньому етапі процесу засвоєння соціальних знань відбувається перехід від переконання до спонукання, тобто до самої дії [139]. Таким чином, на думку вченого, відбувається розвиток позиції особистості від ролі стороннього спостерігача до носія соціальних цінностей, а надалі до реалізатора особистісної позиції загалом.

Саме на основі вищезазначеного розуміння поняття «позиція особистості» було проведено низку психолого-педагогічних досліджень, які стосувалися вивчення проблем розвитку та формування позиції особистості педагога та її впливу на його взаємодію з учнями та студентами.

Обґрунтовуючи позицію викладача (вчителя) у його професійній діяльності, вчені використовували цілий ряд співвідносних між собою понять: «професійно-суб'єктна» (О.М.Трещев, Ш.Р.Халілов), «педагогічна» (О.В.Бершадська, Л.В.Копець, О.І.Мешко) «професійно-педагогічна» (О.П.Літовка), «професійно-психологічна» (А.К.Маркова) позиція [17;119;130;133;219]. В окремих дослідженнях були введені поняття «партнерської» (А.П.Чернявська), «виховної» (М.М.Боритко), «діалогічної» (М.М.Бахтін), «гуманістичної» (Т.М.Качан), «моральної» (Б.С. Братусь) позицій та ін. [11; 16; 32; 36; 89; 92; 126; 206; 212].

Основою для будь-якої з вищеназваних позицій виступають ставлення. У зв'язку з цим варто звернутися до наукових праць М.М.Обозова, в яких вчений вказував, що суб'єкт-суб'єктне ставлення включає в себе як ставлення людини до іншої людини, так і її ставлення до самої себе – самоставлення. При цьому суб'єкт-об'єктне ставлення – це всі ставлення особистості до дійсності. Виходячи з того, що позиція як така пов'язана зі ставленням до діяльності, дійсності та до себе й інших людей, то її можна розглядати як систему суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних ставлень [133].

Саме через таку систему ставлень О.М.Трещев та Ш.Р.Халілов обґрунтовували поняття «професійно-суб'єктної позиції» як інтегративної системи усвідомлених ставлень педагога до своєї професійної діяльності. Ці ставлення викладача базуються на сукупності знань, умінь, навичок та компетенцій. У структурі цієї позиції Ш.Р.Халілов виділив наступні структурні компоненти:

- ставлення до професійної діяльності;
- ставлення до саморозвитку (професійного зростання);
- ставлення до себе (як до особистості);
- ставлення до інших (учнів, батьків, колег, адміністрації) [212].

Отже, ми вбачаємо, що у цій структурі перші два компоненти належать до суб'єкт-об'єктних ставлень, які можна об'єднати і означити як професійну

складову позиції педагога, а останні два до суб'єкт-суб'єктних ставлень, які можна визначити як психологічну складову.

Схожі погляди прослідковуються у дослідженні О.В. Бершадської та Л.В.Копець. Вчені визначали «педагогічну позицію» викладача ВНЗ як розуміння ним власного місця та функцій в освітніх процесах та відмічали поєднання у педагогічній позиції викладача його професійної та особистісної позицій. Педагогічна позиція загалом відображає ставлення до змісту, цілей навчання, до процесу викладання, до студента як суб'єкта навчальної взаємодії, до себе як індивідуальності [16].

У ряді широковідомих та останніх психологічних дослідженнях вчених (О.П. Літовка, А.О. Лобанов А.К. Маркова, О.І. Мешко) достатньо уваги приділяється вивченню професійної складової позиції педагога, питанням його постійного професійного розвитку, підвищення компетенції, оволодіння прийомами та навичками навчальної діяльності [114; 123; 126].

Досліджуючи професійну діяльність вчителя, А.К. Маркова використовувала поняття «професійна психологічна позиція», що базується на стійкій системі ставлень вчителя, яка визначає його поведінку, професійну самооцінку, рівень професійних домагань. Крім того, як зазначала вчена, ця позиція включає ставлення вчителя до власного місця у системі міжособистісних взаємин у школі, а також його рефлексивні очікування відносно того, на що він може претендувати. Вчена вказувала, що варто відрізнити загальну професійну позицію та конкретні професійні позиції в залежності від видів бажаної педагогічної діяльності (позиція предметника, позиція методиста, позиція вихователя).

Сформована професійна позиція, на думку вченої, є одним з компонентів професійної компетентності педагога, на рівні з професійними знаннями, вміннями та особистісними властивостями. Також А.К. Маркова виділяла дві позиції вчителя у процесі спілкуванні – «закрити позицію» та «відкриту позицію». Для першої позиції характерні відсутність власних суджень, надмірна об'єктивізація матеріалу, втрата емоційно-ціннісного

підтексту навчання. Для другої – особистісно-цінний виклад матеріалу, репрезентація учням власних переживань і досвіду, надання можливості їм бути задіяними у діалозі, визначати своє ставлення до нового матеріалу та озвучувати ступінь його розуміння, що сприятиме більшій зацікавленості учнів у навчанні [123].

Досліджуючи особливості професійно-педагогічного спілкування, А.О. Лобанов обґрунтовував професійну позицію вчителя як складне особистісне утворення, що визначає систему його ставлень до свого місця та своєї ролі в освітньому процесі, до учнів та колег. Також учений виділяв п'ять основних професійних позицій педагога у спілкуванні. Перша позиція спрямована на передачу нової інформації слухачам, коли педагог зосереджений тільки на своєму виступі та не звертає уваги на її розуміння слухачами. Друга позиція також включає активну передачу інформації, проте педагог зацікавлений у якомога більшому розумінні її учнями, а тому розтлумачує кожний аспект нового матеріалу, не залишаючи можливості учням самотійно його усвідомити. Наступна позиція педагога пов'язана з його контролем дисципліни в учбовій групі. За такої позиції, головне завдання учнів – не відволікатися та уважно слідкувати за діями педагога. Четверта позиція – позиція невтручання, спрямована лише на виконання педагогом своєї професійної діяльності, в незалежності від розуміння нового матеріалу з боку слухачів та їхнього бажання виконувати його настанови. Остання позиція, на відміну від усіх попередніх, характеризується ціннісним ставленням до учнів. Педагог намагається зрозуміти кожного з учнів, врахувати їх особистісні та інтелектуальні особливості, проте він уникає панібратства у навчальній взаємодії [114].

Професійно-педагогічна позиція досить ґрунтовно вивчається у дослідженнях українського вченого О.І. Мешко. Сутність цього поняття розглядається вченим як особливе смислове утворення особистості, що відображає стійку усвідомлену систему ставлень вчителя до різних сторін своєї професії – до себе, учнів, колег, педагогічної діяльності.

На думку вченого, професійна (педагогічна) позиція, хоча й є відносно стабільним утворенням, може розвиватися та змінюватися з часом. В процесі професійного становлення у вищому навчальному закладі майбутній фахівець має усвідомлювати та пізнавати себе як суб'єкта професійної діяльності, і лише тоді навчальний процес може набувати для нього особистісної значущості. Важливим елементом формування професійно-педагогічної позиції виступає професійне самопізнання, завдяки якому студент і отримує уявлення про себе як професіонала [126].

Вищеназвані погляди вчених значно глибше виявляють «професійний» зміст педагогічної позиції викладача, його готовність до професійного саморозвитку. Проте професія викладача передбачає постійне його включення у міжособистісну взаємодію зі студентами. Тому особливе значення у професійній діяльності педагога має психологічна складова його педагогічної позиції.

Однією з таких «психологічних» позицій можна назвати «моральну позицію» особистості, виокремлену Б.С. Братусем, яку він розумів як якісну визначеність ставлень особистості до інших людей і до самої себе. Така позиція стає особливо міцною, якщо вона проявляється свідомо, а в її основі знаходяться морально-особистісні цінності. Як відомо, моральні цінності розташовуються в діапазоні добра і зла, а тому вчений вбачав наявність моральної позиції, навіть, у людей, яких можна назвати аморальними, наприклад у злочинців. У таких людей також наявна моральна позиція, проте вона не відповідає загальнолюдським цінностям, а тому не приймається більшістю людей. Цінності такої категорії людей відповідають власно виробленим моральним канонам, що наближені до діапазону зла.

Стати особистістю, за визначенням Б.С. Братуса, людина може зайнявши певну морально-ціннісну позицію, відстоюючи її, та підтверджуючи своїми позитивним вчинками. Характерною ознакою цієї позиції є те, що вона одночасно і суб'єктивна, адже відображає внутрішні

принципи, цінності людини, і соціальна, оскільки формується в межах та під впливом соціуму [32; 33].

Українська вчена З.С.Карпенко розвинула ідеї Б.С.Братуся, визначивши п'ять рівнів суб'єктності моральної позиції особистості, в залежності від міри усвідомленості та спрямованості такої позиції. На першому рівні певний суб'єкт володіє ситуативними соціальними установками, що зумовлюють його прагматичну поведінку. Цей рівень вчена характеризує як доморальний рівень життя особистості. Наступний – егоцентричний рівень, який пов'язаний із задоволенням особистістю власних потреб у взаємодіях. Цей рівень визначає позицію моносуб'єкта. Досягнення рівня полісуб'єкта забезпечується групоцентричною чи корпоративною моральною позицією, що вказує на приєднання особистості до певної спільноти, при цьому її позитивне ставлення до іншого суб'єкта залежить від перебування в «своїй» чи «чужій» групі.

Рівень метасуб'єкта сприяє формуванню гуманістичної моральної позиції, що зумовлює бачення особистістю іншого суб'єкта як унікального, рівноправного партнера. На думку вченої, на цьому рівні людина починає дбати про загальнолюдське благо, а не тільки про власні інтереси та інтереси «своїї» групи. Останній рівень – абсолютного суб'єкта – визначає перехід особистості до духовної позиції. В межах цього рівня, за позицією З.С.Карпенко, відбувається спілкування людини з Богом. Духовна позиція людини сприяє формуванню у неї відчуття себе «ланкою єдиного космічного зв'язку» [84].

У своїй професійній діяльності викладач ВНЗ має вміти займати саме гуманістичну моральну позицію – позицію метасуб'єкта. Це сприятиме утворенню таких взаємин педагога зі студентами, в яких обидві сторони зможуть взаємодіяти на позиціях рівності, при цьому не виникатиме суперечностей між їхніми професійними, особистісними та соціальними позиціями. Суб'єктів такої міжособистісної взаємодії можна визначити як партнерів, а не як керівника та підлеглого.

У роботах А.П.Чернявської було введено поняття «партнерської позиції», як особливої форми професійно-педагогічної позиції, що дозволяє викладачеві перейти на емпатійний рівень взаємодії з учнями чи студентами. Серед основних характеристик партнерської позиції можна виділити наступні:

- особистісний вплив та емпатійна взаємодія вчителя з учнями;
- формування взаємин з учнями та колегами на основі етичних принципів взаємоповаги та взаємної відповідальності;
- визнання інтересів усіх суб'єктів педагогічного процесу та їхнього права впливати на цей процес;
- розподіл та передача частини відповідальності за навчальний процес учням.

Вчена зазначала, що процес становлення партнерської позиції схожий з процесом становлення системи цінностей – від засвоєння соціального досвіду через використання його у власній діяльності до утворення цілісної позиції викладача, яка потім сама визначає його поведінку [212]. Аналогічність цих процесів пов'язана з тим, що основою партнерської позиції виступають моральні, етичні та гуманістичні цінності особистості педагога.

Спираючись на положення гуманістичного підходу, М.М. Боритко вказував, що педагог завжди є не тільки викладачем певного предмета, але й вихователем, тому вчений досліджував педагога у виховному просторі. Важливою умовою ефективної навчальної взаємодії дослідник визначав сформовану виховну позицію викладача.

Визначними ціннісними орієнтаціями педагога виступають різноманітні види досвіду, які він передає учням, зокрема когнітивний, діяльнісний та емоційно-ціннісний. Безумовно, викладач у професійну взаємодію завжди залучає всі види досвіду, однак майже в кожного педагога можна прослідкувати провідний вид, на який він орієнтується найчастіше. На основі цього досвіду М.М.Боритко було визначено такі три типи позицій викладача та відповідні їм ролі у взаємодії зі студентами:

- когнітивний – орієнтація на знання (ролі: лектор, пастир, наставник);
- біхевіористичний – орієнтація на вміння, діяльність (ролі: інструктор, тренер);
- екзистенційний – орієнтація на самовдосконалення, емоційно-ціннісний досвід (ролі: консультант, радник) [30].

Вважаємо, що кожна позиція за цією типологією має свої переваги та недоліки. Проте використання викладачем усіх типів у різних педагогічних ситуаціях зробить підготовку фахівця у ВНЗ більш ефективною. Провідним при цьому все ж таки має стати екзистенційний тип позиції викладача, в межах якого студентів як особистості відводиться активна роль та надається можливість бути повноцінним учасником педагогічної взаємодії.

На основі гуманістичного підходу Т.М.Качан обґрунтовувала поняття «гуманістичної позиції викладача», як стійкого утворення особистості, що визначається готовністю викладача ставитися до себе та іншого як до цінності, налагоджувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію та відмовитися від тиску та маніпуляцій у взаємодії.

Серед основних ознак гуманістичної позиції вчена виділяла наступні:

- спрямованість викладача на студента (турбота, зацікавленість, допомога, фасилітація);
- спрямованість викладача на себе (самореалізація, особистісне самовдосконалення);
- спрямованість на навчальну дисципліну (професійне самовдосконалення).

Основна увага у дослідженні Т.М.Качан була приділена здатності педагога використовувати діалогічну форму спілкування. Діалог, на думку вченої, одночасно є умовою, засобом і формою прояву гуманістичної позиції [89].

Якщо ж розглядати позицію викладача у взаємодії як ставлення до себе та ставлення до партнера, то варто звернутися до представників транзактного

аналізу (Е.Берн, Т.Харріс, В.Джойнс, Є.Стюарт) [14;234]. Вчені цього напрямку розглядали умови та причини ефективної взаємодії людей, серед яких вони виділяли і позицію особистості. Зокрема, Е.Берн, даючи визначення поняттю «екзистенційна позиція», аргументував його сутність як співпереживання особистості, що вона відчуває до інших людей і до самої себе [230].

Більш поширеним стало поняття «життєвої позиції», яке ввів Т.Харріс. Життєва позиція (life position) – це основні переконання людини про себе та інших, які використовуються для виправдання (пояснення) своїх рішень та поведінки; фундаментальні переконання людини щодо суттєвих цінностей, які вона вбачає в інших людях та в собі.

В основі вищезгаданої теорії лежить положення про те, що життєві позиції формуються у ранньому дитинстві, починаючи з симбіозу дитини з матір'ю, а згодом на основі її досвіду взаємодій з оточуючими. У дитини виникають переконання щодо себе, які психологи зводять до двох «Я», а саме «Я – Ок» (Окей) або «Я – не Ок», а також переконань щодо партнерів по взаємодії – «Ти – Ок», «Ти – не Ок». На основі цих переконань і виникають чотири життєві позиції(сценарії):

1. Я – Ок, Ти – Ок;
2. Я – не Ок, Ти – Ок;
3. Я – Ок, Ти – не Ок;
4. Я – не Ок, Ти – не Ок [234].

Кожна з цих життєвих позицій відповідає певному стилю поведінки людини, а найбільш ефективною вважається перша – «Я – Ок, Ти – Ок». К.Штайнер порівняв цю позицію з «фундаментальною довірою», погодившись з думкою Е.Берна про те, що всі діти народжуються з такою позицією, і лише з набуттям досвіду, під час взаємодії з іншими людьми, ця позиція може змінюватися на інші, менш конструктивні [239].

В умовах сучасної гуманізації освіти позиція «Я – Ок, Ти – Ок» має зайняти провідне місце у свідомості викладача, адже вона відображає його

позитивне ціннісне сприйняття не тільки студента, а й себе самого. Тому саме через таку психологічну позицію кожний викладач зможе реалізувати принципи активності, рівності та неупередженого ставлення у взаємодії зі студентами.

Особливість виховної, гуманістичної та партнерської позицій полягає у тому, що вони спрямовані на покращення психологічного клімату, міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу та створення гуманістичних умов розвитку і функціонування особистості студента. Тому ці позиції педагога є не стільки професійними, скільки психологічними, адже вони несуть у собі не лише чіткі вимоги щодо рівня знань, вмінь, компетентності і т.д., а більшою мірою розуміння викладачем цінності особистості студента як суб'єкта освітнього процесу та способів взаємодії з ним.

Отже, виходячи з положень вищезазначених вчених, ми можемо відмітити головні відмінності у змістовому навантаженні понять. Більш широким у науці виступає поняття «педагогічної позиції», адже у своїй основі воно включає професійний та психологічний компонент, які взаємодоповнюють один одного. Таким чином, педагогічна позиція відображає поведінку викладача як професіонала, і як особистості.

Поняття «професійної позиції» розглядається вченими як сукупність ставлень особистості педагога до свого рівня професійної компетенції, наукової обізнаності, місця серед педагогічної й учнівської спільноти та можливостей перспективної самореалізації. Отже, ця позиція визначає усвідомлення та задоволеність собою як професіоналом та окреслює перед викладачем шляхи професійного розвитку.

Базуючись на дослідженнях вищеназваних вчених, ми розуміємо поняття «психологічна позиція викладача» як систему його ціннісних ставлень до студента як особистості та до себе як суб'єкта діалогічної взаємодії. Головна відмінність такої позиції викладача від професійної

полягає у тому, що вона визначає, яким буде його взаємодія зі студентами, в незалежності від їхніх знань, вмінь, досвіду, соціального статусу тощо.

1.2. Теоретичний аналіз психологічного змісту феномена «рівність»

У сучасному суспільстві все більше посилюється тенденція до гуманізації освіти. Вчені, як педагоги, так і психологи, за результатами своїх досліджень роблять висновок про необхідність виховання вільної особистості, яка самостійно буде здатна пристосуватися до суспільства й активно та ціннісно змінювати його. Розвиток та формування такої особистості зумовлюється морально-духовним вихованням, яке важливо розпочинати з початку онтогенезу.

Аналізуючи міжособистісну взаємодію суб'єктів педагогічної діяльності, науковці часто звертаються до понять «рівність», «свобода» та «справедливість» цих взаємодій [6; 98;140; 176;211].

У словнику з етики (за ред. А.А. Гусейнова, І.С. Кона) «рівність» (моральна) визначається як взаємини між людьми, в межах яких вони мають однакові права на розвиток творчих здібностей, на щастя, на повагу своєї особистісної гідності. Рівність базується на однаковому ставленні до людей незалежно від їх соціального статусу та умов проживання. Принцип рівності проявляється в оцінці вчинків людей за тими ж критеріями, за якими людина оцінює власні вчинки. Водночас рівність означає не ототожнення себе з іншими, а визнання права інших на самоцінне існування [185].

У філософській науці поняття «рівність» розглядається у співвідношенні з поняттями «свобода» та «справедливість». Вивчаючи соціальну справедливість, філософи (Арістотель, А.Ф. Колодій, Т. Мор, Ж.-Ж. Руссо, Т.М. Самсонова) обов'язково згадували соціальну рівність. Проте вчені застерігали від ототожнення названих понять. «Соціальна рівність», на думку Т.М.Самсонової, визначає характер суспільного положення самих взаємодіючих між собою людей, а «соціальна

справедливість» вказує на їх ставлення до дійсності та її відповідність прогресу цих людей [176]. Свобода, за позицією Ж.-Ж. Руссо, взагалі не може існувати без рівності [140].

Одним з перших, хто аналізував поняття «рівність людей», був видатний філософ античності Арістотель. Він означував «рівність» як характерну відмінність першого виду демократії, до якої можна віднести й освіту. «Рівність» полягає у тому, що всі люди, незалежно від їхніх статків, не можуть мати жодних переваг у суспільстві, а влада має бути зосереджена в руках одних або інших, і має бути рівна. Також філософ вказував на зв'язок між розумінням «справедливості» та «рівності», пояснюючи, що ці поняття є одним і тим же, але тільки для рівних людей. Водночас «нерівність» також може бути «справедливою», але тільки для нерівних людей.

Справедливість – відносне поняття, яке потрібно усвідомлювати не стільки в залежності від властивостей об'єктів, скільки в залежності від властивостей суб'єктів. Арістотель вказував, що більшість людей погоджуються стосовно рівності, коли вона стосується об'єктів, проте, коли мова йде про рівність щодо суб'єктів – однозначність у думках відсутня. Це можна пояснити тим, що «рівність суб'єктів» кожна людина осмислює, спираючись на власні інтереси, погляди, досвід [7].

Розвиток ідеї рівності, на думку А.Ф.Колодій, можна прослідкувати з часів первісного суспільства, в умовах якого уявлення про рівність розповсюджувалися лише на представників свого роду, племені. Ця рівність не визнавала жодних підстав для нерівного розподілу винагороди чи матеріальних цінностей. У наступні періоди розвитку людства, рабовласницьке та феодальне суспільство, панувала повна нерівність, а думки про рівність виникали тільки стосовно рівності усіх людей перед Богом.

Лише з появою перших капіталістичних товарних взаємин, за твердженням вченої, виникає буржуазія як носій ідей правової та політичної рівності. Вона боролася з феодалізмом та висувала лозунги «свободи,

рівності та братерства». Так, вже у XVII ст., на Заході розпочалися соціальні зміни, які призвели до можливості кожного заробляти та накопичувати багатства. Безумовно, головною ідеєю принципу рівності, у той історичний час, була можливість всіх громадян впливати на розподіл матеріальних благ. Відношення «рівності» та «нерівності», в основі яких лежить розподіл праці та визначення форм власності, властиве всім суб'єктам суспільного життя у всіх сферах життєдіяльності людей (економічній, соціальній, політичній) [98].

Водночас, на думку В.С. Сємьонова, система нерівностей може розповсюджуватися й на інші сфери, які безпосередньо не співвідносяться з розподілом праці та винагороди. Серед цих, другорядних нерівностей, вчений виділив територіальну, міжнаціональну, міждержавну, гендерну нерівність та ін. [196].

Представник класичної німецької філософії Й.Г. Фіхте, досліджуючи призначення науковців у суспільстві, ставив одним з головних питань – питання про причини та умови виникнення нерівності серед людей. Вчений вказував, що вже у слові «соціальний стан» (Stand) можна відчутти, що воно визначає щось, що виникло завдяки вільному вибору людини. Якщо уточнити, то виходить, що за фізичну нерівність між людьми відповідальність лежить на природі, а нерівність «соціальних станів» між людьми, на думку вченого, виглядає як моральна нерівність у соціумі.

Основою нового досвіду людини виступає природа або «не-Я», тобто все, що знаходиться за межами її внутрішнього «Я», включаючи фізичне тіло. Оскільки ці чинники не можуть бути рівними і впливають по-різному на людей, то й виходить, що у них не можуть однаково розвиватися задатки та здібності. На цих підставах і з'являється фізична нерівність, результатом якої є своєрідна людина, унікальний індивідуум.

Проте Й.Г. Фіхте зазначив, що вищий закон людства і всіх розумних істот та закон абсолютної тотожності вимагають, щоб у кожного окремого індивідуума всі задатки були розвинені однаково. Водночас, як ми зазначали

вище, всі люди отримують різний досвід через відмінні взаємодії з оточенням, впливи природи, мистецтва та ін., тому досягнути повної фізичної та соціальної рівності не можна. Оскільки однією з цілей будь-якого гуманного суспільства є повна рівність всіх його членів, то люди й мають проявити свободу волі у досягненні цієї мети. Філософ підкреслював, що в таких випадках відіграє важливу роль потяг людини до передачі знань та їх сприйняття. Адже людина, яка досягла високого рівня розвитку своїх здібностей у чомусь, завжди намагається допомогти іншим досягнути цього ж рівня. Одночасно з цим, вона сама намагається перейняти досвід від інших у тій сфері, в якій певні їх здібності розвинені краще [197].

Цікавим є той факт, що таку ж тенденцію можна прослідкувати і в сучасному педагогічному середовищі. Викладачі вищих навчальних закладів, будучи фахівцями у своїй науковій сфері, завжди намагаються передати студентам та колегам відомі їм знання на якомога глибшому рівні. І навпаки, завдяки відкритості до сприймання нового, більшість таких педагогів завжди намагається навчитися чомусь новому в своїх колег та студентів. Проте така морально-духовна взаємодія можлива тільки за умови важливості для викладачів та студентів розвитку справедливого суспільства та становлення окремих особистостей як цінностей.

Німецький філософ і психолог Е. Фромм вказував на специфічність феномена «рівність» у капіталістичному суспільстві. На думку вченого, під «рівністю» у такому разі розуміють рівність автоматів, людських істот, що втратили свою індивідуальність. «Рівність» співвідноситься з однаковістю, а не з єдністю людей. Крім того, Е. Фромм критично ставився до «рівності» чоловіків та жінок у тому вигляді, в якому її пропагують останнім часом, адже вона робить їх однаковими, позбавляючи їх індивідуальності. Філософ визначав бажання людей досягнути єдності як головну екзистенційну потребу. І досягнути її можна шляхом прояву любові до інших, при цьому не вимагаючи такого ж прояву до себе. Вчений відзначав, що людина здатна

бути об'єктом своєї любові, на рівні з іншими, при цьому неможливо любити конкретну людину, без любові до «людини» загалом.

Серед основних типів любові, що були визначені Е. Фроммом, ідеї рівності притаманні братській любові. Під цим типом любові вчений розумів почуття відповідальності, турботу, повагу, розуміння інших людей та бажання допомогти їм, а в її основі виділяв переживання єдності з іншими. Наявні у людей відмінності пов'язані з талантом та знаннями і вони несуттєві у порівнянні з людською сутністю, яка однакова для всіх. Якщо ж людина зможе проникнути у цю сутність іншого, то вона відчує їхню єдність та спільність, що стане основою братської любові як любові рівних [205].

У наукових працях В.П. Андрущенко неодноразово піднімалися ті проблеми в розвитку суспільства, які здійснювали негативний вплив на сучасну освіту. Серед них вчений виділив проблему зневаги до людини як цінності. Вчений утверджував позицію про те, що саме викорінення самоцінності особистості та зневага до людини сьогодні піднесені до рангу державної політики та суспільної думки, що й перетворює людину з творця історії на її знищувача.

Знецінена людина, на думку вченого, не ідентифікує себе із загальнолюдськими цінностями, відмовляється від моралі, активності, творчості й рано чи пізно перетворюється в демонічну силу історії, відтворюючи її у «виродкових формах». Тому особистісний підхід до навчання лише частково вирішує проблему навчання та виховання людини як особистості – самодостатньої та самоцінної істоти, забезпечуючи її функціональний та технологічний бік. А зміст освіти, його спрямованість на морально-духовне виховання особистості вимагає ще великої наукової роботи, оскільки більшість наукових дисциплін навіть і не розпочинали переорієнтацію у вихованні на особистість [6].

Розглядаючи проблему особистісною свободи людини, українська вчена В.А. Чернобровкіна відзначала, що цей феномен базується на інтегративній структурі особистісного досвіду, що містить наступні складові:

1) базисні переконання про позитивні властивості світу та свого Я, що реалізуються у життєвій позиції «Я-Ок; Ти-Ок» та визначають суб'єктивне благополуччя особистості; 2) базисні переконання про те, що кожна особистість має однаково рівні права на самовизначення, при цьому всі люди мають свою сферу свободи та відповідальності; 3) переконання людини про свою здатність до самодетермінації, в результаті якої вона усвідомлює власну відповідальність за те, що відбувається з нею та її оточенням; 4) екзистенціальні світоглядні уявлення про сутнісний зв'язок, єдність людини та світу [211].

Відомо, що в педагогічній науці питання особливостей міжособистісних взаємин між викладачем та учнями (студентами) піднімалося багатьма вченими, серед яких найсуттєвіші ідеї висували педагоги-гуманісти Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, С.Ф. Русова, Я. Корчак, В.О. Сухомлинський, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинський та ін. [140; 188].

Наукові доробки та концепції вищеназваних вчених суттєво відрізняються один від одного, але стрижневим конструктом у всіх ідеях виступає людяність педагогів та цінність особистості учня, що й є базисом гармонійних, особистісно-розвивальних взаємин.

У своїх роботах педагог Й.Г. Песталоцці завжди наголошував на важливості взаємин вчителів та учнів. У створеній ним школі об'єдналися педагоги, які володіли не тільки професійними якостями, але й обов'язково розвиненим почуттям любові до дітей. Завдяки цьому, в означеному вище закладі були створені сприятливі умови для морального розвитку особистості дитини. Більше того освітній заклад ставав для його учнів другою сім'єю, в якій кожне слово вчителів мало виховний ефект. Під час різноманітних ігор педагоги залучалися до участі в них, виступаючи не тільки спостерігачами, а й учасниками гри на рівних з дітьми. На думку вченого, це дає не тільки можливість педагогам підтримувати веселий, радісний, невимушений настрій у дітей, але й передбачувати та природно усувати всі несприятливі ситуації у розвитку моральної особистості [140].

Такі ж погляди поділяв і відомий український педагог В.О. Сухомлинський, вказуючи, що педагог має вміти відчувати поруч із собою людину, бачити у її очах духовний світ – радість, горе, біду. Потрібно постійно усвідомлювати як наші вчинки чи слова можуть відбитися на духовному стані іншої людини, при цьому варто, щоб вони не завдали болю, приниження, важких переживань. Водночас педагогові треба бути готовим підтримувати, допомагати, підбадьорювати дитину в разі необхідності.

Особливий акцент вчений робив на важливості набуття вчителем вміння відчувати іншу людину, що проявляється у здатності розуміти мотиви її вчинків. Головне – це вміти зайняти позицію учня, щоб зрозуміти мотив його вчинку, адже часто вчинок може нести складне смислове навантаження, зовсім не те, яке може здаватися вчителям ззовні [188].

Подібні ідеї висловлював і видатний педагог А.С. Макаренко. У своїх роботах вчений вказував на неможливість безвідповідальної та непристойної поведінки вихователя. Приклади педагогіки А.С. Макаренка особливо важливі для розуміння рівності психологічних позицій суб'єктів педагогічного процесу, адже відомо, що педагог більшість часу проводив з соціально-дезадаптованими підлітками. Багато педагогів намагаються уникати особистісного спілкування з такими вихованцями, через що вони втрачають можливість осягнути їхній внутрішній світ і допомогти віднайти їм правильний життєвий шлях. Всупереч цьому, А.С. Макаренко, спілкуючись з такими дітьми, ніколи не принижував їхньої гідності, підкреслюючи значущість особистості кожного з них. У їхніх міжособистісних взаємодіях він завжди залишав за собою провідну соціальну роль – роль вихователя, проте дотримувався рівності психологічних позицій у цих взаємодіях, з-за чого вихованці відчували себе активними учасниками свого життя, виховання, освіти [140].

Проблема становлення рівності психологічних позицій цікавила не тільки педагогів, але й психологів, зокрема представників гуманістичного напрямку. У сучасній психологічній науці поняття «рівність» зустрічається у

роботах вчених з гендерної, соціальної, педагогічної психології. Психологи, які вивчають гендер (Т.П. Голованова, М.І. Крочук, М.Г. Ткалич) вказують на необхідність забезпечення для чоловіків і жінок рівних умов та можливостей для особистісного розвитку, освіти, професійної діяльності тощо [52; 103; 191]. У соціальній психології поняття «рівність» та «нерівність», як вважають вчені (Г.М. Андрєєва, І.С. Кон., А.В. Петровський та ін.), стосуються більше розподілу соціальних ролей, що прагнуть займати люди в процесі міжособистісних взаємодій [155; 185]. У педагогічній психології поняття «рівність» аналізується в ході дослідження процесу спілкування педагогів зі студентами, учнями. Психологи часто розглядають феномен «рівність» як основу суб'єкт-суб'єктних взаємин (Г.О. Балл, С.Д. Максименко, С.О. Мусатов, Т.М. Титаренко), педагогічного спілкування (В.А. Кан-Калік, О.М. Леонтьєв), особистісного виховання (І.Д. Бех), адже вона стосується не стільки рольових позицій, скільки психологічних позицій та особистісних почуттів учасників педагогічної взаємодії [9; 17; 60; 86; 112; 118].

Одним з перших психологів, хто ґрунтовно розглядав рівність суб'єктів педагогічної взаємодії, можна назвати К. Роджерса. Його психологічна теорія орієнтована, в першу чергу, на професійну діяльність психологів-консультантів, проте основні його ідеї завжди широко використовувалися і в інших професійних сферах, зокрема й в педагогічній. Педагогів та психологів гуманістична психологія особливо зацікавила своїми базовими принципами, які можна узагальнити як любов до людини та прагнення сприяти її особистісному, моральному та духовному зростанню [237].

Основні погляди гуманістичної психології К. Роджерс переніс у навчальний простір, показавши, що педагог, як і психолог, суттєво впливає на особистісний розвиток дитини. Вчений вказував на існування двох типів навчання: а) беззмістовне; б) осмислене.

Перший тип можна означити як примусове, бозособистісне, спрямоване на засвоєння знань ззовні, коли учню вказують, що потрібно

засвоїти, не пояснюючи, як певні знання та уміння можна застосувати в житті. Цей тип відповідає досить розповсюдженому у вітчизняній психології суб'єкт-об'єктному типу навчання. Осмислений тип, навпаки, вільне, самостійне, особистісно-задіяне навчання, спрямоване на засвоєння знань як частини особистісного досвіду.

Головним завданням для викладача, який опирається на осмислений тип навчання, вчений вважав процес фасилітації, тобто супровід навчання студента (учня), котрий має прагнути самостійно оволодівати новими знаннями. Головна відмінність від звичної для нас системи освіти полягає у непримусовості навчання, коли студент розуміє те, навіщо йому потрібні певні знання і де він може їх використати. Викладач має лише пропонувати для аналізу різного виду (проблемні, критичні, кризисні та ін.) ситуації та створювати необхідні умови, щоб студент отримував власний життєвий досвід.

Викладач-фасилітатор, на думку К. Роджерса, має володіти трьома основними установками. Першу можна пов'язати з поняттями «щирості» та «відкритості». Вона включає в себе відкритість викладача своїм власним думкам, переживанням та здатність відкрито транслювати їх у процесі міжособистісного спілкування зі студентами. Друга установка викладача-фасилітатора характеризується поняттями «довіра» й «прийняття» та включає внутрішню безумовну впевненість викладача у можливостях і здібностях своїх студентів. Третя установка пояснюється терміном «емпатійне розуміння». Це бачення педагогом особливого внутрішнього світу кожного учасника педагогічної взаємодії та здатність співпереживати його емоційні стани [236]. Емпатія відіграє значущу роль у розумінні рівності позицій, адже вона включає у себе вміння викладача одночасно розуміти та відчувати психологічну позицію студента та залишатися при цьому в позиції професіонала. Варто відзначити, що відсутність зазначених установок у викладача може призвести до появи певної напруги у його

взаємодії зі студентами, небажання останніх «відкриватися» і бути щирими з педагогом.

Ще одним вагомим фактором для особистісного спілкування та індивідуального підходу у взаємодії зі студентами виступає «Я-концепція» викладача. На думку Р.Бернса, педагог з негативною «Я-концепцією» намагається мінімізувати взаємодію зі студентами, яка носить безособовий характер. Такий викладач не враховує індивідуальних особливостей студентів та дає завдання репродуктивного характеру всій аудиторії, які сприяли б збереженню та зміцненню його соціального статусу та підтримували почуття захищеності й безпеки.

Викладач з позитивною «Я-концепцією» не вбачає у продуктивності та індивідуальності завдань загрози для власної особистості. Навпаки, він готовий спілкуватися з будь-яким студентом та сприймати його таким, яким він є. При цьому не варто думати, що викладач завжди пробачає будь-яку поведінку студенту, неготовність до занять чи схвалює всі його особистісні якості. Проте він ніколи не буде зневажати студента як особистість, виявляючи до нього безумовне ставлення [15].

У першому випадку результатом взаємодії може стати поява негативної «Я-концепції» і у студентів. У другому формуватиметься позитивна «Я-концепція» в усіх партнерів по взаємодії. Тому варто виокремити основні фактори, що впливають на формування позитивної «Я-концепції» у міжособистісній взаємодії:

- переконаність у власному імпонуванні іншим;
- впевненість у своїх здібностях у певній діяльності;
- почуття власної гідності [15].

Розглядаючи проблему прийняття педагогічних рішень, В.М. Чернобровкін, спираючись на дослідження ряду вчених (Б.С. Братусь, С.Л. Рубінштейн, В.С. Слободчиков та ін.), виділяв ціннісне ставлення до іншої людини як одну із головних ознак суб'єкта. Водночас метою педагогічної діяльності вчителя вчений називав сприяння індивідуальному

розвитку особистості учнів, розкриттю індивідуальності кожного вихованця. Особливість такої діяльності полягає у тому, що вчитель здійснює впливи на учня, які можуть підлягати різним деформаціям, що пов'язані зі зловживанням першим власною соціальною позицією та застосуванням ним авторитарних засобів спілкування й впливу (примус, тиск, агресивні прояви та маніпулювання) [210]. Такі способи взаємодії педагога з вихованцями у педагогічній діяльності є не прийнятними та призводять до зменшення активності, відповідальності учнів, в результаті чого мета цієї діяльності (розкриття індивідуальності) не може бути досягнена, а чітке визначення своєї соціальної позиції зменшує можливості для виявлення психологічної позиції рівності усіма суб'єктами педагогічної взаємодії.

Відомий український психолог В.В.Рибалка також надавав великого значення становленню психологічної рівності позицій під час педагогічної взаємодії. Вченим була запропонована «Школа честі та гідності», яка ставить перед собою завдання організувати виховання та самовиховання в учнів якостей чесною та достойною особистості. І серед основних принципів такого виховання є утвердження аксіпсихологічної рівності та паритетності честі та гідності усіх учасників педагогічно процесу [161]. Цей принцип є актуальним і для сучасної вищої освіти, адже вказує на необхідність визнавати цінність внутрішнього світу, честі, гідності, думок та поведінки кожної особистості, проте не заперечує відмінностей рольового та соціального становища суб'єктів цієї міжособистісної взаємодії. Викладач має можливість виконувати свою роль та об'єктивно оцінювати студента, при цьому не принижуючи особистості студента.

Загалом проблема педагогічної оцінки досить актуальна у науковій літературі (Ш.О. Амонашвілі, В. В. Богословський, Н. В. Кузьміна) [4; 106]. Викладачеві варто вміти розмежовувати таку оцінку з власною оцінкою особистості студента. Російський психолог В.С. Духновський, досліджуючи суб'єктивні оцінки міжособистісних взаємин людей, відзначав важливість

гармонійності цих взаємин. На думку вченого, така гармонійність має наступні специфічні ознаки:

- взаємини відрізняються впорядкованістю розвитку, обумовленістю, злагодженістю дій;
- рівність суб'єктів взаємин та їхніх психологічних позицій;
- взаємозалежність суб'єктів взаємин;
- спільність почуттів у ставленні один до одного;
- єдність суб'єктів взаємин, їхня узгодженість, нерозривність [66].

Отже, епіцентром гармонійних взаємин виступає рівність психологічних позицій суб'єктів взаємодії.

У проаналізованих вище наукових працях вчені наголошують на необхідності будь-якому професіоналу, особливо викладачеві, вибудовувати гармонійні стосунки з оточуючими, що сприяло б кращому професійному та особистісному розвитку як іншої людини, так і самого професіонала. Як відзначають вищезазначені вчені, на розвиток особистості студента (учня) суттєво впливає особистість викладача та способи їхньої взаємодії. Зокрема, одним з актуальних питань є становлення психологічної рівності позицій у їхній міжособистісній взаємодії. Філософи різних часів, від античності і до сьогодення, вказували на важливості дотримання рівності у багатьох сферах – економічній, соціальній, політичній, педагогічній тощо, потреба у якій виникає внаслідок незадоволеності людьми своїм соціальним чи фінансовим становищем. Проте найбільш відчутною для людини є нерівність у міжособистісній взаємодії, в основі якої лежить приниження гідності іншої людини.

У психологічній літературі поняття «рівність» пронизує концепції і погляди відомих вчених-гуманістів, які закликали до розуміння внутрішнього світу людини. Викладач повинен завжди розуміти, яким чином його слова та вчинки можуть вплинути на особистість студента, та уникати дій, що принижують останнього, завдають йому болю тощо. На думку психологів, саме розвинені емпатійні навички можуть допомогти викладачеві

«почути» внутрішні переживання, страхи та емоції іншого, зрозуміти їх природу. Розуміння цих переживань іншого у поєднанні з усвідомленням себе сприятиме становленню рівності психологічних позицій викладача та студента у їхній взаємодії. При цьому така рівність не знижує, а підвищує соціальний статус педагога, удосконалює його професійні потенціали, активізує особистісні можливості самих студентів.

1.3. Специфіка вияву «психологічної позиції рівності» викладача

Розглядаючи позиції викладача, ми визначали, що у структуру педагогічної позиції викладача включено одразу дві інші позиції – професійну та психологічну. Перша визначає суб'єкт-об'єктні ставлення викладача – ставлення до навчальних дисциплін, до свого професійного зростання, до професійної діяльності загалом. Друга позиція визначає його суб'єкт-суб'єктні ставлення, серед яких основними є ставлення до себе та до іншого, зокрема студента. Саме психологічна позиція визначає особливості ціннісних взаємодій викладача зі студентами.

Міжособистісна взаємодія викладача зі студентами регламентована їхніми соціальними позиціями (ролями), які не можна змінити. Водночас у такій взаємодії проявляються і психологічні позиції. Викладач, в залежності від урахування своєї та студентської психологічних позицій, може змінювати характер взаємин. У процесі гуманізації міжособистісних взаємин у педагогічній діяльності варто формувати рівність психологічних позицій викладача та студента у їхній міжособистісній взаємодії. Безумовно, що рівність у педагогічному процесі не може бути абсолютною. Викладач займає провідне місце за активністю, соціальним статусом, професійними навичками тощо. При цьому він, як особистість, має знаходитися на одному рівні зі студентом. Обидва партнери по взаємодії повинні поважати думки, погляди, позиції один одного.

Соціальний статус керівника та викладача значно вище по відношенню до підлеглих та студентів відповідно. Є.П.Ільїн вказував, що педагог володіє правом не тільки на переконання, але й накази, розпорядження, настанови тощо. Проте, не дивлячись на нерівність соціальних статусів, на думку вченого, взаємодія між педагогом і студентами має носити гуманістичний характер. Викладач, займаючи більш високий соціальний статус, повинен бачити у студентові, в першу чергу, особистість, що потребує поваги. А спілкування «звисока» призведе до виникнення психологічних бар'єрів у такій взаємодії [78].

Для зменшення бар'єрів у спілкуванні та надання можливості кожному учаснику педагогічного процесу висловити власні погляди рекомендується використовувати діалогічну форму спілкування, ознакою якої Л.А.Петровська та А.С.Співаковська вважають установлення таких особливих взаємин, в основі яких буде духовна спільність, взаємодовіра, відкритість. Суттєвою характеристикою діалогічного спілкування у виховному процесі, на думку вчених, є рівність позицій вихователя та вихованця. Така рівність базується на наступному: 1) визнанні активної ролі вихованця; 2) взаємному впливові вихователя на вихованця і навпаки; 3) розумінні вихователем того, як сприймають оточуючий світ вихованці [141].

Розглядаючи міжособистісну взаємодію особистостей, Н.В.Казарінова виділяла структурні параметри, що визначають зміст такої взаємодії, серед яких психологічна дистанція, оцінка взаємин партнерами, ступінь знайомства та позиції партнерів. При цьому, як довела дослідниця, позиції кожного із партнерів по взаємодії можуть бути домінуючими, залежними та рівними. Домінуюча позиція («позиція зверху») викладача вимагає від студента займати залежну позицію («позицію знизу»). Така взаємодія характеризується зверхністю, потуранням, зауваженнями, зарозумілою інтонацією зі сторони викладача, а студент при цьому позбавлений можливостей проявляти ініціативу, власні погляди тощо. Не так часто буває

навпаки, коли викладач у взаємодії займає «позицію знизу» та віддає всю ініціативу та відповідальність студентам.

На противагу двом названим позиціям, «позиція рівності» визначається такою взаємодією, що передбачає врахування думок, поглядів партнера по спілкуванню та ототожнює особистісну значущість кожного з них. Викладач демонструє відповідні вербальні та невербальні засоби поведінки, такі як відкрите вираження власних поглядів думок, обґрунтованість висловлювань та готовність вислухати критичні зауваження щодо них. Також вчена відзначала, що одним із суттєвих показників компетентного спілкування є здатність особистості викладача до зміни психологічної позиції у залежності від ситуації та поставлених перед нею завдань [81].

Досліджуючи шляхи гуманізації взаємин викладачів та студентів, І.С.Булах та Л.В.Долинська відзначали, що рівність психологічних позицій характеризується визнанням викладачем активної позиції студента у такій взаємодії. Ця активна позиція проявляється у включеності студента в процес пізнання, виховання, самовираження, самоактуалізації. При цьому підкреслюється, що рівність психологічних позицій не означає їх збіг або відтворення значущих її конструктів партнером по взаємодії, а передбачає взаємну повагу та право кожного на те, щоб його сприймали як особистість. Вчені здійснили акцент на зв'язку рівності психологічних позицій та діалогічного спілкування обох сторін. Необхідною умовою продуктивної побудови викладачем педагогічного контакту визначається його готовність визнавати двосторонній, взаємний характер впливу в процесі спілкування [37].

У подальших дослідженнях, спрямованих на професійне становлення майбутніх психологів-консультантів, І.С.Булах відзначала, що важливою особистісною складовою майбутнього фахівця є прагнення до «рівності психологічних позицій з клієнтом». Базис такої «рівності» утворюють відсутність авторитарності, трансформація міжособистісної взаємодії у

партнерську та відсутність нав'язливого демонстрування своєї компетентності [38].

На нашу думку, таке прагнення викладача до рівності психологічних позицій зі студентом сприятиме встановленню довірчих стосунків, розкриттю особистості студента, що зробить міжособистісну взаємодію особистісно-значущою для обох партнерів. При цьому основні принципи зазначеної рівності у педагогічній взаємодії не будуть відрізнятися від принципів консультативної взаємодії, адже мета обох – це особистісне зростання студента та клієнта відповідно.

Необхідність становлення рівності позицій психолога з клієнтом також обґрунтовувала Ю.Є.Альошина, вказуючи, що в разі наявності такої рівності, клієнт відчуватиме себе рівноцінним партнером та продуктивно співпрацюватиме з психологом. На думку вченої, позиція рівності є найбільш традиційною для консультативної психології. Це можна пояснити відсутністю упередженого та оцінного ставлення психолога до клієнта, що сприяє більшій відкритості та щирості останнього, адже в ситуації такої взаємодії у нього немає потреби приховувати особистісно-значущу інформацію [3].

Варто відзначити, що як позиція психолога-консультанта, так і позиція викладача має постійно змінюватися, в залежності від конкретної ситуації у міжособистісній взаємодії. Викладач може варіативно використовувати позиції «зверху», «знизу» для підкреслення своєї компетентності або компетентності студента відповідно.

Ключова особливість психологічної позиції рівності викладача полягає у ставленні до студентів як до цінності та відмова від авторитарної та маніпулятивної взаємодії з ними. Є.Л. Доценко, досліджуючи психологічні особливості маніпуляцій у спілкуванні та взаєминах людей, виділяв п'ять типів міжособистісних взаємин, в залежності від впливу учасників один на одного:

1) домінування – базується на ставленні особистості до іншого як до речі чи засобу досягнення певних цілей, намагання керувати, наказувати та отримувати перевагу в цих взаєминах (відкритий маніпулятивний вплив);

2) маніпуляція – взаємини спрямовані на розуміння та досягнення інтересів сторони, але ігнорування інтересів іншої сторони (прихований маніпулятивний вплив);

3) суперництво – взаємини, що характеризуються постійним намаганням досягти психологічної переваги кожним з учасників взаємодії (взаємні приховані (проте зрозумілі) маніпуляції);

4) партнерство – взаємини, в основі яких лежить ціннісне ставлення до іншого як до рівного, визнання права кожного бути собою, висловлювати свою думку (вплив на основі двостороннього прийняття та визнання між учасниками один одного);

5) співдружність – взаємини, що визначають духовне ставлення до іншого як до самоцінності, намагання обох сторін об'єднати зусилля задля задоволення близьких та спільних цілей (непотрібність впливу, досягнення консенсусу).

В основі названих типів взаємин лежить тип впливу особистості на партнера по взаємодії, що в свою чергу залежить від його ставлення до інших. Є.Л.Доценко підкреслив наявність існування двох полюсів такого ставлення. На одному (об'єктивному) полюсі лежить ставлення до інших як до засобу досягнення власних цілей. Таке ставлення, на думку вченого, базується на знеціненні особистості іншого та на відчутті власної переваги і почуття винятковості. На протилежному (суб'єктивному) полюсі лежить ставлення до особистості партнера по взаємодії як до самоцінності.

Важливо, що у цьому зв'язку вчений виділив два аспекти ставлення – моральний та психологічний. Перший полягає у визнанні самоцінності іншого. А другий аспект складається з трьох основних конструктів – мотиваційний – базується на установці відносно цінності іншого,

когнітивний – пов’язаний з готовністю зрозуміти іншого, а операційний – з установкою на діалог та співробітництво з іншим [64].

У наведених поглядах Є.Л.Доценка можна прослідкувати, що тип впливу на інших у взаємодії пов’язаний з ціннісним ставленням до них. Перші три типи не можна назвати конструктивними, адже вони спрямовані на використання іншого як засобу досягнення своєї мети. На противагу їм, партнерство та співдружність визнають учасників взаємодії не засобами, а самою ціллю. Ці типи впливу, а скоріше взаємовпливу які дозволяють кожному відчутти свою відповідальність та роль у досягненні певної мети. Важливим є той факт, що основою виникнення партнерсько-дружньої взаємодії є визнання психологічної рівності кожного з партнерів.

Передумовами для використання маніпуляційних впливів педагогами, на думку О.М. Литвинчук, є прагнення утримувати постійний контроль над учнями, їхня егоцентрична позиція, недовіра (невпевненість) до себе, незадоволеність професійною діяльністю тощо. Дослідниця виділяє психологічні чинники, актуалізація яких сприяє уникненню маніпулятивного впливу педагогів на учнів. Серед таких чинників, на нашу думку, варто виділити наступні: прийняття вчителем суб’єктної позиції, наявність навичок саморегуляції та рефлексії, ціннісне ставлення до особистості учнів, розвиненість комунікативних, діалогічних навичок, уміння встановлювати контакти та вирішувати конфліктні ситуації [113].

Водночас, говорячи про рівність психологічних позицій у міжособистісній взаємодії викладачів та студентів, варто також звернути увагу на дотримання й останніми гуманістичних принципів та вияву ними ціннісного ставлення до педагога. Часто у педагогічних взаємодіях можна відмітити маніпулятивний вплив не тільки зі сторони викладачів, а й зі сторони студентів. Так, А.П. Кіян виділяв найбільш типові ситуації маніпулятивного впливу учнів на педагогів, які пов’язані з обманом, грою на почуттях та колективною змовою. На думку вченого, способи реагування вчителів на такий вплив, що найчастіше застосовуються, у більшості

випадків малоефективні та, навпаки, не сприяють конструктивній протидії зазначеним впливам [90].

Українська вчена В.В. Москаленко, вивчаючи психологічні особливості соціального впливу, відзначила правила та техніки побудови гармонійних взаємин. Однією з таких технік була «позиція на рівних», основу якої складає одночасно підкреслення значущості особистості партнера та вияв поваги до нього. Протилежністю названої позиції є «позиція підпорядкування, яка веде до збільшення напруги та підкреслення вищості одного з партнерів, його переваг у компетентності, стажі, статусі, професійному та життєвому досвіді. За обґрунтуванням вченої, така позиція не може бути конструктивною у міжособистісній взаємодії, тому для досягнення в ній більшої ефективності варто використовувати «позицію рівності» [130].

Серед інших правил і технік конструктивного спілкування варто виділити правила активного слухання, етикету слухання та техніки відвертості, інтересу до проблем партнера, демонстрації спільності, розмови мовою партнера, ідентифікацію «Я» з іншим «Я» у загальне «Ми» [130]. Всі ці правила та техніки спрямовані на перетворення маніпулятивного впливу у взаємодії на підставі гуманістичного взаємовпливу. Ці особистісні трансформації особливо важливі у міжособистісній взаємодії викладача та студента, адже вони сприятимуть не тільки зменшенню психологічних бар'єрів у їхній взаємодії, але й підвищенню зацікавленості та спрямованості партнерів по взаємодії один до одного. Така педагогічна взаємодія, з глибоко виявленим психологічним ставленням, дійсно змінює індивідуальні властивості викладача та студента, спрямовуючи їх на одну спільну творчу діяльність – співтворчість.

Проблемі співтворчості у педагогічній та науковій сфері приділено достатньо уваги. Розглядаючи умови управління творчим процесом, зокрема процес винахідництва, Г.Я.Буш виділив основні принципи керівництва малими групами. Ці принципи були спрямовані на створення умов творчого пошуку для кожного учасника. Найбільш цікавим для нашого дослідження

можна назвати принцип рівності членів групи, що забезпечує можливість для кожного з її учасників висловлювати творчі ідеї, критичні зауваження та мати право не тільки на творчу діяльність, а й на помилку. В такій спільноті будь-які погляди та думки можна розглядати незалежно від статусу, звання, посади особистості [41]. Важливо відмітити, що основними ознаками рівності у групі є можливість кожного учасника висловлювати свою думку, відстоювати її та вміння вислухати ці незалежні думки партнером по спілкуванню.

Важливість переходу до творчої діяльності у взаємодії викладача зі студентами підкреслювала Ляудис В.Я., яка виділила дві основні стратегії навчання – репродуктивну (адаптивну) та продуктивну (творчу). Для першої характерною є орієнтація на становлення виконавчої, операційно-технічної, а не смислової сторони навчальної діяльності, що зумовлює зменшення особистісної значущості цієї діяльності для студентів. Для другої стратегії навчання характерна орієнтація на смислову сторону діяльності. Одним із шляхів становлення продуктивної стратегії навчальної діяльності, на думку вченої, є організація цієї діяльності на основі співтворчості викладача та студента.

Характерною ознакою продуктивної стратегії навчання, вчена визначила рівноправні позиції ставлення до предмету засвоєння з боку обох учасників навчальної діяльності. Адже діяльність студента може бути спрямована не тільки на засвоєнням знань, але й на продукування нових смислів, цілей його діяльності. Для впровадження навчання на засадах співтворчості необхідно реалізувати психологічну умову зміни позицій як викладача, так і студентів. Основний акцент все ж треба робити на перетворенні позиції викладача як керівника на його позицію як помічника та партнера, тобто здійснити перехід до психологічної позиції рівності [203].

Отже, під час конструктивної взаємодії викладача і студента обоє мають стати партнерами по взаємодії та однаково відчувати відповідальність й можливість вільного впливу один на одного. Тому, на думку

Ю.Н.Кулюткіна, Г.С.Сухобської, у викладача має бути такий стиль управління, при якому студент знаходитиметься в активній особистісній позиції. При цьому викладач буде розвивати здібності студента до самоуправління, самокерування, самоорганізації діяльності та організовуватиме навчальний процес, спираючись на вирішення учбових проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) зі студентами [131].

У педагогічній психології особливо поширені погляди відомих вчених (Н.О. Березовін, О.О. Бодальов, Є.П. Ільїн, В.А., В.Г.Казанська, Кан-Калик, Я.Л. Коломінський, А.О.Реан, Є.І.Рогов) щодо залежності міжособистісної взаємодії педагога зі студентами (учнями) від стилю його спілкування та керівництва. Хоча існують різні погляди на визначення стилів педагогічного спілкування, основним та найбільш поширеним вважається підхід до визначення цих стилів у їх зв'язку зі стилем керівництва – авторитарний, демократичний та ліберальний [13; 21; 78; 82; 86; 159; 160; 163].

Авторитарний стиль характеризується жорстким керівництвом, повним контролем, зосередження педагогічного процесу на активності викладача. При цьому педагоги недооцінюють позитивні та переоцінюють негативні якості студентів, а будь-яка ініціативність студентів є небажаною. Такі дії керівників, на думку К. Левіна, пояснюються острахом втрати авторитет та важелів впливу на підлеглих.

Демократичний стиль використовується педагогами, що зацікавлені в активній участі у педагогічному процесу обох сторін. Особливість такого стилю керівництва викладача полягає в повазі ним студентів та наданні їм можливості впливати на процес, задавати питання, висловлювати власні погляди та думки. Разом зі зростанням ініціативності студентів (учнів) покращуються і їх взаємини з педагогами.

Ліберальний стиль керівництва відзначається самоусуненням педагога з навчального-виховного процесу, відсутність ініціативності та відповідальності з його боку. Педагог з цим стилем спілкування, на думку

Н.А. Курдюкової, відрізняється залежність та вираженою потребою в підтримці та позитивній оцінці з боку слухачів [107].

Розглядаючи ці стилі спілкування, В.О. Кутьєв виділяє відповідно три типи ставлення до виконання своєї професійної діяльності педагогом:

- ставлення з акцентуванням на своїй активній ролі, прояв ініціативності в організації та спрямованості навчального процесу (авторитарний стиль);

- ставлення з відмежуванням від відповідальності та обмеження роллю стороннього спостерігача та виконувача ідей слухачів (ліберальний стиль);

- ставлення, в основі якого лежить рівність педагога та слухача, коли обидва в рівній мірі проявляють ініціативність, несуть відповідальність та здійснюють контроль за виконанням окреслених задач (демократичний стиль) [106].

У дослідженні С.М. Дмитрієвої відзначалось, що педагогічна співтворчість викладача та студента не можлива за умови авторитарного стилю керівництва викладача, а ліберальний стиль взагалі вчені (Я.Л. Коломінський, А.О. Реан) називають найменш бажаним [60; 160]. Тому, проаналізувавши погляди вчених на використання різних стилів спілкування у педагогічній діяльності викладача варто відзначити, що демократичний стиль керівництва вважається найбільш бажаним. Такий стиль дозволяє зробити взаємини викладача зі студентами особистісно-значущими для кожного з них та перевести навчальний процес з простору професійного зростання в простір особистісно-професійного зростання обох партнерів по взаємодії. Водночас взаємна ініціативність, вільність думок та взаємна відповідальність за процес та результат навчального процесу визначає психологічну рівність викладача та студента.

Психологічна позиція рівності викладача спрямована на гармонізацію міжособистісної взаємодії викладача та студента. Відповідні погляди на психологічні позиції «зверху», «знизу» та «рівності» під іншим кутом

розглядалися представниками транзактного аналізу Е. Берном, Т. Харрісом, К. Штайнером та ін. [14; 234; 239]. Ми вже звертались до поглядів цих вчених, розглядаючи поняття життєвої позиції та визначаючи вже у ній певні установки на почуття рівності по відношенню до суспільства («Я – Ок, Ти – Ок»). Проте, розглядаючи психологічні позиції у безпосередній міжособистісній взаємодії, варто звернутись до положень даного підходу щодо визначення Его-станів особистостей, що визначають особливість такої взаємодії.

Его-стани, які деякі вітчизняні та російські вчені називають психологічними позиціями (А.В. Батаршев, Ю.С. Кріжанська, В.В. Москаленко, В.П. Третьяков та ін.) [10; 102; 130], Е. Берн визначав як внутрішні репертуари дій особистості, що базуються на наступних рольових моделях поведінки:

- «Батько» – стан «Я», уподібнений образу батьків;
- «Дорослий» – стан «Я», автономно направлений на об'єктивну оцінку реальності;
- «Дитина» – стан «Я», що діють з моменту фіксації у ранньому дитинстві та є архаїчними пережитками минулого [14].

Важливо, що всі ці стани постійно існують у кожної особистості, проте вона використовує лише один з них в конкретній ситуації. Поведінка, що відповідає стану «Батька» (Б), скопійована з батьків людини або іншої авторитетної особи. У цьому стані людина краще діє у ситуації обмеженої інформації, адже вона, на думку К. Штайнера не сприймає та не аналізує. Серед характерних особливостей варто виділити звинувачувальну, критичну інтонацію. Его-стан «Дорослий» (Др) відзначається безпристрасним аналізом ситуації, на основі якого і формується у людини найбільш оптимальна та ефективна модель поведінки. У такому стані людина тимчасово «вимикає» свої емоції та установки, щоб вони не заважали об'єктивно оцінювати дійсність. Его-стан «Дитини» (Дт) характеризується такими дитячими проявами, як емоційна інтонація, протилежні постійно змінюванні стани

(грайливі, подавлені, тощо), спонтанність у діях, що визначаються лише бажанням [230; 239].

Транзакція – це одиниці соціальної взаємодії, що складається з транзактного стимулу та транзактної реакції, в яких проявляються внутрішні стани особистостей. Е. Берн виділяв доповнюючі, перехресні та приховані. Доповнюючими транзакціями є ті, реакція людей в яких випливає з ситуації взаємодії, при цьому є очікуваною та соціально-бажаною. На думку вченого, комунікація буде тривати доти, доки транзакції будуть доповнюючими, а як тільки вони зміняться на перехресні – комунікація зупиниться. Перехресні транзакції характеризується невідповідною реакцією на певний стимул. Наприклад, в разі якщо одна людина налаштована на транзакцію «Батько-Дитина», а інша «Дорослий-Дорослий». Приховані транзакції визначаються двома рівнями – соціальним та психологічним. На соціальному рівні транзакція визначається соціально бажаними станами, проте на психологічному рівні люди можуть використовувати іншу транзакцію.

Транзакції між «психологічно рівними» людьми, на думку Е. Берна, відбуваються лише коли обидва партнери по взаємодії використовують одну з транзакцій «Батько-Батько», «Дорослий-Дорослий» або «Дитина-Дитина» [14]. Транслюючи цю модель на педагогічну взаємодію викладача та студента, можна відзначити, що тільки модель «Дорослий-Дорослий» буде відповідати потребам професійної діяльності і одночасно буде відповідати рівності. Особливість названих позицій полягає у тому, що людина, займаючи одну з них, налаштовує партнера по спілкуванню на відповідну реакцію. В разі, коли викладач займе позицію «Батька», то студент для уникнення конфлікту змушений буде пристосуватися на позицію «Дитини», а в разі якщо викладач займає позицію дорослого, то і у студента будуть всі умови для переходу на таку ж позицію.

Отже, розглянувши погляди вищезазначених вчених, варто підкреслити значущість психологічної позиції рівності викладача у міжособистісній взаємодії зі студентами, що сприятиме більш ефективному професійному та

особистісному зростанню обох партнерів по цій взаємодії, зменшить конфліктність та сприятиме усуненню психологічних бар'єрів у їх спілкуванні. При цьому «психологічну позицію рівності викладача» можна визначити як систему його ставлень до себе та до іншого як до рівних партнерів по взаємодії, яка включає вміння висловлювати власні думки та чути думки іншого, виявляти повагу, надавати можливості самостійно приймати рішення та нести відповідальність за них кожному з учасників міжособистісної взаємодії.

1.4. Психологічні чинники становлення психологічної позиції рівності викладача

На важливість особистісної позиції викладача, яку він проявляє у взаємодії зі студентами, вказувала Г.Ю. Микитюк. Вчена зауважувала, що особистість педагога виступає для студента в ролі зразка, моделі, шаблону соціальної поведінки. І хоча навряд чи можна стверджувати про повне копіювання такої поведінки студентом, проте вона впливає на формування у нього цінностей. Тому так важливо скерувати цей процес наслідування у конструктивне русло, демонструючи приклади гуманістичної та особистісно-орієнтованої поведінки під час спільної діяльності та співтворчості викладача та студента.

Співтворчість, як одна з форм гуманістичної педагогічної взаємодії, надає можливості кожному учаснику виявляти власну позицію та змінювати її у відповідності до ситуації. Серед основних психолого-педагогічних факторів успішної організації співтворчості, що запропонувала вчена, вважаємо за необхідне виділити наступні:

- оптимальне використання діалогічних форм навчання;
- створення психологічної атмосфери взаємної поваги та моральної рівності учасників спільної творчості;

- трансформація психологічної позиції викладача, як носія інформації, на себе, як консультанта й організатора процесу навчання;
- зміна позиції студента з «учнівства» на «партнерство».

Враховуючи ці фактори, можна зазначити, що співтворчість викладача та студента можлива при умові рівності їхніх психологічних позицій, а, точніше, наявності у кожного з них позиції рівності. Зокрема, Г.Ю. Микитюк вказувала на зміну позиції «учня» на позицію «партнера», що відбувається лише за умови зміни позиції «викладача» також на позицію «партнера». У такому випадку міжособистісна взаємодія викладача та студента у психологічній площині буде рівною (партнерською), проте в основі соціального та професійного контексту такої взаємодії залишиться діада «викладач-студент» з усіма соціальними та адміністративними обмеженнями та правилами [127].

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу досліджень вчених (Г.О. Балл, І.С. Булах, Л.В. Долинська, Г.Ю. Микитюк, К. Роджерс та ін.) з проблеми міжособистісних взаємин викладачів та студентів можна визначити основні чинники становлення психологічної позиції рівності суб'єктів у таких взаєминах та об'єднати їх у наступні групи: а) гностично-рефлексивна (рефлексивність, самооцінка, професійна ідентичність); б) емотивно-ціннісна (емпатійність, ціннісні орієнтації, толерантність); в) конативно-комунікативна (діалогічність, фасилітативність, потреба у спілкуванні викладача) [9; 37; 127; 165; 236].

На думку Ю.Н. Кулюткіна та Г.С. Сухобської, в процесі співтворчості викладач стає рівноправним учасником діалогу зі студентами. Успіх цього процесу залежить від рефлексивних навичок викладача та його здатності оцінити свою поведінку в міжособистісній взаємодії [131]. Оскільки позиція рівності вимагає від викладача однакового ставлення до себе та до студента, то йому необхідно бачити не тільки поведінку останнього, але й свою власну. При цьому В.М. Козієв, визначаючи зміст поняття «рефлексії», акцентував увагу на необхідності особистості відійти від своєї позиції та зайняти

позицію іншого, або нейтральну позицію, щоб побачити себе об'єктивно. Виходить, що здатність особистості у взаємодії займати позицію іншого та враховувати його думки сприяє становленню психологічної рівності обох партнерів у такій взаємодії [97].

О.Кравців зауважувала, що рефлексивність особистості – це не тільки усвідомлення нею своєї поведінки, самосвідомості, особистісних якостей тощо, але й цілеспрямоване усвідомлення та виявлення причинно-наслідкового характеру їх виникнення. Особливість рефлексивних процесів у викладачів ВНЗ, за твердженням вченої, полягає у тому, що вони реалізуються на трьох основних рівнях: а) когнітивному; б) афективному; в) поведінковому.

У межах когнітивного конструкта рефлексивність надає педагогу можливості опосередковано зрозуміти та пізнати себе, на основі власних уявлень про те, як його розуміють інші. Афективний конструкт пов'язаний з емоційною оцінкою викладачем своєї поведінки та прогнозуванням оцінювання її іншими. У поведінковому конструкті рефлексивність педагога характеризується відображенням і переосмисленням зовнішніх проявів психіки та сприйняттям цих проявів та дій самим собою та іншими партнерами по взаємодії. [101].

Отже, рефлексивність, будучи конструктом когнітивного компонента самосвідомості викладача, одночасно виступає головним аналізатором її емоційного та поведінкового компонента. Таким чином, рефлексивність дає можливість викладачеві побачити свою діяльність загалом, у всіх її проявах, що сприяє вчасному коригуванню власної поведінки.

Сформовані рефлексивні якості викладача сприяють розвитку іншого конструкту його самосвідомості, а саме – самооцінки. Досліджуючи процес професійного становлення педагогів, вчені (Р. Бернс, О.В. Мамон, І.В. Молочкова, О.С. Погребная, А.О. Реан) ставили акцент на важливості розвитку адекватної самооцінки та позитивного самосприйняття педагога, як головних елементів у структурі професійної Я-концепції [15; 121; 129; 160].

Самооцінка, за визначенням А.О. Реана, є виявленням самоставлення людини до самого себе, що зумовлює її соціальну поведінку в міжособистісній взаємодії. О.В. Мамон визначав адекватну самооцінку викладача як головну умову становлення моделі «рівний-рівному» у взаєминах з вихованцями. Особливе значення цей феномен набуває у професійному становленні молодого спеціаліста. Педагог, що володіє названими якостями, демонструє готовність до контакту з учнями та безумовного їх сприйняття [121; 160].

Водночас під час становлення позиції психологічної рівності викладача та студента, перший має залишатись на своїй професійній позиції – з її статусними та рольовими вимогами. Поєднати педагогічну та психологічну позицію, не зменшивши ролі кожної з них, допомагає сформована професійна ідентичність. На думку А.М. Лукіячук, професійна ідентичність педагога формується засобами номінації та взаємодії зі «значущим іншим». У цій взаємодії студент має можливість побачити позицію викладача та її основні відмінності від своєї, що у подальшому призводить до намагання студентом змінити свою позицію, ототожнити її з позицією викладача. Безумовно, що таке ототожнення може відбуватися лише за умови прийняття та визнання поведінки викладача. Якщо ж студент характеризує поведінку викладача як «відповідну», «еталону», то він буде намагатися її відтворити [115].

Отже, розвиток рефлексивності, самооцінки та професійної ідентичності викладача сприяє формуванню психологічної позиції рівності та її усвідомленому використанню у його взаємодії зі студентами. Названі психологічні чинники відіграють важливу роль у прийнятті педагогом себе як особистості та як професіонала. Поданні чинники гностично-рефлексивної групи визначають основу діяльності викладача та його готовності до взаємодії зі студентом на особистісному рівні. Особливо варто виділити рефлексивність викладача, розвиток якої суттєво впливає на розвиток чинників емотивно-ціннісної групи, адже формування емпатійних якостей та

толерантності викладача обумовлюється рівнем розвитку його рефлексивних якостей, які виступають тим фундаментом, на який і надбудовуються чуттєві якості та моральна поведінка викладача.

Серед чуттєвих якостей особистості найбільш вивченим можна вважати емпатію. Безумовним експертом з питання розвитку емпатійності у психологічній науці є К. Роджерс. Це поняття стало фундаментальним для розвитку його клієнто-центрованого підходу. Саме емпатія, як здатність відчувати внутрішній світ партнера по спілкуванню, надає можливість людині «відчувати іншого». Цей феномен вже у своїй основі несе принцип рівності та екологічності спілкування [237].

Для того, щоб відчувати внутрішній світ іншої людини, у викладача мають бути сформовані ціннісні орієнтації, в основі яких і буде особистість студента. Л.В. Долинська та Н.П. Максимчук визначали ціннісну орієнтацію як таку, що характеризує зміст поглядів, актуалізує спрямованість інтересів особистості. Вчені довели, що найбільш значущі ціннісні орієнтації структурують її життєву позицію, зокрема й життєву позицію студента, та відіграють вирішальну роль у його професійному становленні. Зазвичай студентам притаманні шість груп ціннісних орієнтацій, які спрямовані на різні сторони їхньої професійної освіти. Серед них виділяють такі: орієнтовані на статус, на особистісне самовираження в діяльності, на споживання, на індивідуальне самовдосконалення, на альтруїстичні прояви, на мету професійної діяльності. На перших курсах у студентів переважають професійні орієнтації, а на випускних курсах – споживацькі, що орієнтовані на підвищення матеріального забезпечення. Підсумовуючи результати власного дослідження, Л.В. Долинська та Н.П. Максимчук визначили цілий ряд ціннісних орієнтацій, що обумовлюють педагогічну спрямованість особистості вчителя. Серед таких ціннісних орієнтацій основними є: а) орієнтація на себе; б) на учня; в) на засоби педагогічного впливу; г) на цілі педагогічної діяльності [154].

Під час міжособистісної взаємодії між викладачем та студентом відбувається зустріч двох систем цінностей, тому для уникнення конфліктних ситуацій у викладача має бути сформована толерантність, в основі якої лежить терпиме ставлення до установок, поглядів та цінностей студентів як партнерів по взаємодії. На думку А.Г.Скок, толерантність визначається як таке ставлення особистості до оточуючих, що визначає рівноцінність іншої особистості, котрій можуть належати несхожі погляди та цінності. Толерантність зумовлює відмову від домінування у взаємодії, визнання різноманіття культури, норм та установок інших суб'єктів взаємодії, навіть у разі неприйняття їх для себе [181].

Одночасно з цим, толерантність не зводиться до нехтування своїми інтересами та поглядами, а тільки надає психологічну рівність у спілкуванні. Г.І. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова визначали толерантність як важливий компонент життєвої позиції кожної зрілої особистості, яка готова відстоювати власні цінності, але з повагою ставиться до позиції та цінностей інших особистостей. Також толерантність дозволяє людині порівняти різні погляди, цінності та визначити для себе такі, які необхідно прийняти, а які відхилити [70].

У міжособистісній взаємодії двох партнерів проявляється комунікативна толерантність, яку В.В. Бойко визначав як характеристику ставлення особистості до інших людей, що показує ступінь його терпимості до неприємних психічних станів, якостей та вчинків цих людей. Вчений виділяв ситуативну, типологічну, професійну та загальну комунікативну толерантність [23].

Аналізуючи наукові роботи вчених з цієї проблематики прослідковується взаємодоповнюваність та взаємозв'язок емотивно-ціннісних чинників, важливість емпатії для становлення ціннісних орієнтацій та толерантності, і, навпаки, роль ціннісних орієнтацій для розвитку емпатії та толерантності викладача. Загалом, враховуючи погляди ряду вчених (Л.В. Долинська, К. Роджерс, А.Г. Скок та ін.), можна прослідкувати

значущість цих чинників для становлення психологічної позиції рівності. Адже вони і визначають внутрішню готовність викладача до гуманістичної взаємодії та зумовлюють його поведінку, орієнтовану на особистість студента [164; 181; 237].

У вітчизняній психології найбільш дослідженою можна назвати групу конативно-комунікативних чинників. Зокрема, поширені погляди вчених, які головною умовою гуманізації міжособистісних взаємин суб'єктів педагогічного процесу розглядають розвинені комунікативні навички викладача та його здатність до діалогічного спілкування. Так, Г.О. Балл, орієнтуючись на характеристику психологічних впливів, здійснену Г.О. Ковальовим, виділяв два основні типи стратегій впливу на студента: монологічний та діалогічний. Під час реалізації першого педагог визнає тільки себе повноправним суб'єктом та носієм істини. А під час діалогічної стратегії впливу педагог завжди визнає повноцінність та принципову рівноправність усіх суб'єктів, задіяних у педагогічний процес, незалежно від їхнього віку, соціального статусу, рівня знань та досвіду.

У процесі реалізації діалогічної стратегії викладач має зважати на суспільні норми й цінності, програмні вимоги до викладання дисципліни, проте за ним залишається право проявляти та змінювати власну психологічну позицію. Таке саме право на прояв своєї психологічної позиції визнається і за студентами, що сприятиме виникненню умов для співтворчості [9; 95].

Діалогічні відносини, за визначенням О.В. Киричука, можуть відбуватися тільки за наявності у партнерів сприйняття цілісного образу іншого на ґрунті визнання його належним до певної соціальної спільноти, до якої належать і вони самі. Таким чином, результатом діалогічних взаємин буде утворення колективного суб'єкта [58].

Російська вчена О.А. Родіонова також вказувала на наявність спільної колективної атмосфери – спільного «Ми-переживання», яке проявляється під час діалогічної форми спілкування. Особливість діалогічного спілкування полягає у тому, що кожний з учасників взаємодії має усвідомлювати та

утримувати у свідомості не тільки «своє» світосприйняття та позицію, а також сприймати точку зору іншого як можливу «свою» у майбутньому. Результатом такої взаємодії буде не розчинення позицій суб'єктів у взаємодії, а перехід такого діалогу у внутрішній план особистості. Так, за твердженням вченої, монологічна форма спілкування завжди спрямована на самовираження, самоствердження, самовиправдання, при цьому відбувається обмежене сприйняття особистості партнера по взаємодії. На противагу зазначеному, діалогічне спілкування виступає психологічною умовою переходу на рівень повноцінного сприйняття та розуміння смислової позиції «іншого» [166].

Особливості навчального діалогу досліджувала українська вчена В.В. Андрієвська, яка вказувала на відмінності діалогу у вертикальних та горизонтальних взаєминах. У міжособистісному спілкуванні учнів між собою вихідною позицією є рівність партнерів. Згодом ці взаємини можуть розвиватися за трьома основними сценаріями: лідерство захоплює один партнер, лідерство переходить один від одного, взаємодія відбувається на паритетних, рівних засадах.

У взаємодіях учня з вчителем лідерство, на думку В.В. Андрієвської, завжди закріплене за вчителем. Позиції (соціальні) партнерів жорстко фіксовані та залежать від функцій, що їм надаються у цій взаємодії. Однак домінуюча позиція викладача може бути як явною, так і прихованою. Явна домінуюча позиція проявляється у прямих вказівках, вимогах, зауваженнях, а прихована у спрямуванні та керуванні діяльністю студента, наданні йому можливостей самостійно братися за завдання. Так, вчена одним зі шляхів усунення явної домінуючої позиції викладача вважає підвищення симетричності діалогу, в якому обидва партнери можуть відігравати активну лідерську роль, впливати на хід педагогічного процесу та регулювати його. У такому діалозі студент, не переживаючи за санкції з боку викладача, може відстоювати свою особистісну позицію, пропонувати теми для розмови, приклади до теми заняття тощо [58].

Отже, можна зробити висновок, що діалогічне спілкування є тим психологічним феноменом, у межах якого і відбувається становлення рівності психологічних позицій викладача та студента. При цьому акцент робиться не стільки на формі спілкування, скільки на змісті цього діалогу. Тобто студент не просто відповідає на питання викладача, а й обмінюється з ним своїми поглядами, думками, почуттями на рівних. Проте вітчизняні вчені (В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, С.О. Мусатов та ін.) зауважують, що саме психологічній позиції педагога порівняно з позицією студента приділяється більше уваги.

На відміну від вітчизняної освіти, де викладач завжди займає провідне місце, у гуманістичному підході К. Роджерса та поглядах його представників на освіту, центральне місце займає особистість студента, а викладач виступає лише у ролі фасилітатора – людини, що сприяє розвиткові студента, спрямовуючи його та допомагаючи у складних ситуаціях. Фасилітація – це процес недирективного способу керування навчанням, де викладач виступає у ролі людини, що прискорює та робить більш ефективною діяльність іншої людини. Цей процес одночасно включає у себе безліч компонентів, таких як: конгруентність викладача, прийняття студентів, емпатійне розуміння та визнання їх інтересів, організація навчального процесу, виходячи з уподобань студентів тощо [236].

Згадаймо, що ще в радянській психології схожі погляди на систему виховання висловлювали Л.С.Виготський та Л.І. Божович. Зокрема вчений ввів поняття «зона найближчого розвитку», що передбачало отримання дитиною нового досвіду шляхом включення її у міжособистісну взаємодію з дорослим [51]. Л.І. Божович акцентувала увагу на тому, що розвиток особистості дитини та її внутрішньої позиції залежить не тільки від характеру провідної діяльності, а й від системи взаємин з оточенням, у яку включена дитина [24]. Тому в роботах вищеназваних вчених та учнів С.Л. Рубінштейна (Л.І. Анциферова, А.В. Брушлинський, К.О. Абульханова-Славська та ін.) прослідковуються ідеї гуманістичного виховання, в основі

яких лежить неупереджене ставлення до особистості дитини та прагнення сприяти її особистісному розвитку.

Провівши глибинний теоретичний аналіз філософських та психолого-педагогічних джерел з проблем діалогічного та фасилітативного спілкування, російська вчена О.Г.Врублевська акцентувала увагу на необхідності розвитку в педагогів здатності до фасилітації, як однієї з головних умов гуманізації їхніх взаємин зі студентами. На думку вченої, фасилітативне спілкування сприяє подоланню психологічних та комунікативних бар'єрів між педагогами та учнями, що сприяє становленню рівності їхніх психологічних позицій. Водночас серед основних критеріїв формування фасилітаційних здібностей у педагогів виділяються креативність, висока міра саморозвитку, позитивна «Я-концепція», розвиненість рефлексивних умінь, володіння мовною та візуальною культурами [50].

Українська вчена О.О. Кондрашихіна визначала фасилітаційний вплив як основний вид впливу в гуманістичній парадигмі. Змістовий конструкт цього виду пов'язаний з діалогічністю взаємин, емпатією, конгруентністю, самоприйняттям та прийняттям інших фасилітатором, толерантністю та ін.. Результатом такого впливу будуть істотні внутрішні зміни двох особистостей, як фасилітатора, так і студента. Загалом процес фасилітації, особливо у педагогічній сфері, створює умови для партнерських взаємин, в основі яких більш досвідчений (викладач-фасилітатор) партнер стимулює особистісне та професійне зростання іншого (студента). Цей процес характеризується постійним діалогом, що може бути не тільки професійним та регламентованим, а емоційним, спонтанним та особистісно-значущим [99].

Порівнявши названі вище критерії фасилітативного типу виховання з тими, що пропонував К. Роджерс, та проаналізувавши погляди різних вчених, варто відмітити основну відмінність у вітчизняній та зарубіжній гуманістичній психології. Коли українські та російські психологи розглядають проблему становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, то їх зусилля сконцентровані на перебудові спрямованості викладача на

особистість студента. Хоча при цьому нерідко ігнорується особистість самого викладача, його почуття та думки. Рівність психологічних позицій можлива лише за умови одночасного прийняття викладачем особистості студента та прийняття самого себе. При цьому поведінка викладача має бути конгруентною, щоб його почуття, думки могли також впливати на перебіг міжособистісної взаємодії зі студентами.

Конгруентність викладача, за визначенням самого К. Роджерса, полягає у тому, що він має бути у взаємодії таким, яким він є насправді. Педагог мусить визначати своє ставлення до себе, своїх емоцій, почуттів та усвідомлювати своє ставлення до партнерів по взаємодії. Головне завдання з формування конгруентності викладача полягає у тому, щоб він був здатний змінити рольову поведінку на особистісну [236; 237].

Ще одним суттєвим чинником розвитку психологічної позиції рівності майбутнього педагога виступає його потреба у спілкуванні. Російські вчені С.І. Поздєєва та М.Ю. Швецов визначали таку потребу як залог розвитку комунікативної компетентності майбутнього викладача. Вчені відзначали важливість переходу під час взаємодії викладача зі студентами на нову більш особистісно-орієнтовану позицію, в якій обидва партнери будуть мати можливість реалізовувати себе. При цьому характер взаємодії буде залежати від того, наскільки кожен із партнерів дозволить іншому задовольнити свою потребу у спілкуванні, а процес професійного становлення викладача пов'язаний із прийняттям іншого, здібностями узгоджувати власні дії з очікуваннями інших, а також у потребі в іншому як партнерові по комунікації. Така потреба зумовлює ціннісну орієнтованість на студента і формує рівність у їхній міжособистісній взаємодії [146].

Розглянувши наукові праці вищеназваних вчених, можемо зробити висновок, що формування психологічних позицій рівності у міжособистісній взаємодії викладача та студента залежить від таких психологічних чинників, як діалогічність, фасилітаційна спрямованість та потреба у спілкуванні викладача. Діалогічність взаємин викладача та студента виступає основою

для становлення рівності психологічних позицій, проте ця діалогічність має бути не формальною (зовнішньою), а має надавати можливість усім учасникам вільно висловлювати власну психологічну позицію. Водночас конгруентність викладача сприяє прояву власної особистісної позиції, що чітко відмежовується від його професійного статусу.

Проаналізувавши окремі чинники та систематизувавши їх, можна відмітити, що всі вони взаємопов'язані між собою. У кожній групі є провідний чинник, який визначає розвиток певного аспекту рівності психологічних позицій викладача та студента. Найбільш дослідженим чинником становлення гуманістичних взаємин між студентом та викладачем є розвиненні діалогічні якості останнього, які сприяють встановленню двостороннього процесу його взаємодії зі студентами. Проте поняття «психологічна позиція рівності» не зводиться лише до діалогічності, а потребує ціннісного ставлення до себе та до іншого у кожного з партнерів по міжособистісній взаємодії.

Провідну роль у становленні такої позиції у педагогічному процесі відведено педагогу, тому потрібно сконцентруватися саме на розвитку його ціннісного самоствавлення та ставлення до інших. В основі розвитку позитивного ставлення викладача до себе лежать його рефлексивні якості. Саме вміння прослідкувати власні дії, поведінку та їх результат надають можливість педагогу сформувати власний образ «Я-професіонал» та визначати своє ставлення до нього. Водночас рефлексивність викладача допомагає проаналізувати свої вчинки та їх вплив на інших, зокрема й на студентів. При цьому сформовані емпатійні якості викладача дозволяють йому зрозуміти внутрішні почуття студентів та особливості впливу на них власних дій.

Висновки до першого розділу

Проведений нами теоретичний аналіз філософської та психолого-педагогічної наукової літератури показав, що позиція особистості досить

часто розглядається вченими у співвідношенні з поняттям «ставлення особистості» та розуміється як система ставлень особистості до певних сторін її діяльності. Провідною у діяльності викладача вчені виокремлюють педагогічну позицію, яка одночасно поєднує у собі професійну та психологічну позиції. Професійна позиція викладача – це система його суб'єкт-об'єктних ставлень (ставлення до професії, професійного зростання тощо). Така позиція визначає ставлення педагога до власної методичної та методологічної підготовки та характеризує його як професіонала. Психологічна позиція викладача – це система суб'єкт-суб'єктних ставлень (до студентів, до колег, адміністрації), що визначають особливості їхньої міжособистісної взаємодії.

У науковій літературі поняття «рівність» часто пов'язують із поняттями «свобода» та «справедливість», що визначає його розуміння як тотожність, однаковість прав людей. Психологи уточнюють розуміння цього поняття як взаємин між людьми, в межах яких вони мають однакові права на розвиток, щастя та повагу власної гідності. Така рівність базується на однакових вимогах у ставленнях до себе та інших. У педагогічній діяльності «рівність» викладача спрямована на вміння розуміти переживання, думки та поведінку студентів, а також усвідомлювати вплив власних висловів та вчинків на особистість студента. При цьому така рівність не знижує, а підвищує соціальний статус педагога, удосконалюючи його професійні потенціали та активізуючи особистісні можливості самих студентів.

Підсумовуючи погляди вчених, нами визначено, що «психологічна позиція рівності викладача» є системою його суб'єкт-суб'єктних ставлень, зокрема, ставлень до себе як особистості та до студентів як особистостей, які визначають гуманістичний характер міжособистісної взаємодії викладача зі студентами. Така позиція проявляється у прийнятті себе, рефлексивності власних дій та їхнього впливу на особистість студента, визнанні власних помилок та готовності до конструктивної критики, прийнятті інших, емпатійному розумінні їх, вмінні надавати студентам партнерську роль,

діалогічності спілкування, конгруентності поведінки та прояву поваги у міжособистісній взаємодії зі студентами. Психологічна позиція рівності викладача сприяє створенню умов для співтворчості та становленні особистісної значущості навчання для студентів.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми надав можливість виділити основні чинники становлення психологічної позиції рівності та розділити їх на три групи. Гностично-рефлексивна група чинників орієнтована на формування ціннісного ставлення до себе, розуміння своїх слів, дій, поведінки та їх ролі у процесі міжособистісної взаємодії. Така група включає наступні чинники: рефлексивність, самооцінку та професійну ідентичність педагога. Емотивно-ціннісна група сприяє утворенню ціннісного ставлення до студентів, їх емотивному сприйняттю та орієнтації на особистість у процесі педагогічної взаємодії. До такої групи належать емпатійність, толерантність, ціннісні орієнтації викладача. Остання група – конативно-комунікативна, спрямована на формування у педагогів вміння взаємодіяти зі студентами, щоб всі учасники педагогічної взаємодії змогли реалізувати свою психологічну позицію. Чинники, що відносять до цієї групи – це діалогічність, педагогічна фасилітація та потреба у спілкуванні викладача.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ РІВНОСТІ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

2.1. Організація дослідження та психодіагностика психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів

Однією з основних рис розвитку сучасного суспільства є його гуманістична спрямованість, що, з одного боку, надає можливість кожному розвиватися як повноцінній особистості, а, з іншого, – різноманітність та багатогранність особистостей з відмінними стратегіями щодо життя призводить до непорозумінь та частих конфліктів у взаємодіях. Не можуть стати виключенням і педагогічні взаємодії у вищих педагогічних навчальних закладах, що повністю пронизані спілкуванням та взаємодією особистостей абсолютно різних за віком, досвідом, знаннями, навичками тощо. Різні морально-людські цінності, що притаманні викладачам та студентам, можуть породжувати неконструктивні зіткнення. Умовою запобігання таких зіткнень має стати наявність головної детермінанти взаємодій – самоцінності власної та іншої особистості. Саме така ідея лежить у понятті «психологічна позиція рівності». Це означає, що і викладач, і студент мають бути готовими прийняти іншого, його думки, поведінку та цінності так само, як і прийняти себе та власну позицію.

Оскільки теоретичний аналіз поняття «психологічна позиція рівності» показав його актуальність, практичну значущість і, водночас, його недослідженість, то нами було поставлено за мету емпірично дослідити психологічні позиції рівності викладача та студента, їх прояв та чинники розвитку в процесі професійного навчання. Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних вчених показав, що «психологічна позиція рівності» викладача – це система його суб'єкт-суб'єктних ціннісних

ставлень, що визначає гуманістичний характер його міжособистісної взаємодії зі студентами.

Експериментальне дослідження становлення психологічних позицій рівності у міжособистісній взаємодії викладача та студентів проводилось на базі факультету педагогіки і психології, факультету соціально-психологічних наук та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Мелітопольського державного педагогічного університету. Загальна кількість досліджуваних, що прийняла участь у констатувальному експерименті становила (144) осіб, 71 магістрант та 73 студенти IV курсів психологічних спеціальностей названих ВНЗ.

Психодіагностичне дослідження проводилося з листопада 2012 по лютий 2014. Метою дослідження було встановити особливості прояву психологічної позиції рівності викладачів і студентів та визначити провідні психологічні чинники її становлення. У процесі реалізації зазначеної мети вирішувалися наступні завдання:

- теоретично дослідити та визначити основні групи чинників розвитку психологічної позиції рівності та її критерії та рівні розвитку у викладачів;
- підібрати та апробувати психодіагностичний інструментарій для дослідження чинників психологічної позиції рівності у викладачів та майбутніх викладачів;
- здійснити діагностику психологічної позиції рівності викладачів та студентів;
- провести кореляційний та факторний аналіз, а також визначити провідні чинники психологічної позиції рівності у зазначеній категорії досліджуваних;
- якісно обґрунтувати вивчення взаємозв'язків чинників психологічної позиції рівності викладача та студента.

Отримані результати якісного аналізу та кількісної обробки даних надали можливість прослідкувати закономірності у розвитку психологічної

позиції рівності майбутнього викладача з тим, щоб визначити, які чинники найбільше впливають на розвиток досліджуваного феномена.

Для визначення рівнів вияву психологічної позиції та розвитку психологічних чинників студентам було запропоновано 10 психологічних методик. Всі методики апробовані та, в разі потреби, модифіковані для проведення зі студентами ВНЗ. У таблиці 2.1. наведений загальний перелік методик, які далі будуть більш детально презентовані.

Таблиця 2.1.

Використані методики діагностики розвитку психологічних позицій рівності

	Чинники становлення психологічної позиції рівності	Психодіагностичний інструментарій (розробники)
1	Рефлексивність	«Методика визначення рівня розвитку рефлексивності» (автор А.В. Карпов)
2	Самооцінка	Тест «Самооцінка» (II варіант, по Л.Д. Столяренко)
3	Професійна ідентичність	«Опитувальник професійної ідентичності студентів – майбутніх психологів» (автор У.С. Родигіна)
4	Емпатійність	«Методика діагностики рівня емпатійних здібностей» (автор В.В. Бойко)
5	Толерантність	«Методика діагностики загальної комунікативної толерантності» (автор В.В. Бойко)
6	Ціннісні орієнтації	Тест «Ціннісно-орієнтаційна єдність» (за В.А Семеченко)
7	Діалогічність	«Методика дослідження діалогічності-імперативності спілкування викладача зі студентами» (авт. З.Т. Борисенко, модифікована О.А. Ляшенко)
8	Фасилітаційні здібності	«Методика визначення сформованості педагогічної фасилітації» (автор І.В. Жижина)
9	Потреба у спілкуванні	Методика «Потреба у спілкуванні» (розроблена Ю.М. Орловим)
		Психодіагностичний інструментарій (розробники)
10	Особливості розвитку психологічної позиції рівності	«Методика визначення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів» (автор О.А. Ляшенко)

На підставі теоретичного аналізу та пілотажного дослідження були визначені наступні критерії психологічної позиції рівності майбутніх викладачів: ціннісне ставлення до себе, ціннісне ставлення до інших, прийняття психологічної позиції один одного суб'єктами взаємодії. Враховуючи дані, отриманні в ході пілотажного дослідження та апробації психодіагностичних методів, було визначено рівні вияву досліджуваного феномена: активний, декларативний та індіферентний. За результатами даних пілотажного дослідження та психологічного аналізу також визначені показники цих рівнів щодо психологічної позиції рівності викладача у міжособистісній взаємодії зі студентами (Див. таб. 2.2.).

Таблиця 2.2.

**Показники психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії
викладача зі студентами**

Рівень	Показники
Активний	Викладач приймає себе як особистість з усіма своїми позитивними якостями та недоліками, здатен до рефлексії власної поведінки у міжособистісній взаємодії зі студентами та конструктивно реагує на критичні зауваження щодо себе. Приймає особистісні та психологічні особливості студентів, готовий не тільки слухати, а й співпереживати їм, у міжособистісній взаємодії надає студенту роль партнера, визнає за ним не тільки обов'язки, але й права. Викладач у міжособистісній взаємодії використовує діалогічний стиль спілкування, проявляє конгруентність, повагу та підкреслює значущість особистості студента.
Декларативний	Викладач показує повне прийняття себе, підкреслюючи свої позитивні риси, рефлексія поведінки відбувається лише вибірково, на критичні зауваження проявляє захисну

	<p>реакцію або заперечення. На словах готовий приймати інших, проте в поведінці не враховує психологічних особливостей студентів. Може вислуховувати студентів, не надаючи вагомого значення їхнім почуттям та емоціям. Надає їм роль «пристосуванців» замість «партнерів». Може використовувати діалогічний стиль спілкування, проте таким він буде лише за формою, а не за змістом. Поведінка неконгруентна, наявні побоювання продемонструвати «непривабливі сторони» власної особистості. Декларує повагу до студентів, проте нездатен надати їм почуття власної значущості у їхній міжособистісній взаємодії.</p>
Індиферентний	<p>Прийняття себе викладачу не притаманно, майже не здатен до рефлексії власної поведінки у міжособистісній взаємодії зі студентами. Не готовий сприймати будь-які зауваження від студентів. Не має потреби у прийнятті, вислуховуванні та емоційному співпереживанні їм. Головну роль у міжособистісній взаємодії надає собі, роль студентів «пасивна». Частіше використовує монологічний та авторитарний стилі спілкування. Поведінка викладача шаблону та не завжди відповідає його психологічному внутрішньому стану, а також він може проявляти неповагу до студентів.</p>

Досліджуючи чинники розвитку психологічної позиції рівності викладача, вони були поділені на три групи: гностично-рефлексивна (рефлексивність, самооцінка, професійна ідентичність), емотивно-ціннісна (емпатія, толерантність, ціннісні орієнтації), конативно-комунікативна (діалогічність, фасилітативність, потреба у спілкуванні).

Одним з важливих чинників становлення психологічної позиції рівності партнерів у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів, що відноситься до гностично-рефлексивної групи, виступає їхня рефлексивність. Її роль полягає одночасно у розумінні себе, можливості бачити себе зі сторони та усвідомленні впливу своєї поведінки та вчинків на інших. Для визначення розвитку цього явища та його ролі у становленні досліджуваного феномена було використано «Методику визначення рівня розвитку рефлексивності» розроблену А.В. Карповим [85]. Метою цієї методики є диференціювати рівні розвитку рефлексивності особистості, що проявляється у його діях та взаємодіях з оточенням. Запропоновані респондентам твердження допомагають визначати здатність людини усвідомлювати взаємозв'язки між власною поведінкою та її результатом, розуміти власну відповідальність за виконання запланованого та вміти будувати взаємини з іншими людьми.

Наступною методикою у цій групі чинників був тест «Самооцінка» [35], метою якої було визначити особливості вияву самооцінки респондентів через порівняння рангу власних якостей у «Я-реальному» та «Я-ідеальному». Рівень розвитку самооцінки є одним з ключових компонентів самоставлення викладача, тому цей чинник відіграє вагоме значення у розвитку психологічної позиції рівності викладача у його взаємодії зі студентами.

Теоретичне дослідження показало, що професійна ідентичність викладача посідає значне місце у становленні в нього психологічної позиції рівності, а також цей чинник важливий і для психологічної позиції рівності студента, адже їхня міжособистісна взаємодія проходить в межах спільної професійно-педагогічної діяльності. Тому наявність сформованої професійної ідентичності обох учасників виводила б їхнє спілкування у іншу площину – професійну, відводячи від педагогічних і соціальних ролей.

Під час дослідження впливу названого чинника постало питання підбору такого діагностичного інструментарію, що підійшов би для діагностики студентів старших курсів та магістрантів. Більшість методик на

професійну ідентичність орієнтовані на профорієнтаційну роботу зі старшокласниками та студентами молодших курсів, адже частіше досліджують статуси (мораторій, сформована, нав'язана, невизначена) професійної ідентичності. Більш вдалою для нашого експерименту виявився «Опитувальник професійної ідентичності студентів – майбутніх психологів» розроблений У.С. Родигіною [167]. Хоча дана методика була орієнтована на діагностику студентів – майбутніх психологів, її питання побудовані так, що несуть таке ж змістове навантаження і для майбутніх викладачів психологічних дисциплін.

В методиці представлено чотири шкали, а саме «Позитивні емоції, пов'язані із задоволенням потреб людини в її професії», «Негативні емоції, пов'язані із незадоволенням потреб людини у її професії», «Позиція активного ставлення до професії», «Позиція пасивного ставлення до професії». У результаті співвідношення шкал можна отримати два основні показники – «емоційне ставлення до оволодіння власною професією» та «активна позиція щодо оволодіння власною професією». Перший показник вказує на переважання позитивних чи негативних емоцій, пов'язаних з обраною професією. Другий на активність або пасивність позиції по відношенню до обраної професії.

Наведенні вище методики допомагають дослідити чинники пов'язані, в першу чергу, з формуванням самоствавлення у майбутніх викладачів. Водночас для становлення психологічної позиції рівності надзвичайно важливим є позитивне ставлення до партнера по спілкуванню. Саме тому нами була виділена емотивно-ціннісна група чинників, що включає у себе емпатію, толерантність та ціннісні орієнтації. Ці чинники спрямовані на покращення розуміння партнера по взаємодії.

Зарубіжні та вітчизняні вчені гуманістичного (особистісно-орієнтованого) напрямку (І.Д. Бех, В.М. Козієв, А. Маслоу, К. Роджерс та інші) неодноразово підкреслювали важливість емпатійних якостей особистості для розуміння нею інших людей. Емпатія дозволяє викладачеві

відчуті внутрішній емоційний стан студента, без чого розуміння та прийняття його особистості не можливе. Оскільки розвиток емпатійності є дуже важливим чинником становлення психологічної позиції рівності викладача зі студентом, було вирішено дослідити це явище за допомогою окремої методики, хоча розвиток емпатійності також досліджується в інших використаних нами методиках. Для досягнення цієї мети була застосована «Методика діагностики рівня емпатійних здібностей», автором якої є В.В. Бойко [23]. За допомогою названої методики ми змогли дослідити не тільки емпатійні прояви, але й розуміння респондентом того, як його сприймає найближче оточення.

Вплив емпатійності учасників педагогічного процесу на їхнє ставлення та прийняття інших тісно пов'язаний з розвитком у них толерантності. Оскільки процес взаємодії викладача та студента відбувається шляхом їхньої комунікації, було вирішено для дослідження толерантності використати «Методику діагностики загальної комунікативної толерантності», яка також була розроблена В.В. Бойком [78]. Твердження, що представлені у методиці допомагають визначати нетерпимість (інтолерантність) до різних аспектів міжособистісної взаємодії особистості. Толерантність, як полярне явище до інтолерантності, впливає на ставлення викладача до студентів. А у випадку з комунікативною толерантністю діагностується не тільки нетерпимість, але й її прояв у взаємодії з іншими.

Для дослідження ціннісних орієнтацій була застосована методика «Ціннісно-орієнтаційна єдність», яка частіше використовується для визначення ціннісних орієнтацій притаманних групі та їх відповідності у окремих представників групи [37]. Респондентам пропонувалося обрати по п'ять особистісних якостей викладачів та студентів, що, на їх думку, сприяють їхній ефективній та емоційно-комфортній міжособистісній взаємодії. Переважання певних обраних якостей вказувала на важливість певної орієнтації для досліджуваного, серед яких виділяються орієнтації на: 1) ставлення до себе; 2) стиль поведінки та діяльності; 3) розумові якості; 4)

учбово-організаційні вміння; 5) ставлення до товаришів; 6) ставлення до себе; 7) знання.

Якщо перші дві групи чинників відповідають за формування в особистості ставлення до себе та інших учасників педагогічного процесу, то розвиток у викладача якостей, що належать до конативно-комунікативної групи впливає на особливості протікання самого процесу взаємодії. Роль діалогічного спілкування у педагогічній взаємодії підкреслюється вітчизняними науковцями (В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, Т.М. Качан, С.О. Мусатов та ін.) у багатьох статтях, монографіях, підручниках. Так, за визначенням Т.М. Качан, діалог виступає одночасно умовою, формою та засобом прояву гуманістичної позиції викладача. Проте, не дивлячись на досить ґрунтовне теоретичне дослідження цього феномена, розробки психодіагностичного інструментарію для його дослідження знаходяться на початкових стадіях, особливо це стосується сфери педагогічного спілкування у ВНЗ. А тому нами було вирішено взяти за основу методикау «Імперативні – діалогічні виховні впливи при взаємодії батьків з підлітками» розроблену З.Т. Борисенко, та модифікувати її відповідно до завдання діагностики діалогічності - імперативності у поведінці майбутніх викладачів у їхніх міжособистісній взаємодії [27]. Метою модифікованої методики було продіагностувати частоту вибору досліджуваними діалогічних та імперативних способів взаємодії зі студентами. Методика дозволяє виявити у майбутніх викладачів особливості сприйняття інших поглядів, готовності до діалогічного контакту, зосередженості на партнері по спілкуванню та ін..

Якщо діалогічність вказує на особливість протікання взаємодії більше на комунікативному рівні, то розвиненість фасилітативних навичок майбутнього викладача визначає загальний характер його міжособистісної взаємодії зі студентами. Враховуючи теоретичні дослідження педагогічної фасилітації (П.В. Лушин, К. Роджерс), варто відзначити її вагому роль у передачі нових знань студенту через їхню особистісну значущість для нього та надання йому нової – партнерської позиції. Ми застосували діагностичний

інструментарій, розроблений І.В. Жижинною, а саме «Методику визначення сформованості педагогічної фасилітації» [69]. Методика включає 5 основних шкал (рефлексія, комунікативність, лідерство, інтроверсія-екстраверсія, емпатія) та має на меті визначити рівень розвитку фасилітативних навичок у викладача. Розвиток цих навичок створює умови для особистісно-значимого навчання для студента, а також сприяє розвитку готовності викладача до зміни власної та прийняття іншої психологічної позиції, адже фасилітативний процес може відбуватися лише за умов партнерства та рівності його учасників.

Останньою у нашому дослідженні стала методика «Потреба у спілкуванні», розроблена Ю.М. Орловим і модифікована О.Б. Поляковою [78]. Вказана методика спрямована на визначення не тільки потреби майбутнього викладача у спілкуванні з іншими, але й потреби у прийнятті іншими та включеності у соціальні взаємини, а також ціннісне ставлення досліджуваної особистості до процесу спілкування. Одночасно з цим методика дозволяє прослідкувати орієнтацію на партнерську взаємодію і зацікавленість в успіхах друзів та близьких людей.

Для діагностування особливостей прояву психологічних позицій рівності викладачів та студентів нами була розроблена, перевірена на валідність та адаптована до дослідження «Методика визначення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів». В основу названого методу було покладено концептуальне положення про психологічну позицію рівності, що визначено на підставі психологічного аналізу особистісно-орієнтованого підходу.

Методика включає у себе 36 питань, що належать до наступних шкал: прийняття себе; рефлексія власних дій; визнання помилок, сприймання критики; прийняття інших, емпатійне сприймання; надання партнерської ролі іншому студентові; конгруентна поведінка; діалогічний стиль спілкування; прояв поваги, підкреслення значущості іншого. Результатом діагностики є визначення рівня (активний, декларативний, індиферентний) розвитку

психологічної позиції майбутнього викладача. При цьому, активний рівень, що вважається кращим для викладача, відзначається ціннісним ставлення до себе та до студента, а також прийняттям позиції партнера по взаємодії та відповідною цьому поведінкою.

Результати діагностики студентів IV та V курсів презентованими вище методиками будуть представлені у наступних підрозділах.

2.2. Специфіка психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів

Проблема психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії викладача та студентів піднімається у багатьох теоретичних працях науковців [37; 127; 135], проте майже не досліджувалася емпірично. Тому нами була розроблена «Методика визначення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів», за допомогою якої ми і змогли дослідити особливості становлення психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів.

Методика включає у себе 36 питань, які умовно розділені на 9 показників за наступними критеріями розвитку психологічної позиції рівності: ціннісне ставлення до себе (прийняття себе; рефлексія власних дій; визнання помилок та сприймання аргументованої критики на власну адресу), ціннісне ставлення до інших (прийняття інших; емпатійне сприймання інших; вміння надавати виконання партнерської ролі іншому) та прийняття психологічної позиції іншого у процесі взаємодії (діалогічний стиль спілкування; конгруентність у поведінці; прояв поваги та підкреслення значущості партнера).

Результати діагностики студентів четвертого та п'ятого курсів за допомогою зазначеної методики відображено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Кількісні показники рівнів розвитку психологічної позиції рівності студентів четвертих та п'ятих курсів

n=144

Рівні прояву психологічної позиції рівності	студенти 4 курсу (n=73)		магістранти (n=71)	
	абсолютна к-сть	%	абсолютна к-сть	%
Активний	14	19,18	12	16,90
Декларативний	31	42,46	36	50,70
Індивідуальний	28	38,36	23	32,40

Виходячи з даних таблиці, можна відзначити, що активний рівень розвитку психологічної позиції рівності зустрічається у 19,18 % четвертокурсників та 16,90% п'ятикурсників. Студентам з таким рівнем притаманні цілковите ціннісне прийняття себе як особистості, що проявляється у визнанні себе та свого власного досвіду цінним для інших, прийнятті власних особливостей як унікальних та цінних особистісних характеристик, які мають право на існування. При цьому такі досліджувані відмічають та визнають у себе й негативні риси та якості, а також часто можуть прагнути позбутися їх. У них відмічається вміння рефлексувати власну поведінку в міжособистісній взаємодії та відмічати її вплив на ставлення інших людей до них. Водночас опитувані можуть адекватно сприймати та конструктивно реагувати на критичні зауваження зі сторони інших учасників взаємодії, визнаючи за собою право на помилку, однак не ігноруючи її.

На цьому рівні відмічається позитивне ціннісне ставлення студентів-майбутніх викладачів до інших учасників взаємодії загалом, а також до студентів у майбутній педагогічній діяльності. Досліджувані з розумінням ставляться до особистісних та психологічних особливостей партнерів по

міжособистісній взаємодії та приймають їх, не намагаючись щось змінити. Особливо важливо це для майбутньої педагогічної діяльності, у якій викладач з активною позицією рівності не ставить себе вище за інших, а також не береться визначати, які характеристики інших є бажаними або навпаки. Респонденти з названим рівнем психологічної позиції рівності здатні до емпатійного сприймання інших людей, що дозволяє не тільки «почути» іншого, але й «відчути» його внутрішній світ. Така якість дозволить майбутнім викладачам вміло поєднувати професійну та педагогічну взаємодію з міжособистісною. Також активна психологічна позиція рівності проявляється у наданні іншим учасникам спільної педагогічної діяльності партнерської ролі, що визначається передачею їм як частини прав, так і зобов'язань та відповідальності за спільну діяльність. Такі майбутні викладачі будуть психологічно готові до змін у навчальному процесі на запит студентів.

Наступний блок показників активного рівня психологічної позиції рівності стосується поведінки майбутнього викладача у його міжособистісній взаємодії зі студентами. Так, досліджувані майбутні викладачі готові проявляти конгруентність, що визначається розумінням впливу емоцій та переживань на їхню діяльність та визнанням за собою права на власне бачення суперечливих питань, але, при цьому, вони визнають необхідність у відповідності їхніх слів їхнім діям. У взаємодії майбутні викладачі надають перевагу діалогічному стилю керівництва, залишаючи за собою потребу в зворотній реакції. Через таку потребу діяльність майбутнього викладача може бути зосереджена не на собі, або своїй професійній діяльності, а на потребах та активності студентів.

Останнім показником активного рівня психологічної позиції рівності майбутнього викладача є його вміння проявляти повагу та підкреслювати значущість інших учасників міжособистісної взаємодії. Респондентам із таким рівнем характерна здатність підкреслювати значущість інших та проявляти до них повагу, навіть, у ситуаціях зауважень до респондентів, а

також визнання за студентами права на визнання їхньої особистості в незалежності від професійних та учбових успіхів або інших особистісних та психологічних особливостей останніх.

Загалом активний рівень психологічної позиції рівності відзначається активністю викладача щодо надання психологічної рівності студентам. Студентам не потрібно заслуговувати право на рівноправність у міжособистісній взаємодії з викладачем, а таке право має надаватися їм безумовно. Цей рівень є найбільш прийнятним для сучасного навчального процесу, він сприяє створенню довірливої атмосфери між студентами та викладачем, а також є основою утворення ситуацій творчого співробітництва, коли кожен студент має можливість проявити себе, знайти новий спосіб вирішення педагогічної ситуації. У результаті такої взаємодії навчання перетворюється з репродуктивного на продуктивне, з'являються можливості для співтворчості.

Більшість досліджуваних у бесідах підкреслювали важливу роль викладачів з активним рівнем психологічної позиції рівності у їхній зацікавленості навчальним предметом та зростанням мотивації щодо оволодіння майбутньою професією. Наприклад, студент IV курсу Віталій К. (21 рік) стверджував: «... не дивлячись, що таких викладачів дуже мало, саме вони мотивують студентів на навчання, допомагають подолати труднощі, зрозуміти їхню важливість, а також надихають до професійного росту...». А студентка VI курсу Анастасія В. (23 роки) відзначила, що «... такі викладачі є взірцем для мене як майбутнього викладача та, в подальшому, я хотіла б працювати разом з ними...»

Декларативний рівень психологічної позиції рівності діагностовано у 42,46% студентів на четвертому курсі та 50,70% на п'ятому курсі. Студенти із таким рівнем вказують на повне прийняття себе як особистості, відмічаючи у себе майже повну відсутність негативних якостей та рис, а також відсутність потреби змінювати у собі щось. Водночас такі досліджувані можуть вважати, що іншим буде цікаво слухати про їхнє життя та взагалі, що

в них є такі історії. Рефлексія власної поведінки відбувається вибірково та стосується тих конкретних ситуацій, які мають вагоме значення для них, а поведінка у міжособистісній взаємодії, яка призводить до негативного сприймання іншими, майже не аналізується. На критичні зауваження на власну адресу реагують емоційно, заперечуючи їх або відшукуючи одразу недоліки в інших, що вказує на захисну поведінку.

На думку респондентів із зазначеним рівнем, вони здатні повністю приймати інших людей, проте у міжособистісній взаємодії не готові сприймати психологічні особливості, погляди та думки інших людей, будуючи взаємини з тієї позиції, що всі думають як вони. Такі майбутні викладачі готові до вислуховування студентів, зокрема їхніх переживань та думок, але така діяльність буде нести тільки зовнішні ознаки уважності та зацікавленості. Загалом роль студента у взаємодії із такими майбутніми викладачами буде нести скоріше пристосувальний характер. На відміну від партнерських ролей попереднього рівня, досліджувані з декларативним рівнем психологічної позиції рівності не готові у майбутній педагогічній діяльності надавати студентам однакові права на висловлювання, визначення форм навчання, поглиблене вивчення тем, що більше зацікавили останніх, однак при цьому більшість опитуваних визнають за студентами частину відповідальності за результати педагогічного процесу.

У процесі міжособистісної взаємодії зі студентами досліджуваним більш притаманний діалогічний стиль, проте таким він є скоріше за формою, ніж за змістом. Вони здатні надавати можливість іншим учасникам взаємодії висловитися, проте не прислуховуються до сказаного та неприймають ці слова до уваги. Поведінка респондентів часто неконгруентна, через їхнє намагання приховати свої «непривабливі» риси та сторони. Також часто слова респондентів не підкріплюються відповідними діями, що у ситуації педагогічної взаємодії впливає на загальну атмосферу довіри. Досліджувані визнають важливість прояву поваги до інших, хоча у більшості випадків це зводиться до відсутності приниження та неповаги, через що вони рідко

можуть надати іншим можливість відчувати почуття власної особистісної значущості.

Підсумовуючи, можна сказати, що декларативний рівень психологічної позиції рівності дуже розповсюджений серед викладачів, особливо молодих викладачів. Цей рівень характеризується розумінням потреби визнавати інших, їхні думки, погляди тощо, проте через нерозуміння необхідності поступатися власними інтересами, психологічним комфортом, через небажання відмовлятися від власної «експертності» у більшості питань, викладачі лише декларують психологічну рівність між ними та студентами, а в реальності різними способами продовжують проектувати себе на виконання більш високих ролей.

Так, студентка III курсу Тетяна Л. (20 років) відзначила, що «...деякі викладачі хоча і намагаються вести себе на рівних зі студентами (демократично спілкуються, з повагою намагаються ставитися до нашої думки, знаходять можливості для творчості тощо), але у деяких ситуаціях дозволяють собі кричати на студента та невербально вказувати на свою вищість, особливо це стосується випадків, коли щось іде не за планом заняття, студенти задають уточнюючі питання...». У той же час, студентка V курсу Антоніна Д. (22 роки) зауважила, що «... через таких викладачів виникає почуття недовіри до всіх педагогів, адже вони наче демонструють повагу та рівність, проте з часом ти відчуваєш на собі їхню зверхність та зневагу ...».

Своєрідними виявилися показники індиферентного рівня психологічної позиції рівності. Як видно у таблиці 2.7., серед студентів четвертого курсу показник цього рівня складає 38,36%, а серед досліджуваних п'ятого курсу – 32,40%. Респондентам з таким рівнем частіше характерне неприйняття себе, вони постійно знаходять у себе недоліки та зосереджуються на своїх негативних рисах, а також впевнені, що інші постійно їх негативно оцінюють. При цьому, у ситуаціях, коли інші реально негативно оцінюють їхні дії, досліджуваним важко зрозуміти, яка саме їхня поведінка сприяла

цьому. Таке нерозуміння вказує на недостатню рефлексію майбутніми викладачами власної поведінки, що призводить до постійного звинувачування інших учасників міжособистісної взаємодії у розв'язуванні конфліктів. У міжособистісній взаємодії досліджувані не готові сприймати критичні зауваження на свою адресу, особливо це стосується майбутньої професійної діяльності й критичних зауважень зі сторони студентів. Наприклад, студент III курсу Микола Р. (20 років) відзначив, що «...такі зауваження можуть вивести його з емоційної рівноваги...», а інша студентка цього ж курсу Марія Л. (21 рік) запевнила: «Коли я стану викладачкою, то не дозволятиму студентам робити мені зауваження...».

Для досліджуваних із індиферентним рівнем психологічної позиції рівності, крім неприйняття себе, характерне й неприйняття інших учасників взаємодії, це може відбуватися як через знецінення їхніх думок і поглядів, які суттєво відрізняються та не співвідносяться з життєвими поглядами опитуваних, так і через наявність певних рис та якостей, які респонденти вважають за потрібне змінити в інших. Досліджувані не бачать потреби проявляти емпатійне сприймання, а тому у майбутній педагогічній діяльності їм буде важче, на відміну від респондентів з активним та декларативним рівнями, розуміти справжні переживання та відчуття студентів та усвідомлювати мотиви певних вчинків останніх. Головну роль у педагогічній діяльності надають собі, акцентуючи всю увагу на виконанні певних навчально-виховних завдань, при цьому роль студента пасивна та проявляється виключно у виконанні поставлених педагогом завдань. Власні думки, погляди та бажання змінити щось у навчальному процесі зі сторони останніх абсолютно пригнічується.

Через назване вище ставлення до інших, ці досліджувані частіше обирають монологічний стиль спілкування та авторитарне керівництво. Такі майбутні викладачі схильні до шаблонного виконання своєї професійної діяльності з намаганням уникати будь-яких змін по ходу діяльності. Їхня поведінка не завжди відповідає настрою та психологічному стану, що

зумовлюється низькою конгруентністю та небажанням «впускати» студентів у свій внутрішній світ. Опитувані вважають, що студентам необхідно буде заслуговувати на прояв поваги до них, а у певних ситуаціях буде доречним використовувати різні форми та засоби зауважень, у тому числі й ті, що можуть принижувати останніх.

Такий рівень психологічної позиції рівності майбутніх викладачів є абсолютно неприйнятним у педагогічній взаємодії, адже він не просто не сприяє покращенню атмосфери та взаєморозуміння між учасниками процесу, а навпаки – пригнічує особистість, за рахунок почуття вищості викладача. Проте найбільший недолік цього рівня виявляється у небажанні майбутніх викладачів замислюватися та усвідомлювати важливість психологічної позиції рівності у їхній міжособистісній взаємодії. Якщо викладачі з декларативним рівнем бачать необхідність ставитися до студентів на рівних, проте через деякі особистісні властивості не можуть цього зробити, то викладачі з індиферентним рівнем, не бачать такої необхідності. В першу чергу це відбувається через комфортність цієї ситуації для них та небажання змінюватися заради інших.

Порівнюючи показники студентів четвертого та п'ятого курсів, варто відзначити, що, активний рівень психологічної позиції рівності у останніх зустрічається на 2,28% рідше. Це можна пояснити тим, що під час проходження практики деякі з них змогли усвідомити важкість зберігання власної психологічної позиції рівності на активному рівні під час керівництва педагогічним процесом. Наприклад, студентка Олександра В. (23 роки) відзначила: «Під час практики я зрозуміла, що набагато простіше керувати групою тоді, коли ти не надаєш студентам багато прав та можливостей змінювати хід заняття, а просто йдеш за планом...». У цьому контексті четвертокурсники набагато оптимістичніші та впевнені не тільки в необхідності використовувати активний рівень психологічної позиції рівності, а й у тому, що у них в майбутньому все вийде.

У той же час, декларативний рівень психологічної позиції рівності у п'ятикурсників діагностовано на 8,24% частіше, а індиферентний рівень – на 5,96% рідше. Такі відмінності пояснюються декількома факторами. Перший полягає у збільшенні кількості навчальних дисциплін з педагогічним нахилом для студентів магістратури. Так, студенти психологічної спеціальності обов'язково слухають наступні дисципліни: «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання психології» та інші. В межах кожного з названих курсів розглядаються різні аспекти проблеми міжособистісних взаємин між викладачем та студентами, тому майбутнім викладачам ще до практики відомо про особливості демократичного стилю, прояви поваги, толерантності тощо та їхнього впливу на ефективність педагогічної взаємодії.

Не дивлячись на те, що кількісні показники розвитку психологічної позиції рівності у студентів четвертого курсу вищі, якісно вона більш розвинена у п'ятикурсників. Варто відзначити, що відмінності у проявах психологічної позиції рівності у студентів четвертого та п'ятого курсу пов'язані у першу чергу з розвитком психологічних чинників становлення досліджуваного феномена. Розвиток психологічних чинників у їх співвідношенні із зазначеною позицією буде презентовано у подальшому підрозділі.

2.3. Якісні показники розвитку психологічних чинників та їх співвідношення з позицією рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів

Результатом теоретичного аналізу та пілотажного дослідження стало припущення про суттєвий вплив психологічних чинників на розвиток психологічних позицій рівності у міжособистісній взаємодії викладачів та студентів. Кожний з чинників належить до певної групи (гностично-

рефлексивна, емотивно-ціннісна, конативно-комунікативна), яка значною мірою впливає на основні показники психологічної позиції рівності.

Так, гностично-рефлексивна група чинників включає у себе рефлексивність, самооцінку та професійну ідентичність, розвиток яких сприяє становленню у майбутніх викладачів ціннісного ставлення до себе як особистості та професіонала. Крім того вона суттєво впливає на визначення майбутнім викладачем своєї психологічної позиції. Розвиток такого ставлення необхідне для нього, щоб уникати знецінення чи навіть зниження цінності власної особистості у взаємодії зі студентами. Останнє може виявлятися у майбутнього викладача у виборі ліберального стилю спілкування, постійному пристосуванні до вимог й бажань студентів тощо.

Одним з найважливіших чинників у гностично-рефлексивній групі є рефлексивність викладача, що дозволяє йому «бачити себе зі сторони». Для дослідження цієї якості майбутніх викладачів була використана «Методика визначення рівня розвитку рефлексивності» (автор А.В. Карпов). Результати діагностики за цією методикою відображено у таб. 2.4.

Таблиця 2.4.

**Кількісні показники рівнів розвитку рефлексивності
студентів четвертих та п'ятих курсів**

n=144

Рівні прояву рефлексивності	студенти 4 курсу (n=73)		магістранти (n=71)	
	абсолютна к-сть	%	абсолютна к-сть	%
Високий	3	4.11	12	16.90
Середній	48	65.75	40	56.35
Низький	22	30.14	19	26.79

З таблиці. 2.4. можна побачити, що високий рівень рефлексивності притаманний лише 4,11% студентів четвертого курсу, тоді як на п'ятому

курсі цей показник становить 16,90%, що більше майже вчетверо (12,79%). Досліджуваним із зазначеним рівнем притаманні усвідомлення та співвідношення власної поведінки з особливостями конкретної ситуації, розуміння своїх думок, переживань, поведінки та їхній взаємовплив один на одного. У студентів відмічається здатність аналізувати свої попередні вчинки, їх мотиви та причини, що проявляється у подальшому виборі більш вдалих засобів вирішення конфліктів і суперечностей у міжособистісній взаємодії, а також відіграє ключову роль у продумуванні своєї діяльності у майбутньому, прогнозуванні ймовірних подій тощо. Такий рівень розвитку рефлексивності є вагомим чинником розвитку самоконтролю у майбутніх викладачів.

Показник середнього рівня переважає у більш ніж половини досліджуваних в обох групах. Однак на четвертому курсі цей показник становить 65,75%, а на п'ятому 56,35% опитуваних, що на 9,40% менше у останніх порівняно з першими. Досліджувані цього рівня можуть відзначити всі причинно-наслідкові зв'язки своїх думок, переживань та поведінки, проте роблять вони це лише у разі потреби відмітити зазначені зв'язки. У виникаючих конфліктних ситуаціях такі студенти не завжди надають вагомому роль своїй поведінці. І хоча вони можуть відмічати причини та мотиви своєї поведінки, а також прослідковувати свої думки та переживання, проте не так часто використовують цю інформацію для коригування й планування власних дій та поведінки.

Низький рівень рефлексивності діагностовано в 30,14% студентів четвертого курсу та 26,79% студентів п'ятих курсів, що на 3,35% менше у останніх. Досліджуваним властивий поверховий аналіз зроблених ними помилок, невдалих висловлювань та дій, через що, вони не бачать потреби у продумуванні своєї поведінки. Цим студентам не притаманний аналіз своїх поглядів та думок, більшість емоцій та переживань здаються такими, які не можливо контролювати, а також недостатньо розвинена саморегуляція поведінки, через нерозуміння її впливу на міжособистісні взаємини з іншими.

Такий низький рівень усвідомлення власної особистості та її проявів часто призводить до виникнення конфліктних ситуацій та непорозумінь з однокурсниками, а також і з викладачами.

У порівнянні зі студентами четвертих курсів у опитуваних п'ятого курсу показники високого рівня рефлексивності відмічаються частіше (на 12,79%), через що середній та низький рівні діагностуються рідше (на 9,40% і 3,35% відповідно). Основна причина кращих показників високого рівня розвитку рефлексивності у п'ятикурсників, в першу чергу, пов'язана з набуттям цими студентами нової соціальної та, одночасно, професійної позиції – позиції магістранта, яка виникає внаслідок засвоєння та прийняття ними нових вимог до себе. Крім того, студенти п'ятого курсу починають частіше аналізувати причини своїх невдач та свої переваги, які допомагали у минулому, інтенсивно розвиваються навички самоаналізу та самоорганізації. Проте, на нашу думку, для майбутніх викладачів показник (16,90%) високого рівня розвитку рефлексивності також є недостатнім, особливо для формування психологічної позиції рівності, яка вимагає від партнерів по спілкуванню усвідомлення змісту власного мовлення, мотивів поведінки, дій та розуміння їхнього впливу на міжособистісну взаємодію з іншим.

Важливим чинником становлення психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів психології є розвиток їхньої професійної ідентичності. У цьому зв'язку нами був використаний «Опитувальник професійної ідентичності студентів – майбутніх психологів» (автор У.С. Родигіна), що дозволив визначити розвиток професійної ідентичності за двома шкалами. Перша шкала – це емоційне ставлення й прийняття себе у майбутній професії (психології), а друга – активна позиція щодо власного професійного зростання, що є більш важливим для подальшої роботи професіонала. Отримані під час діагностики дані відображені в гістограмі (рис. 2.1).

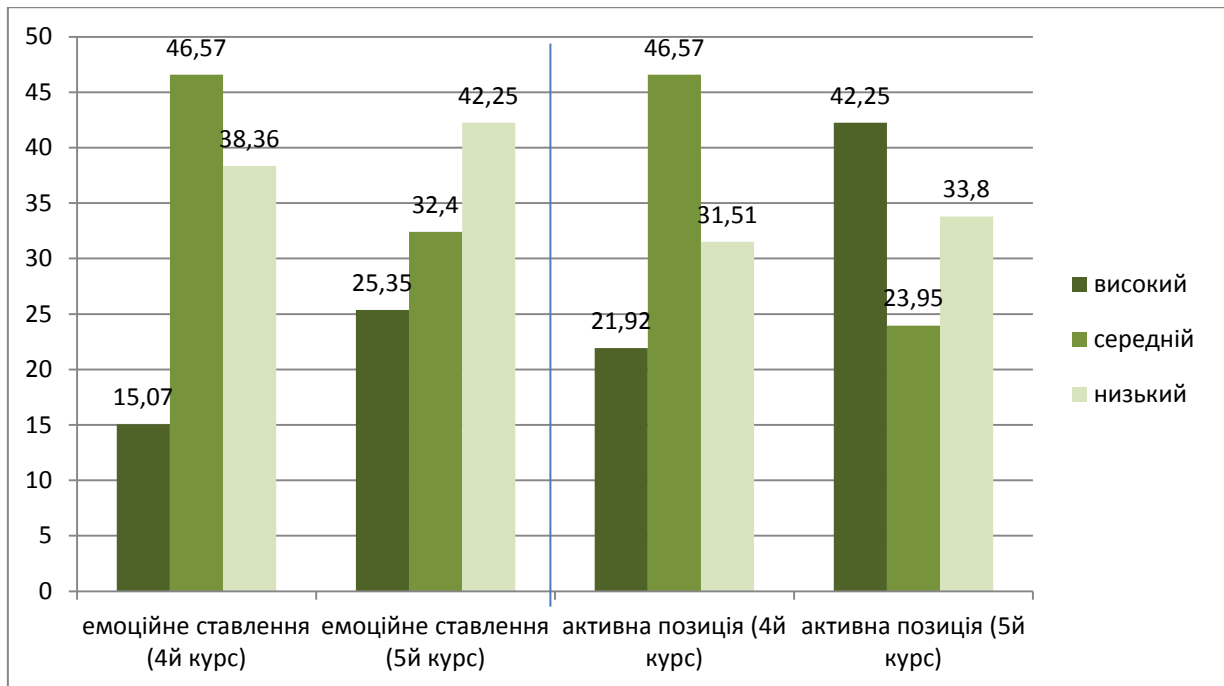


Рис. 2.1. Кількісні показники (%) рівнів прояву позитивного емоційного ставлення та активної позиції до власної майбутньої професії у студентів четвертих та п'ятих курсів.

Виходячи з даних діаграми, можна відзначити, що високий рівень емоційного ставлення та прийняття своєї майбутньої професії притаманний лише 15,07% опитуваних четвертого курсу та 25,35% п'ятого курсу, в останніх цей показник більший на 10,28%. Таке позитивне ставлення свідчить, що студентам притаманні позитивні емоції щодо власної майбутньої професійної діяльності, вони виявляють бажання у майбутньому працювати за обраною спеціальністю, яка вже зараз є для них соціально значущою та цінною. Більшість досліджуваних цього рівня бачать користь від професії психолога як для суспільства, так і для себе, що часто і виступає основним мотивом остаточного вибору майбутнього покликання.

Середній рівень позитивного ставлення до майбутньої професії психолога на четвертому курсі притаманний 46,57%, а на п'ятому 32,40% опитуваних, що на 14,17% менше. Цим досліджуваним властиві більш диференційовані оцінки своєї майбутньої професії. З одного боку, студенти позитивно ставляться до професії психолога, розуміють її значущість та актуальність у сучасному світі, а також відмічають важливість отриманих

знань, в першу чергу, для власного майбутнього життя. З іншого боку, більшість опитуваних невпевнені у престижності спеціальності психолога та не розуміють причин невизнання її з боку суспільства, через що часто у них певною мірою відсутня остаточна визначеність щодо свого професійного майбутнього у психологічній сфері.

Низький рівень позитивного ставлення на четвертому курсі діагностовано у 38,36% опитуваних, а на п'ятому курсі у 42,25%, що більше на 3,89%. Серед цих студентів домінує негативне ставлення до спеціальності, якою вони оволодівають. Причини такого ставлення лежать у відсутності престижності професії у суспільстві, високі професійні та особистісні вимоги до психолога та необхідність постійного підвищення кваліфікації, без якої робота у психологічній сфері неможлива. Тому більшість з досліджуваних не бачить себе у майбутньому психологом, що пов'язано як з негативним ставленням до професії, так і розумінням того, що у них недостатньо знань та навичок для самостійної роботи за фахом.

Варто відзначити, що на п'ятому курсі менша кількість (на 14,17%) студентів з середнім рівнем позитивного ставлення, який характеризується нейтральним ставленням до професії. Це може виникати завдяки остаточному усвідомленню студентами цінності цієї професії для них. Водночас показники високого рівня позитивного ставлення та прийняття професії зустрічаються частіше на 10,28% на п'ятому курсі, що є результатом більшої визначеності щодо подальшого професійного майбутнього. Адже після четвертого курсу більшість студентів мали обрати, чи продовжувати навчання далі чи завершити його. На 3,89% частіше зустрічається у п'ятикурсників низький рівень ставлення до майбутньої професії. Ці показники засвідчують, що студенти продовжують навчання задля отримання диплому про повну вищу освіту і, навіть, не бачать себе у подальшому психологами.

Наступною у «Опитувальнику професійної ідентичності студентів – майбутніх психологів» була шкала активної позиції в оволодінні майбутньою

професією психолога. Високий рівень розвитку такої позиції зустрічається у 21,92% студентів четвертого курсу. На відміну від них на п'ятому курсі цей показник зустрічається у 42,25% студентів, що більше на 20,33%. Такий рівень розвитку позиції проявляється у тому, що студенти не тільки виконують завдання, які їм дають викладачі, але й шукають додаткову інформацію, можуть відвідувати семінари, конференції, тренінги та ін. Бажання оволодіти майбутньою професією та бути конкурентоспроможним у ній спонукає їх до отримання теоретичних знань та практичних навичок у межах університетської програми, участі у науково-дослідній роботі, а також у позауніверситетських програмах підготовки практичних психологів. Така їхня професійна активність часто пов'язана з вибором конкретного психологічного напрямку, в якому вони хотіли б працювати, такі як психоаналіз, когнітивно-біхевіоральний підхід, позитивна психотерапія, клієнт-центрований підхід та ін..

Середній рівень розвитку активної позиції студентів до професійного зростання зустрічається у 46,57% опитуваних четвертого курсу та 23,95% п'ятого курсу, що майже вдвічі менше (22,62%). Досліджуваним цього рівня властива менш активна позиція, що проявляється у меншій зацікавленості щодо виконання психологічних завдань протягом навчального процесу та неглибокому розумінні їхньої користі для себе у майбутньому. Студенти здатні виконувати науково-дослідну роботу, готувати статті, доповіді, виступати на конференціях, семінарах та круглих столах, проте вони не бачать особистісної користі у цих діях та виконують їх на вимогу чи прохання викладачів. Також варто відзначити, що досліджувані за вказаним рівнем менше цікавляться додатковою інформацією, яку не дають в університеті та, часто через брак інформації, невпевнені у виборі конкретних психологічних напрямів своєї майбутньої професійної діяльності.

Приблизно однакові кількісні показники у досліджуваних обох груп за низьким рівнем розвитку активної позиції. Для студентів четвертого курсу цей показник становить 31,51%, тоді як на п'ятому 33,80%. У останніх цей

показник більший на 2,29%, проте в обох групах кількість студентів складає майже третину. Як констатовано, на цьому рівні студентам властива відсутність інтересу до навчання як діяльності, так і до психології, що є необхідною пізнавальною сферою майбутньої професійної діяльності. Студенти здатні виконувати мінімальний набір завдань, з метою отримання заліку та позитивної оцінки. Вони мало зацікавлені у змістовому наповненні начальних дисциплін, не цікавляться додатковою інформацією зі спеціальності та не бачать необхідності у своєму подальшому професійному розвитку. На нашу думку, причини такої пасивної позиції до оволодіння психологічною спеціальністю лежать не тільки у невмотивованості чи негативному ставленні до професії, але й у невмінні студентів організувати свій час, визначати пріоритети.

Порівнюючи студентів четвертого та п'ятого курсу варто виділити той факт, що на п'ятому курсі серед опитуваних у два рази частіше (на 20,33%) виявляються показники високого рівня активної позиції щодо власного професійного зростання. Це ми можемо аргументувати тим, що більшість з цих студентів під час вступу на п'ятий курс зробили остаточний вибір професії психолога, тому вони зацікавлені в оволодінні основними знаннями та прагнуть оволодіти уміннями, які мають знадобитися їм у подальшій професійній діяльності. На відміну від п'ятикурсників студенти четвертого курсу такого остаточного вибору ще не зробили, а тому в них частіше діагностовано середній рівень (46,57%) розвитку активної позиції в оволодінні професією. Однаково велика кількість, майже третина усіх досліджуваних (IV і V курсів) з низьким рівнем розвитку активної позиції, що пояснюється невмотивованістю вступу на професію, несамостійним вибором психологічної спеціальності під час вступу до вищу та переважанням мотиву отримання освітньої кваліфікації над мотивом професійного становлення. Тому студенти не бачать потреби у активному оволодінні новими знаннями чи навичками, які, на їхню думку, можуть їм і не знадобитися у подальшому професійному становленні.

Для розвитку психологічних позицій рівності у міжособистісній взаємодії викладача та студентів важливо сформувати позитивне ціннісне ставлення учасників цих взаємодій до себе. Таке ставлення не можливе без розвитку власної самооцінки. Для дослідження самооцінки майбутніх викладачів був використаний тест «Самооцінка» (II варіант) запропонований С.Будассі. Отримані дані за вказаною методикою презентовані у табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

Кількісні показники рівнів розвитку самооцінки у студентів четвертих та п'ятих курсів

n=144

Рівні розвитку самооцінки	студенти 4 курсу (n=73)		магістранти (n=71)	
	абсолютна к-сть	%	абсолютна к-сть	%
Завищений	10	13,70	22	30,99
Високий	17	23,29	17	23,9
Середній	22	30,14	20	28,2
Низький	24	32,87	12	16,90

Як видно з даних таблиці, на четвертому курсі завищену самооцінку діагностовано у 13,70% опитуваних, тоді як у досліджуваних п'ятого курсу цей показник складає 30,99%. Така самооцінка проявляється у неадекватному уявленні студентів про себе, через ідеалізування себе. Досліджуванні цього рівня частіше звертають увагу на свої досягнення та на їх основі будують уявлення про себе та свої можливості, при цьому власні невдачі або повністю ігноруються, або їм приписуються зовнішні причини. Наявність такої самооцінки у майбутніх викладачів може зашкодити становленню психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії зі студентами, адже вони не будуть здатні адекватно оцінити себе та взяти відповідальність за свої непродумані дії. Загалом за смисловим навантаженням завищена

самооцінка вже сама по собі не відповідає принципу рівності та визначає неадекватне ставлення особистості до себе.

Серед студентів четвертого курсу високий рівень самооцінки зустрічається у 23,29%, а на п'ятому курсі кількість студентів з цим рівнем складає 23,94%. Такі досліджувані здатні формувати ставлення до себе на основі попередніх досягнень та невдач, хоча частіше їм імпонують перші. Втім невдачі, що виникають на їхньому життєвому шляху, вони сприймають як можливість отримати досвід, змінити себе, а не як причину для самоприниження та докорів. Студенти не ставлять перед собою нереальних завдань щодо особистісних змін, а вміють цінувати свої індивідуальні особистісні якості. Водночас позитивне ставлення до себе розвивається на основі власних спостережень за своєю поведінкою та не заважає студентам визнавати свої прорахунки, а також якості, які вони хотіли б змінити у собі.

Середній рівень самооцінки діагностовано у 30,14% опитуваних четвертого курсу. На п'ятому курсі цей показник становить 28,17% досліджуваних, що не суттєво відрізняється (1,97%) від попередньої групи. Таким студентам притаманне адекватне прийняття себе та спрямованість на розвиток своїх професійних якостей, що також базується на основі реальних спостережень за своїми досягненнями та невдачами. Проте на відміну від досліджуваних з високим рівнем самооцінки їм характерне більш часте виявлення своїх недоліків та негативних якостей, які, на їх думку, є неприйнятними для майбутньої професії. Ці студенти частіше відмічають позитивні якості, які їм хотілось би розвинути у собі. Загалом обидва вищеназвані рівні вважаються оптимальними у професійному зростанні та можуть бути прийнятними для становлення психологічної позиції рівності. Виходячи з якісних показників за цими рівнями, студенти здатні оцінювати себе позитивно та водночас реалістично й критично ставитися до себе у міжособистісній взаємодії.

Найбільш розповсюджений серед студентів четвертого курсу низький рівень самооцінки (32,87%), коли на п'ятому курсі цей показник удвічі

менший (16,90%) та зустрічається відчутно рідше інших. Така самооцінка проявляється у невпевненості у власних силах, відсутності розуміння власних здібностей та наявності у себе необхідних професійних якостей, що спричиняє постійне зниження вимогливості до себе. Внаслідок відсутності можливості проявити себе у «складних» життєвих ситуаціях, занижена самооцінка й надалі підкріплюється. Підчас міжособистісної взаємодії досліджувані з таким рівнем самооцінки через свою надмірну критичність до себе, можуть бути занадто вимогливі до інших, що може стати причиною конфліктів.

Загалом, порівнюючи розвиток самооцінки у студентів четвертих та п'ятих курсів варто відзначити приблизно однакову кількість досліджуваних з високим (23,29% та 23,94% відповідно) та середнім рівнем (30,14% та 28,17%). Завищений рівень притаманний студентам п'ятого курсу на 17,29% частіше, а низький рівень на 15,97% рідше, ніж у студентів четвертого курсу. На нашу думку, це пов'язано з тим, що більшість студентів з низькою самооцінкою після четвертого курсу навіть не намагаються спробувати вступити до магістратури, через невпевненість у власних силах або, навпаки, впевненість у власній майбутній невдачі. Також ситуація вступу та нова соціальна роль впливає на зростання показників самооцінки серед тих студентів, які поступили на п'ятий курс. Завищена самооцінка у майбутніх викладачів негативно може відобразитися на становленні у них психологічної позиції рівності, адже така спрямованість у її розвитку призводить до зниження самоконтролю та критичності до себе. Конфлікти можуть виникати через упереджене ставлення, неповагу та необґрунтовані висловлювання на адресу партнерів по міжособистісній взаємодії.

Описані вище чинники мають більш вагоме значення для формування у майбутніх викладачів психології позитивного ціннісного ставлення до себе, розвитку в них самоприйняття, що є важливою частиною їхньої психологічної позиції рівності, проте не менш, а можливо й більш важливим є таке ж ставлення по відношенню до інших учасників міжособистісної

взаємодії. На нашу думку емпірично вивчена нижче група чинників сприяє кращому розумінню та прояву поваги до партнерів. До емотивно-ціннісної групи входять емпатія, толерантність та ціннісні орієнтації майбутнього викладача.

Досить важливою професійною та одночасно особистісною якістю у професії соціономічного типу є розвинена емпатія, яка дозволяє не тільки розуміти слова співрозмовника, але відчувати його внутрішні переживання та стан. Розвиток такої якості у майбутніх викладачів дозволить їм розуміти вихованців на більш глибокому психологічному рівні, що проявляється у вмінні пізнавати внутрішні переживання та мотиви поведінки інших. Для дослідження розвиненості у студентів цього феномена була використана «Методика діагностики рівня емпатійних здібностей» (автор В.В. Бойко), результати якої відображені у діаграмі (рис. 2.2).

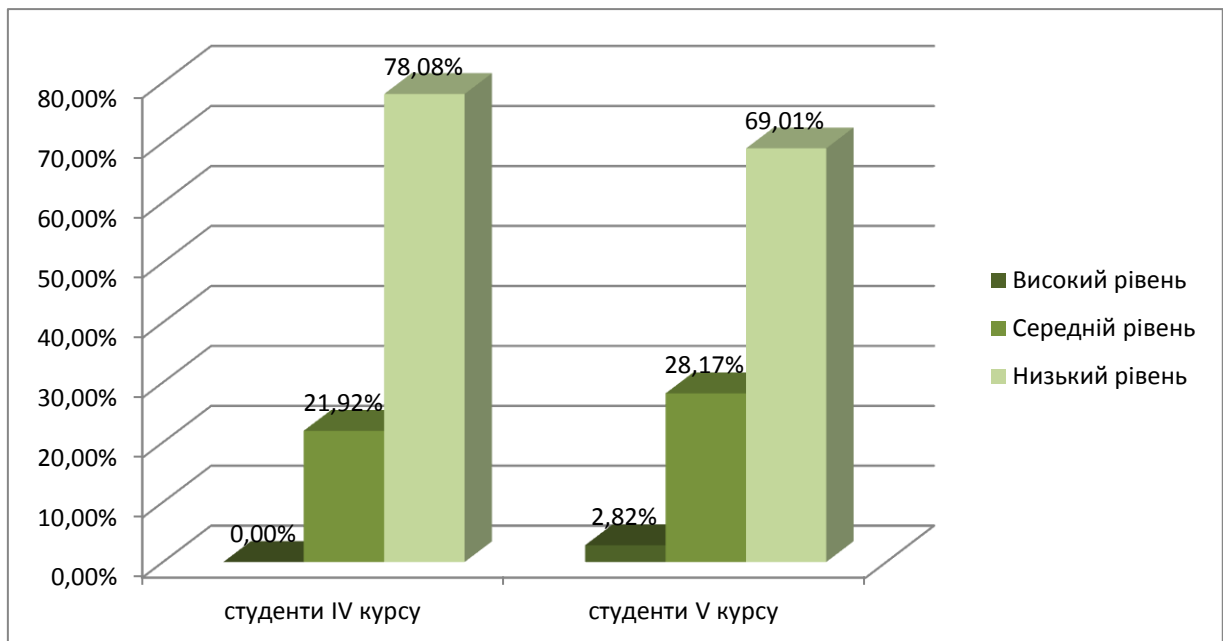


Рис 2.2. Кількісні показники (%) рівнів прояву розвитку емпатії у студентів четвертих та п'ятих курсів.

На основі кількісних даних, що відображено на гістограмі, ми можемо відзначити відсутність високого рівня розвитку емпатії серед досліджуваних студентів четвертого курсу психологічних спеціальностей. Водночас у

студентів п'ятого курсу високий рівень розвитку названого феномена зустрічається лише у 2,82% опитуваних. Студенти, що досягли зазначеного рівня, здатні розуміти не тільки слова партнера по взаємодії, але й можуть усвідомлювати його переживання, мотиви поведінки. Вони спроможні відчувати внутрішній світ особистості так, наче в цей момент самі переживають його емоції та почуття. Досліджувані спрямовані на рефлексивні очікування того, як їх слова та поведінка можуть зачепити та образити кожного окремого партнера. Спостерігається, що високий рівень розвитку емпатії у досліджуваних може бути не усвідомлюваним та осмислюватися ними як комунікативна інтуїція, що допомагає вдало спілкуватися, розуміти інших, влучно висловлюватися тощо.

На відміну від високого, середній рівень розвитку емпатії зустрічається частіше. Так, серед опитуваних четвертого курсу цей показник становить 21,92%, тоді як серед п'ятикурсників – 28,17%, що на 6,25% більше. Студентам, які мають показники цього рівня, притаманна здатність свідомо бачити, усвідомлювати почуття та переживання інших. Вони також розуміють емоції та почуття інших та спроможні «приміряти» їх на себе. Під час взаємодії студенти відчують, коли здійснили «зайвого», навіть, коли партнер по спілкуванню не зробив зауваження через таку поведінку. Проте більшість дій, спрямованих на співпереживання, досліджуванні з середнім рівнем розвитку емпатії здатні здійснювати більш усвідомлено, а не інтуїтивно.

Низький рівень розвитку емпатії на четвертому курсі зустрічається у 78,08% опитуваних, тоді як на п'ятого курсу цей показник менший та становить 69,01%. Такі досліджувані у більшості випадків не спроможні переживати відчуття іншого та розуміти його емоції, почуття. Головним недоліком студентів з низьким рівнем розвитку емпатії є те, що вони не просто у більшості випадків не співпереживають, а те, що вони не бачать у цьому необхідності. Таким чином, у міжособистісній взаємодії досліджувані

цього рівня орієнтуються лише на слова партнера, не розуміючи того емоційного навантаження, яке вони можуть нести.

Варто відзначити, що проілюстровані показники розвитку емпатії у студентів як майбутніх викладачів та майбутніх психологів вказують на недостатній процес становлення цього чинника, що не співвідноситься з фаховими вимогами до майбутньої професії. Так, багато науковців визначають емпатію (К. Роджерс, О.І. Цветкова, І.М. Юсупов та ін.) однією з головних професійних якостей психолога, а тому показник високого рівня розвитку емпатії, який становить 2,82% та середнього рівня – 28,17% серед студентів п'ятих курсів, показав на недостатнє приділення уваги викладачами розвитку цієї якості в процесі професійної підготовки психологів як майбутніх викладачів.

Наступний чинник становлення психологічної позиції рівності, що також пов'язаний з розумінням інших та визнанням їх прав на власні почуття, думки та бачення, - це толерантність. Для вивчення рівня розвитку вказаного чинника у майбутніх викладачів було використано «Методику діагностики загальної комунікативної толерантності» (автор В.В. Бойко), що спрямована на визначення цього феномена саме у їх комунікативній діяльності. Отримані в результаті діагностики кількісні дані презентовані у діаграмі (рис. 2.3.)

Виходячи з даних діаграми, можемо відзначити якою мірою показники розвитку комунікативної толерантності співвідносяться за всіма рівнями у досліджуваних обох груп. Так, високий рівень розвитку названої якості діагностований у 13,70% студентів четвертого курсу та 14,09% студентів п'ятого курсу, яким притаманні розуміння та прийняття особливостей інших людей, неупереджене ставлення до них. Ці досліджувані майже не проявляють категоризму та консерватизму в оцінці партнерів по взаємодії, а також не намагаються підібрати та змінити оточуючих відповідно до себе та своїх інтересів. У більшості ситуацій вони здатні враховувати особливості характеру, звичок, бажань партнерів по міжособистісній взаємодії. Названі

особливості студентів дозволяють їм у більшості випадків уникати конфліктних ситуацій, а в разі їх виникнення, перетворювати конфлікт з деструктивного на конструктивний.

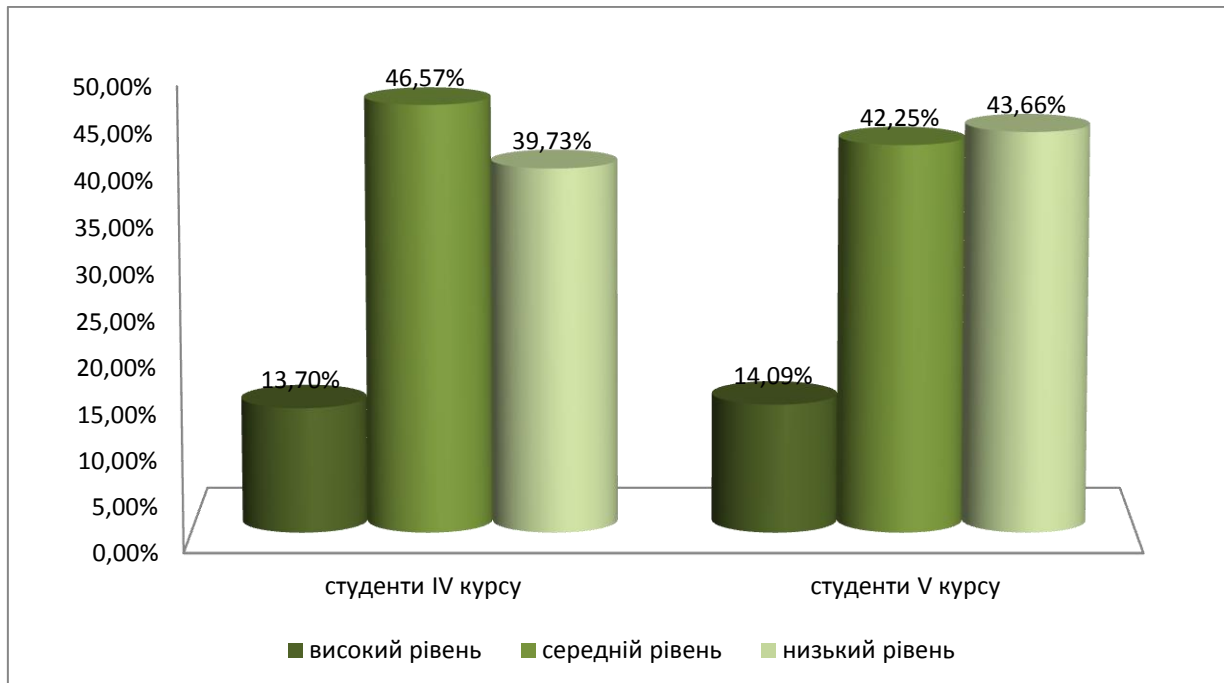


Рис. 2.3. Кількісні показники (%) розвитку комунікативної толерантності у студентів IV та V курсів.

Показники середнього рівня розвитку комунікативної толерантності зустрічаються у 46,57% опитуваних 4 курсу та у 42,25% досліджуваних п'ятого курсу. Для таких студентів також, як і для студентів з високим рівнем, характерне розуміння особливостей інших людей, проте прийняття таких особливостей може бути тільки зовнішнє, а внутрішньо вони заперечують «нормальність» цих особливостей, думок, поглядів тощо. Досліджувані здатні відмовлятися від категоричності, консерватизму в прийнятті інших, проте це не стосується розуміння себе та того, якими вони мають бути. Такі уявлення про себе є досить чіткими, а тому під час взаємодії студенти не завжди готові сприймати поради, рекомендації щодо себе від інших людей. Ми вважаємо, що саме через порушення партнерами по взаємодії їхнього «внутрішнього кордону» опитувані із середнім рівнем розвитку комунікативної толерантності найчастіше перебувають у ситуації

протиріччя. Однак, завдяки розвиненій саморегуляції, більшість цих протиріч бувають лише внутрішніми.

Зважаючи на те, що комунікативна толерантність скоріше особистісна якість, яка більшою мірою формується у процесі суспільних або родинних взаємодій, у досліджуваних виявилось значне кількісне навантаження за низьким рівнем розвитку вищеназваного феномена. У студентів четвертого курсу показник цього рівня становить 39,73%, а у п'ятого – 43,66%. Таким досліджуваним притаманні стереотипне та категоричне мислення, що відображається у взаємодії з оточуючими у тому, що вони не завжди готові приймати людей з іншими поглядами, цінностями тощо, а також можуть публічно висловлювати своє невдоволення від такої взаємодії. На нашу думку, також категоричність проявляється в умовному поділі усього на «чорне та біле». Для таких студентів характерним є заперечення чужих поглядів та відстоювання своїх шляхом нав'язування останніх партнерам по взаємодії. При цьому через бажання захистити власні «внутрішні кордони», вони порушують такі «кордони» інших людей, що часто призводить до відкритих деструктивних конфліктів.

Підсумовуючи результати діагностики розвитку комунікативної толерантності у студентів четвертого та п'ятих курсів, ми можемо відзначити, що результати мають лише незначні відмінності. На четвертому курсі більша кількість досліджених з середнім рівнем розвитку на 4,32%, тоді як на п'ятому на 3,93% частіше зустрічається низький рівень. Це вказує на те, що цей показник скоріше не залежить від професійного розвитку. Також, оскільки кількість опитуваних з високим рівнем виявилася значно меншою (13,70% на четвертому та 14,09% на п'ятому курсі), необхідно визнати, що розвитку толерантності не приділено достатньо уваги у процесі професійного становлення психолога. На нашу думку, становлення психологічної позиції рівності майбутнього викладача не можливе без прийняття партнерів по спілкуванню такими якими вони, з їх цінностями, поглядами на життя та

навчальний процес тощо. А тому необхідно більш ґрунтовно підійти до розвитку зазначеної якості у студентів психологічних спеціальностей.

Прояв толерантності та емпатії викладачем у міжособистісній взаємодії часто пов'язаний з тим, наскільки особистість іншої людини є цінністю для нього. За нашою науковою позицією, процес навчання та виховання повинен у своїй основі мати головну цінність – самоцінність особистості. Причому така умова висувається для всіх ланок освітньої системи, починаючи від дошкільного закладу та завершуючи вишем, а також до основного інституту виховання – сім'ї дитини. Саме тому було вирішено продіагностувати ціннісні орієнтації майбутніх викладачів, для чого був обраний тест «Ціннісно-орієнтаційна єдність» (за В.А. Семеченко). У названій методиці нас цікавила не лише її мета – єдність групових взаємин, а скоріше домінування в них певних ціннісних орієнтацій у студентів. Студентам було запропоновано обрати особистісні та професійні якості, наявність яких у викладача та студентів зробила би їхню міжособистісну взаємодію більш ефективною та рівною в психологічному значенні. За результатами методики студенти були розподілені на сім груп в залежності від переважаючих ціннісних орієнтацій. Результати діагностики наведені у таблиці 2.6.

Студенти часто обирали якості, які вказували на їхню орієнтацію на учбово-організаційні вміння. Втім серед студентів четвертого курсу така ціннісна орієнтація виявилася у 15,07% опитуваних, тоді як у студентів п'ятого курсу цей показник найбільший та складає 32,39%, що на 17,32% більше, ніж у перших. Ці досліджувані вважають, що викладачам та студентам для більш ефективної взаємодії необхідно володіти якостями, які спрямовані на вирішення організаційних питань навчальної діяльності. Серед затребуваних якостей варто відзначити вміння пояснювати процес побудови та вирішення завдань і вміння планувати навчальну роботу. Проте, суттєва відмінність між студентами різних груп полягала у тому, що четвертокурсники пояснювали, що ці якості мають бути розвинені тільки у викладачів, а серед п'ятикурсників частіше зустрічалися думки про

обов'язкову наявність названих якостей так само і у студентів. Саме цим, на нашу думку, і пояснюється вагома різниця у показниках двох груп, адже завданням було обрати якості, які мають бути наявні як у викладачів, так і студентів.

Таблиця 2.6.

Кількісні показники прояву ціннісних орієнтацій у студентів четвертих та п'ятих курсів

n=144

Переважання ціннісної орієнтації на:	студенти 4 курсу (n=73)			магістранти (n=71)		
	абсолютна к-сть	%	ранг	абсолютна к-сть	%	ранг
учбово-організац. вміння	11	15,07	III	23	32,39	I
ставлення до інших	18	24,66	II	14	19,72	II
ставлення до навчання	21	28,76	I	7	9,86	IV
знання	7	9,59	IV	12	16,90	III
розумові якості	7	9,59	V	7	9,86	V
ставлення до себе	5	6,85	VI	5	7,04	VI
поведінку та діяльність	4	5,48	VII	3	4,23	VII

Наступна група якостей, за частотою виборів серед усіх досліджуваних, демонструє переважання у студентів ціннісної орієнтації на ставлення до інших. Серед опитуваних четвертого курсу така ціннісна орієнтація виявлена у 24,66% студентів, а на п'ятому курсі – у 19,72%. В обох групах досліджуваних ця ціннісна орієнтація знаходиться на другому місці за кількістю виборів, що вказує на її однакову важливість для студентів різного вікового та професійного рівня розвитку. Такі студенти вказували на важливість вияву чуйності для всіх учасників педагогічного процесу, адже саме вона допомагає людям, незалежно від їхньої соціальної чи професійної позиції, налагоджувати особистісно-ціннісну взаємодію, під час якої кожен демонструє здатність відгукнутися на потреби іншого, допомогти у

вирішенні проблем тощо. Також важливою якістю студенти називали колективізм. Більшість студентів під цим розуміють готовність викладача та студентів поступатися своїми інтересами заради загальної мети та визнання кожного рівноправним учасником процесу, з їхніми власними потребами та можливостями.

У студентів четвертого курсу найбільш часто зустрічається ціннісна орієнтація на навчання. Особистісні та професійні якості, що вказують на цю ціннісну орієнтацію, обрали 28,76% четвертокурсників, а серед досліджуваних на п'ятому курсі цей показник становить лише 9,86%. Досліджуванні часто вважають, що викладачам та студентам для покращення їхньої міжособистісної взаємодії в ході навчальної діяльності необхідно володіти дисциплінованістю, цілеспрямованістю та працелюбністю. Ці якості, на думку студентів, мають бути більше притаманними ним самим, адже від їхньої спрямованості на навчання та докладання зусиль буде залежати ставлення викладача до них. Варто відзначити низький відсоток студентів п'ятого курсу, які обрали якості цієї ціннісної орієнтації, що свідчить скоріше про розуміння ними змістовного наповнення термінів і явищ міжособистісної та професійної (рольової) взаємодії.

Ціннісну орієнтацію студентів на знання у взаємодії викладача та студентів діагностовано у 9,59% опитуваних на четвертому курсі та у 16,30% п'ятого курсу. Досліджувані, з такою ціннісною орієнтацією, вважають, що створенню ефективної міжособистісної взаємодії викладача та студентів сприяє розвиток у них ерудованості та начитаності. Ці якості відображають головну мету взаємодії студентів з викладачами – отримання нових знань, нової інформації, для чого викладач має бути готовим відповісти на нетипові питання, бути освіченим у інших сферах та вміти адаптувати ці знання в контексті змісту конкретного предмету. Однак, можна відзначити, що така орієнтація менше всього спрямована на міжособистісну взаємодію, а вказує на основні пріоритети студентів у процесі отримання знань. Особливо це стосується досліджуваних п'ятого курсу, в яких така орієнтація зустрічається

на 6,71% частіше. Остаточне визначення з подальшим професійним шляхом, що пов'язаний з психологією, вимагає від них бути орієнтованими на оволодіння новою інформацією, адже вже через короткий термін вони мають їх реалізувати у своїй майбутній професійній діяльності.

Результати дослідження ціннісних орієнтацій, які спрямовані на розумові якості, на ставлення до себе, на поведінку та діяльність продемонстрували однозначні кількісні показники серед студентів на четвертому та п'ятому курсах. Так, ціннісна орієнтація на розумові якості притаманна 9,59% та 9,86% досліджуваних четвертого та п'ятого курсів відповідно. Серед запропонованих якостей, студенти частіше називали кмітливість, критичність мислення та розсудливість, що вказує на інтелектуальний спосіб сприйняття інформації. Як ми вважаємо, розвиток таких якостей у всіх учасників педагогічного процесу може зменшити кількість конфліктів через непорозуміння, різні способи засвоєння матеріалу викладачем та студентами.

Ціннісна орієнтація на ставлення до себе притаманна лише 6,85% опитуваних на четвертому курсі та 7,04% п'ятикурсників. Ці досліджувані вказували на важливість розвитку у викладачів та студентів самокритичності, самостійності, впевненості у собі та вимогливості до себе. Такі вибори студентів, за нашим розумінням, підкреслюють їхнє усвідомлення того, що перебіг міжособистісної взаємодії залежить від кожного його учасника, їх вміння слідкувати за собою та керувати своїми діями. А тому, як ми вважаємо, студенти, які обрали зазначені якості, являють досить обмежене коло, що може вказувати на нерозуміння більшістю з них причин конфліктів та умов розгортання ефективної взаємодії.

Найменше досліджувані обирали ціннісну орієнтацію на поведінку та діяльність. Серед опитуваних четвертого курсу такий вибір зробили 5,48% студентів, а на п'ятому курсі 4,23%. Ці досліджувані вважають, що студентам та викладачам мають бути притаманні моральна вихованість, ідейні переконання та громадська активність. При цьому важливо підкреслити, що

моральна вихованість як окрема важлива характеристика викладачів та студентів досить часто зустрічається серед відповідей студентів, але дуже рідко зустрічається у поєднанні з іншими характеристиками цієї ціннісної орієнтації.

Підсумовуючи результати діагностики ціннісних орієнтацій студентів, варто відзначити однаково низькі показники за вибором трьох ціннісних орієнтацій (орієнтації на розумові якості, на ставлення до себе, на поведінку та діяльність). Інші ж ціннісні орієнтації відмічаються у різній послідовності серед студентів четвертого та п'ятого курсу. Для четвертокурсників притаманний (у порядку зменшення) вибір наступних ціннісних орієнтацій: на ставлення до навчання (28,76%), на ставлення до інших (24,66), на учбово-організаційні вміння (15,07%), на знання (9,59%). У п'ятикурсників ці ж орієнтації зустрічаються у такому порядку: орієнтація на учбово-організаційні вміння (32,39%), на ставлення до інших (19,72%), на знання (16,9%), на навчання (9,86%).

Такі показники вказують на те, що для студентів п'ятого курсу навчальна діяльність вже не є такою цінною сама по собі, на перший план виходять вміння викладача та студентів організувати діяльність. При цьому головною цінністю виступають не зовнішні показники успішності студентів, а отриманні реальні знання, які можна буде застосувати у подальшій професійній діяльності. На нашу думку, визначена тенденція є досить позитивною для формування професійної складової особистості майбутнього викладача. Адже зменшення важливості навчання як діяльності та збільшення актуальності отримання знань сприятиме формуванню більш кваліфікованого майбутнього викладача, який буде готовий змінюватися сам та змінювати форми та змістове наповнення своїх занять для більш ефективної співпраці зі студентами.

Узагальнюючи результати діагностики емотивно-ціннісної групи чинників становлення психологічної позиції рівності майбутнього викладача, маємо відзначити, що рівень їх розвитку не відповідає вимогам, які

висуваються для психолого-педагогічних професій. В останній час вчені (Ю.Е. Альошина, І.Д. Бех, І.С. Булах, Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук та ін.) все частіше приходили до висновків про важливість ціннісної складової у професійній підготовці студентів психологічної спеціальності, проте певних змін у навчальних планах не відбулося. Викладачі мають можливість приділяти увагу формуванню знань, умінь та навичок студентів, при цьому питання формування особистісних якостей, таких як емпатія та толерантність, а також формування ціннісних орієнтацій залишаються відкритими.

Останньою групою чинників становлення психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії викладача та студентів, яку ми досліджували, була конативно-комунікативна (діалогічність, фасилітативність, афіляція). Чинники цієї групи сприяють формуванню у майбутнього викладача вміння взаємодії з іншими на умовах психологічної рівності. Адже викладач може високо цінувати себе та партнера по міжособистісній взаємодії, проте під час спілкування з ним, ціннісне ставлення може не відчуватися партнером. Думаємо, що найбільш важливим у психологічній позиції рівності викладача є його вміння виявляти цю рівність у міжособистісній взаємодії зі студентами.

Одним з найбільш важливих чинників цієї групи можна назвати діалогічність викладача. Актуальність проблеми розвитку діалогічності для гуманізації міжособистісної взаємодії викладача та студента піднімалася у багатьох працях вчених, а особливе місце це питання займає в українській психології (). Для діагностики розвитку цього феномена у майбутніх викладачів нами була використана «Методика дослідження діалогічності-імперативності спілкування викладача зі студентами» (авт. З.Т. Борисенко, модифікована О.А. Ляшенко). Результати цієї методики відображено в діаграмі (рис. 2.4).

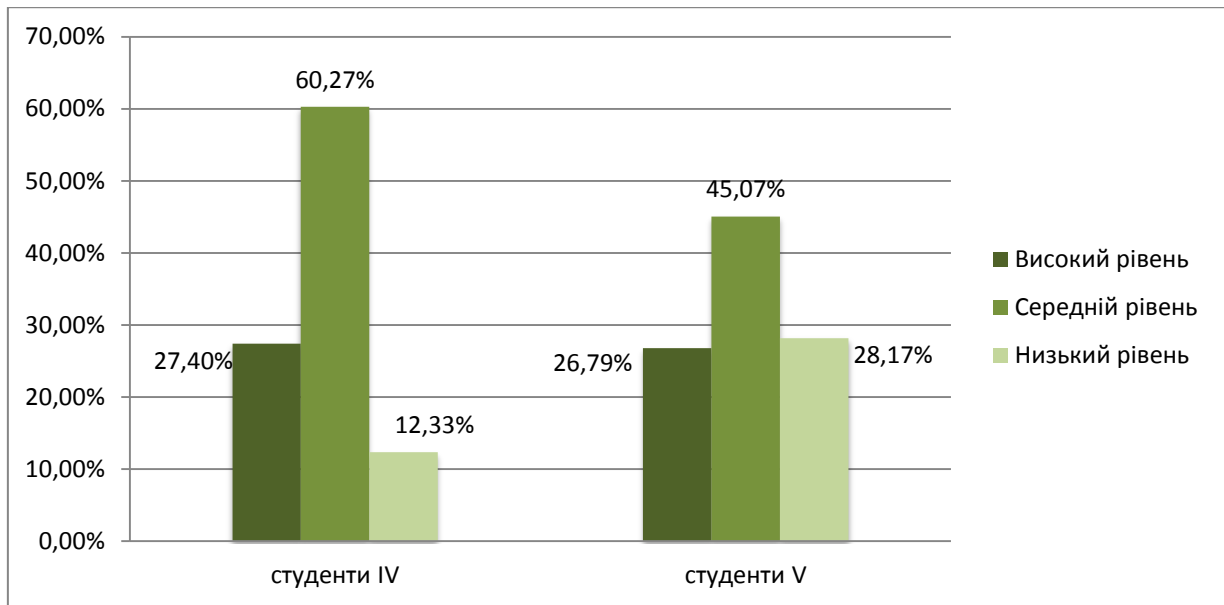


Рис. 2.4. Кількісні показники (%) розвитку діалогічності у студентів IV та V курсів.

Як видно на діаграмі, високий рівень розвитку діалогічності діагностовано у 27,40% студентів четвертого курсу та у 26,79% п'ятого курсу. Їм властива діалогічність, зокрема переважання діалогічної форми спілкування над імперативною. Під час міжособистісної взаємодії, ці опитувані не зважають на те, що їхня соціальна роль може бути вищою або партнер знаходиться у залежній позиції до них. Їхня взаємодія будується на засадах рівноправності та врахуванні особливостей, переконань, побажань партнерів. Значну роль для них відіграє зворотний зв'язок з партнером по спілкуванню та готовність дивитися на ситуацію «його очима». Загалом такий рівень сприятливий для побудови контактів між людьми будь-яких соціальних та професійних рівнів, незалежно від того, знаходяться вони на одному чи різних рівнях.

Середній рівень розвитку діалогічності притаманний більшій частині опитуваних та складає 60,27% четвертокурсників та 45,07% п'ятикурсників. Цей рівень пов'язаний з їх невизначеністю, який тип спілкування їм більше притаманний – діалогічний чи імперативний. Студенти будують свої взаємодії з іншим «на рівних» у залежності від соціально-рольових установок. Так, досліджувані частіше обирають діалогічний стиль, якщо вони

разом з партнером по міжособистісній взаємодії знаходяться на однаковому соціально-визначеному рівні, або коли не можна визначити, хто з них «соціально-вищий». В разі чіткої визначеності, якщо досліджувані займають керуючу або провідну позицію у взаємодії, то вони швидше відмовляються від діалогічного стилю та тримають соціально-визначену дистанцію. При цьому такі опитувані, у більшості випадків, й надалі враховують побажання, переконання та думку інших, а також зацікавленні в отриманні зворотного зв'язку, проте намагаються цього явно не демонструвати. Загалом, такий рівень розвитку діалогічності може бути ефективний під час побудови короткострокової взаємодії із конкретною метою, коли встановлення міжособистісного контакту, взаємної довіри та розуміння не має сенсу через відсутність самої потреби у такій взаємодії.

Низький рівень розвитку діалогічності притаманний 12,33% опитуваних на четвертому курсі, а також 28,17% на п'ятому курсі. Цей рівень характеризується значною перевагою імперативних впливів на партнера по міжособистісній взаємодії. У ситуації соціальної переваги такі студенти частіше займали домінуючу позицію та, використовуючи свою провідну роль, були спрямовані на активізацію взаємодії у потрібному для них напрямку. Навіть під час спілкування з соціально-рівними партнерами, досліджувані мало цікавилися їхніми думками, переживаннями та поглядами. Водночас вони активно нав'язували безальтернативність власних поглядів та переконань, що може викликало пригнічення партнерів та їхнє емоційне незадоволення від такої міжособистісної взаємодії.

Загалом варто відзначити, що остаточний розвиток діалогічності у студентів четвертого курсу є невизначеним, про що засвідчує наявність середнього рівня розвитку в 60,27% опитуваних, на відміну від досліджуваних п'ятого курсу, у яких цей показник менший на 15,20% та складає 45,07%. Це пояснюється відсутністю можливостей перевірити себе у ситуаціях домінуючої позиції у взаємодії з іншими. Студенти ж п'ятого курсу, будучи досвідченішими та пройшовши асистентську практику, мали

більше можливостей відчувати себе у позиції викладача та зрозуміти, яким чином їм краще взаємодіяти зі студентами. Проте необхідно підкреслити, що низький рівень у п'ятикурсників діагностовано на 15,84% частіше, що вказує на надання ними переваги саме імперативній взаємодії. На нашу думку, особливу увагу викладачам, які готують магістрантів та керують асистентською практикою, варто звертати на організацію та управління міжособистісною взаємодією. Наприклад, студентка п'ятого курсу Мар'яна І. (22 роки) відмітила: «У ситуації першої лекції набагато простіше зайняти «викладацьку позицію» та не дозволяти студентам задавати питання, щоб заняття відбувалося так, як було заплановано та нічого не виходило з під контролю...». Ця думка була непоодиноким серед поглядів магістрантів, а також серед молодих викладачів, які мають педагогічний стаж від одного до трьох років. Неготовність студентів керувати нестандартною ситуацією викликає у них потребу в забороні іншим впливати на процес взаємодії та задавати їй власну спрямованість.

Розвиток діалогічності у студентів-майбутніх викладачів відображає їхню готовність до спілкування «на рівних», а тому є важливим чинником становлення їх психологічної позиції рівності. Проте не менш важливим у конативно-комунікативній групі чинників є розвиток педагогічної фасилітації майбутніх викладачів, що було обґрунтовано у попередньому розділі. У зв'язку з цим, для діагностики розвитку педагогічної фасилітації студентів-майбутніх викладачів нами була використана «Методика визначення сформованості педагогічної фасилітації» (автор І.В. Жижина). Результати діагностики відображені у таблиці 2.7.

На основі кількісних даних результатів дослідження розвитку фасилітації, що презентовані у таблиці 2.7, можна відзначити, що високий рівень розвитку фасилітації розвинений у 54,80% четвертокурсників. У п'ятикурсників цей показник становить 70,42%, що на 15,62% більше. Таким студентам притаманні розвиненість комунікативних навичок та вміння застосовувати їх в залежності від ситуації, розуміння власних лідерських

якостей та бажання брати ініціативу у ситуаціях взаємодії, а також брати відповідальність за перебіг взаємодії та уникнення конфліктних ситуацій. Для більшості студентів такого рівня характерна екстравертованість, що проявляється у їхній готовності до взаємодії та намаганні вирішувати усі ситуації спільно, надаючи можливість партнеру приймати активну участь у вирішенні проблем та бути з ним «на рівних».

Таблиця 2.7.

Кількісні показники рівнів розвитку педагогічної фасилітації у студентів четвертих та п'ятих курсів

n=144

Рівні розвитку фасилітації	студенти 4 курсу (n=73)		магістранти (n=71)	
	абсолютна к-сть	%	абсолютна к-сть	%
Високий	40	54,80%	50	70,42%
Середній	31	42,46%	17	23,94%
Низький	2	2,74%	4	5,64%

Середній рівень розвитку педагогічної фасилітації діагностовано у 42,46% опитуваних четвертого курсу та 23,94% досліджуваних п'ятого курсу. Такий рівень характеризується розвиненістю комунікативних навичок студентів, але невмінням контролювати свою поведінку та способи контактування в залежності від змісту спілкування. Лідерські якості студентів цього рівня розвинені гірше порівняно зі студентами попереднього рівня, але, у разі необхідності, вони готові взяти відповідальність на себе та проявляти ініціативу під час міжособистісної взаємодії. Не має чітко вираженої екстравертованості чи інтровертованості, прояв яких залежить виключно від ситуації, проте більшою мірою простежується екстравертованість, що проявляється у визнанні думок інших та врахуванні їхніх особливостей.

Досить рідко діагностується низький рівень розвиненості педагогічної фасилітації. Так, у студентів четвертого курсу показник цього рівня складає 2,74%, а на п'ятому курсі – 5,64%, що на 2,90% більше. Такий рівень характеризується мало розвиненими комунікативними вміннями, а тому і не можливістю змінювати способи комунікації в залежності від ситуації. У досліджуваних не часто проявляються лідерські якості, ініціативність та відповідальність за групову роботу і результат групи. Експліцитна неготовність контролювати міжособистісну взаємодію та попереджувати виникнення конфліктних ситуацій. Проявляється інтровертованість, в першу чергу, в тому, що студенти акцентують увагу на собі, своїх переживаннях, потребах та не готові до взаємодій, в яких потрібно орієнтуватися на потреби та інтереси інших людей.

Підсумовуючи результати діагностики розвитку педагогічної фасилітації, можна констатувати високі показники її вияву у студентів обох курсів. Це пояснюється особливостями навчальних програм підготовки майбутніх викладачів та їх педагогічною спрямованістю. Так, у студентів п'ятого курсу показник високого рівня складає 70,42%, що більше, ніж у студентів четвертого курсу на 15,62%. На нашу думку, такий високий показник пов'язаний з переорієнтацією навчальних програм магістрантів на оволодіння саме майбутньою професією викладача. Через це більшість часу студент оволодіває психологічними дисциплінами та засвоює основні вимоги та принципи майбутньої професійної діяльності. При цьому занадто високий показник можна пояснити відсутністю активної практичної педагогічної діяльності, яка існує у студентів виключно в ідеалістичному уявленні.

Останнім чинником становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів у конативно-комунікативній групі виступає розвиток у них потреби у спілкуванні. Для емпіричного вивчення названого чинника була застосована методика «Потреба у спілкуванні» (розроблена Ю.М. Орловим), результати якої проілюстровані в діаграмі (рис. 2.5)

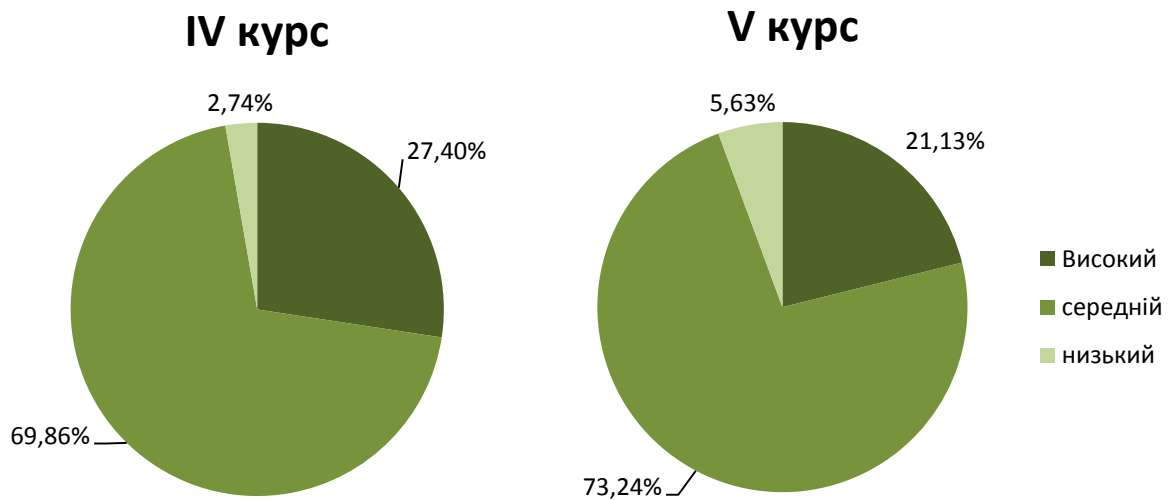


Рис. 2.5. Кількісні показники (%) розвитку потреби в спілкуванні у студентів IV та V курсів.

Виходячи з даних діаграми, можна відзначити приблизно однакові показники розвитку потреби у спілкуванні у респондентів обох курсів. Високий рівень досліджуваного явища діагностовано у 27,40% четвертокурсників та у 21,13% п'ятикурсників. Таким студентам притаманні бажання спілкуватися з іншими, позитивне ціннісне ставлення до більшості партнерів по спілкуванню, позитивне оцінювання себе як учасника взаємодії та визнання себе цікавим співрозмовником, який може бути цінним для інших. Респонденти з таким рівнем частіше включаються у взаємодію, здатні самостійно встановлювати нові контакти, а також вміло підбирати слова для початку бесіди. При цьому, їм важко знаходитися у ситуації, в якій відсутні можливості для спілкування та взаємодії з іншими, і вони важче переживають невирішені конфліктні ситуації.

Найбільш часто серед досліджуваних діагностовано середній рівень розвитку потреби у спілкуванні. Так, серед четвертого курсу цей показник складає 69,86%, а серед опитуваних п'ятого курсу - 73,24%, що на 3,38% більше. На цьому рівні респондентам й надалі притаманне позитивне ціннісне ставлення до партнерів по спілкуванню, але, при цьому, вони

частіше знаходять серед останніх тих, з ким не мають бажання вступати у взаємодію. Себе студенти визнають досить цікавими співрозмовниками, але частіше це стосується тих тем, у яких вони добре орієнтуються. Опитувані з таким рівнем легко включаються у нову взаємодію, однак, в більшості випадків, не здатні першими піти на встановлення контакту, а чекають ініціативних висловів з боку іншого учасника. Загалом треба додати, що простежується вміння таких студентів легко спілкуватися в різних значущих ситуаціях, які їх цікавлять та, на відміну від студентів з високим рівнем, вони набагато простіше переживають ті ситуації, в яких відсутні можливості реалізувати потребу у спілкуванні або у ситуаціях невирішеного конфлікту.

Низький рівень розвитку потреби у спілкуванні на четвертому курсі діагностовано у 2,74% студентів, а на п'ятому – у 5,63%. Таким опитуваним часто притаманне знецінене ставлення до партнерів по взаємодії, вони контактують з іншими лише через необхідність, а в разі відсутності останньої – уникають контакту. Критичність до інших переплітається з самокритичністю, що може проявлятися у нерозумінні власної унікальності, «цікавості» та інтересу інших до себе. Це все призводить до того, що такі досліджувані уникають нових контактів, а тим більше, навіть за необхідності, рідко можуть першими заговорити до інших. У ситуаціях, коли такі досліджувані не мають можливості спілкуватися, вони почуваються набагато краще.

Підсумовуючи результати діагностики студентів за методикою «Потреба у спілкуванні», можна зробити висновок, що суттєвих відмінностей між показниками студентів четвертого та п'ятого курсів не виявлено, а тому можемо стверджувати, що на розвиток вказаного феномена не впливає рівень професійного розвитку та психологічної освіти. Для становлення психологічної позиції рівності майбутнього викладача необхідно, щоб у нього була розвинена потреба у спілкуванні на високому або середньому рівні. Хоча високий рівень розвитку потреби у спілкуванні має такі негативні сторони як важкість переживання невирішених конфліктних ситуацій та

перебування серед людей, з якими немає можливості налагодити контакт, загалом він несе позитивне навантаження та повністю відповідає психологічному змісту позиції рівності, підкреслюють значущість партнера по міжособистісній взаємодії для майбутнього викладача.

У наступному підрозділі буде детально описано кількісні та якісні показники взаємозв'язків між чинниками та психологічною позицією рівності.

2.4. Дослідження взаємозв'язку чинників з психологічною позицією рівності у майбутніх викладачів

Теоретичний аналіз психологічних джерел надав можливість обґрунтувати психологічні чинники (рефлексивність, самооцінка, професійна ідентичність, ціннісні орієнтації, емпатія, комунікативна толерантність, діалогічність, педагогічна фасилітація, потреба у спілкуванні) становлення психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів. Крім того, у дослідженні ми поставили за мету на основі методів математичної статистики довести взаємозв'язок виокремлених чинників із розвитком зазначеної вище позиції. Визначення ступеня міцності та висоти таких зв'язків надало можливість виокремити провідні чинники (професійна ідентичність, комунікативна толерантність, педагогічна фасилітація) психологічної позиції рівності на різних етапах професійного становлення майбутніх викладачів.

Для виявлення взаємозв'язків між кількісними показниками вищезазначених феноменів було здійснено кореляційний аналіз за допомогою формули Пірсона, результати якого відображено у таб. 2.8. (IV курс) та 2.9. (V курс). Статистична значущість взаємозв'язків перевірялася за допомогою коефіцієнта достовірності t-критерія Ст'юдента.

Таблиця 2.8.

Інтеркореляційна матриця кількісних даних взаємозв'язків між показниками чинників та показником психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів (IV курс)

	r'	m'	a'	s'	e'	t'	d'	f'	p'	q'
r	1,000	0,061	0,175	0,109	0,156	0,124	0,184	0,181	0,076	0,165
m	0,061	1,000	0,535**	0,228	0,085	0,127	0,134	0,227	-0,48	0,139
a	0,175	0,535**	1,000	0,187	0,187	0,191	0,114	0,290*	0,171	0,181
s	0,109	0,228	0,187	1,000	0,031	-0,057	0,094	-0,015	-0,102	-0,112
e	0,156	0,085	0,187	0,031	1,000	0,023	0,203	0,143	0,250*	0,048
t	0,124	0,127	0,191	-0,057	0,023	1,000	0,125	0,460**	0,201	0,373**
d	0,184	0,134	0,114	0,094	0,203	0,125	1,000	0,176	0,233*	0,289*
f	0,181	0,227	0,290*	-0,015	0,143	0,460**	0,176	1,000	0,287*	0,450**
p	0,076	-0,48	0,171	-0,102	0,250*	0,201	0,233*	0,287*	1,000	0,330**
q	0,165	0,139	0,181	-0,112	0,048	0,373**	0,289*	0,450**	0,330**	1,000

Умовні позначення матриці: r – рефлексивність, m – емоційне ставлення до оволодіння професією, a – активна позиція щодо оволодіння майбутньою професією, s – самооцінка, e – емпатійність, t – толерантність, d – діалогічність, f – педагогічна фасилітація, p – потреба у спілкуванні, q – психологічна позиція рівності; * – значимість на рівні $p \leq 0,05$, ** – значимість на рівні $p \leq 0,01$.

Як видно з показників взаємозв'язків з таблиці 2.8., у студентів четвертого курсу значущих зв'язків між чинником «рефлексивність» (r) та «самооцінка» (s) не констатовано. Висота та міцність взаємозв'язків не досягає значущості за критерієм достовірності ні в межах $p \leq 0,05$, ні – $p \leq 0,01$. Це вказує на те, що показники особистісної, комунікативної та кооперативної рефлексії перебувають у стані становлення і не досягають у досліджуваних інтегрованості та не актуалізуються в їх здатності використовувати цей феномен у міжособистісних взаєминах, спілкуванні та спільній діяльності з викладачами.

Майже у половини майбутніх викладачів спостерігається завищена або низька (із заниженою включно) самооцінка (її взаємозв'язки в розмаху від $r=0,015$ до $r=0,228$ не достовірні з усіма чинниками), що пов'язано з їхньою неспроможністю адекватно оцінювати власну особистість та неможливістю стверджувати свою особистісну позицію відносно розв'язання певних психологічних ситуацій, розглядати з власної точки зору і визначати власне

оцінне ставлення до спроектованих життєвих обставин та подій, що використовуються в навчально-виховному процесі. Певно, що самооцінка четвертокурсників зазнає ще глибоких внутрішніх переструктурувань.

На рівні чинника «емоційне ставлення до професії» (m) зафіксовано помірний взаємозв'язок ($r=0,535$; $p\leq 0,01$) з «активною позицією до оволодіння професією» (a). Думаємо, що це вказує на досягнення певного рівня розвитку емоційно-ціннісного ставлення до професії. Проте активна позиція до оволодіння професією більше вмотивована, набула змістовної завершеності як потреба здобути професію і цей чинник випереджає у своєму розвитку попередній (s).

Відтак, вважаємо, що емоційно-ціннісне ставлення як переживання уособлює у собі когнітивно-емоційну єдність, точніше поряд з емоційним прийняттям професії майбутніми викладачами має передувати достатній потенціал когніцій – осмисленості та значущості її у професійній діяльності. Цей потенціал зазнає внутрішніх перебудов.

Треба відзначити, що у студентів зазначеного курсу виявлено помірний взаємозв'язок ($r=0,290$; $p\leq 0,05$) між чинниками «активна позиція до оволодіння професією» (a) та «педагогічна фасилітація» (f). З одного боку, такий зв'язок можна пояснити наявністю здатності приймати свою лідерську позицію і такі ж позиції інших, вміння включатися у міжособистісні контакти й залучати інших до співтворчості, готовність сприймати індивідуальні особливості партнерів по спілкуванню та діяти, виходячи з них. З іншого боку, ці досліджувані, вирішуючи нетипові, складні педагогічні та психологічні ситуації, не завжди здатні адекватно реагувати у відповідності з очікуваннями партнерів по взаємодії та мало орієнтовані на рефлексивні очікування інших.

За наступним чинником «емпатія» (e) виявився слабкий взаємозв'язок ($r=0,250$; $p\leq 0,05$) з чинником «потреба у спілкуванні» (p). Такий зв'язок можна прокоментувати наступним чином: у досліджуваних виявляється як прагнення і потреба бути включеним у процес комунікативної діяльності

(безпосередні контакти з одногрупниками, викладачами, оточуючими), бути позитивно оціненими як співрозмовники, активно надавати власні вербалізації, версії та аргументи у процесі співбесіди, так і мало розвинута здатність до «співучасливих» контактів, зокрема проявів співпереживання, підтримки, довіри, прийняття та визнання іншого. Вважаємо, що ці властивості набувають глибокого внутрішнього переструктурування і оформлення.

Помірний взаємозв'язок ($r=0,460$; $p\leq 0,01$) зафіксовано між чинниками «комунікативна толерантність» (t) та «педагогічна фасилітація» (f). Однозначно, що статистичні дані такого зв'язку вказують на складні глибокі внутрішні переструктурування цих чинників і водночас виокремлюють особливості становлення толерантності та педагогічної фасилітації. Перша якість майбутніх викладачів починає набувати активного розвитку і виявляється в повазі до інших та самоповазі, прийнятті і розумінні коментарів, пояснень, обґрунтувань різних дій, вчинків і форм поведінки учасників взаємодій, здатності проявляти доброзичливу увагу до партнерів по спілкуванню, не виявляти нестриманості, роздратованості, знервованості при вирішенні будь-яких справ. Втім, досліджуванні не завжди можуть виявляти витримку при висловлюванні власних думок, позицій та поглядів партнерів по спілкуванню. Це свідчить про деяку неспроможність дотримуватися відомих етичних норм у ході діалогічного спілкування.

Між чинниками «діалогічність» (d) та «потреба у спілкуванні» (p) було констатовано слабкий взаємозв'язок ($r=0,233$; $p\leq 0,05$). Такий зв'язок є наслідком стремління бути активним у контактах й комунікабельним не лише у навчально-виховному процесі, але й у широкому соціальному просторі. Однак всупереч вищезазначеним позитивним прагненням виявляється не зовсім розвинута здатність до діалогічності, а, точніше, не завжди простежується здатність слухати співрозмовника до кінця, не перебивати, надавати можливість завершувати думку в разі її не цікавості, вислуховувати більш-менш тривалі коментарі та інформацію, виявляти стриманість, коли

здійснюється критичний аналіз щодо комунікативних взаємодій з партнерами по спілкуванню.

Нами були вже прокоментовані кореляційні взаємозв'язки, які встановлено на рівні психологічних чинників «активна позиція до оволодіння професією» (a) та «комунікативна толерантність» (t) з чинником «педагогічна фасилітація» (f), крім того встановлено слабкий взаємозв'язок ($r=0,287$; $p \leq 0,05$) останнього з «потребою у спілкуванні» (p). Цей зв'язок свідчить про переважання показників «потреби у спілкуванні», оскільки у досліджуваних діагностовано вмотивованість до комунікативних зв'язків, домінують потреби до співучасті, співтворчості, співробітництва у межах як змодульованих навчальних ситуацій, так і в близькому соціальному оточенні (родина, приятелі, одногрупники тощо). До того ж, у межах цього взаємозв'язку небагаточисельні показники «педагогічної фасилітації» майбутніх психологів, що відображає не зовсім сформовані уміння контролювати міжособистісну взаємодію, особливо, коли їхня соціальна позиція передбачається за статусом вища, ніж у партнерів по взаємодії.

Таким чином, проведений аналіз показників інтеркореляційної матриці показав, що існують помірні та слабкі зв'язки у студентів IV курсу між чинниками психологічної позиції рівності. Як констатовано, міцність та висота взаємозв'язків достовірна між «емоційним ставленням до професії» (m) та «активною позицією до оволодіння професією» (a). Зрозуміло, що цей взаємозв'язок визначає прямопропорційну залежність між емоційним ставленням, мотивацією і потребою в набуті професії та необхідними знаннями, вміннями в сфері обраної спеціальності. Як бачимо, все це не суперечить професійному самовизначенню, яке відбулося у досліджуваних педагогічного університету.

Статистичні дані інтеркореляційної матриці 2.8. орієнтують також у взаємозв'язках психологічних чинників з показниками психологічної позиції рівності. Констатовано значущі взаємозв'язки вищезазначеної позиції з «педагогічною фасилітацією» (f) ($r=0,450$; $p \leq 0,01$), «комунікативною

толерантністю» (t) ($r=0,373$; $p\leq 0,01$), «потребою у спілкуванні» (p) ($r=0,330$; $p\leq 0,01$) та «діалогічністю» ($r=0,289$; $p\leq 0,05$).

Вважаємо, що висота та міцність взаємозв'язку чинника «педагогічна фасилітація» (f) з «психологічною позицією рівності» ($r=0,450$; $p\leq 0,01$) підтримується, згідно достовірних показників матриці ще трьома взаємозв'язками, які сприяють становленню цього феномена для побудови у подальшому компетентної позиції рівності, що базуватиметься на ряді засвоєних професійних здібностей, а саме на вмінні ефективно керувати як власною поведінкою, так і поведінкою інших, здатності критикувати себе та аналізувати вчинки інших. Крім того цей зв'язок чинника «педагогічна фасилітація» з показниками «психологічної позиції рівності» супроводжується високою мотивацією до оволодіння професією, усвідомленням важливості надання допомоги людям при складних життєвих проблемах, стремлінням оволодіти глибокими психологічними знаннями з тим, щоб самоздійснитися в професії.

Досить важливим феноменом для «педагогічної фасилітації» є творчий і комунікативний потенціал майбутніх фахівців, який дає їм можливість бути гнучкими, толерантними, з психологічно виваженими формами поведінки і здатністю проектувати креативний простір професійного майбутнього. Отже, виявлений взаємозв'язок зазначеного чинника з досліджуваною позицією обумовлений вище визначеними якісними утвореннями майбутнього викладача, які починають структуруватися у них в процесі навчально-виховної діяльності у ВНЗ.

Зв'язок чинника «комунікативної толерантності» (t) з показниками психологічної позиції рівності ($r=0,373$; $p\leq 0,01$) зумовлюється тим, що у досліджуваних розвивається здатність виявляти повагу до дій партнерів по міжособистісній взаємодії та не демонструвати упереджених ставлень щодо їхніх думок, поглядів та позицій. Розвинена толерантність є основою вмінь майбутнього викладача вести діалог, виходячи з психологічної позиції рівності. Названий чинник сприяє формуванню позитивного ціннісного

ставлення до особистості партнера, що на рівні з ціннісним ставленням до себе утворює психологічну рівність у спілкуванні.

Розвиток «психологічної позиції рівності» детермінує також психологічний чинник «потреба у спілкуванні» (p) ($r=0,330$; $p\leq 0,01$), висота зв'язку між якими є достовірною. Певно, що у процесі сходження майбутнього викладача до зазначеної позиції важливо досягти необхідної компетентності в межах комунікативного зв'язку з оточуючими, зокрема із майбутніми клієнтами психолога. Для цього важливо не тільки засвоєння технік й засобів комунікативної взаємодії, але і психологічних нюансів, як-от: вміння вислуховувати, приєднуватися до тембру голосу, схоплювати міміку, фокусувати зоровий контакт, встановлювати правильний тактильний зв'язок, уповільнювати чи прискорювати темп вербалізацій, орієнтуватися на знаннєвий потенціал партнера по спілкуванню, не завищуючи та не зменшуючи термінологічний тезаурус, бути емоційно врівноваженим, спокійним, зрозумілим при висловленні власної думки та надавати такі ж самі можливості для спілкування і партнерам по взаємодії.

За показниками інтеркореляційної матриці достовірним виявився зв'язок між психологічним чинником «діалогічність» (d) та феноменом «психологічна позиція рівності» (q) ($r=0,289$; $p\leq 0,05$). Цей зв'язок свідчить про те, що феномен рівності спричинюється здатністю майбутніх викладачів будувати комунікативні контакти, враховуючи як власні особистісні властивості, так і індивідуальні властивості партнерів по спілкуванню, вміти надавати можливості кожному учаснику взаємодії висловлювати власні думки, використовувати аргументацію, доведення, але, ні в якому випадку, не нав'язувати власну позицію іншому. Діалог має бути побудований на взаємоповазі, емпатії, прийнятті та вмінні застосовувати різноманітні морально-етичні імперативи у процесі діалогу, точніше, дотримуватися чесності, відповідальності та справедливості. Особливо гостро ці зазначені положення виявляються в діалозі з людиною, яка потребує психологічної підтримки і допомоги. Саме їй потрібно отримати відчуття того, що її

поважають і приймають виключно як особистість, з власною позицією, її думками, діями та поведінкою в цілому.

Важливо підкреслити, що серед 9 чинників лише у двох виокремлюються по три достовірні зв'язки і в одного – два достовірні коефіцієнти кореляції. На підставі достовірних коефіцієнтів кореляції за чинником «педагогічна фасилітація» (f), який має тісний зв'язок з «толерантністю» (t) ($r=0,460$; $p\leq 0,01$), «активною позицією до оволодіння професією» (a) ($r=0,290$; $p\leq 0,05$) та «потребою у спілкуванні» (p) ($r=0,287$; $p\leq 0,05$), можемо констатувати, що педагогічна фасилітація у студентів IV курсу є провідним чинником становлення психологічної позиції рівності, оскільки спрямовує майбутніх психологів на розширення кола міжособистісного та ділового спілкування на рівні морально-етичних підстав, поваги до іншого та дає можливість викристалізувати в процесі таких взаємодій власну соціальну, особистісну і, що головне, психологічну позицію. Саме остання слугує фоном для подальшого творення майбутнім психологом рівності психологічних позицій у майбутній викладацькій діяльності.

Найбільша висота взаємозв'язку простежується між чинниками «активна позиція до оволодіння професією» (a) та «емоційне ставлення до оволодіння професією» (m) ($r=0,535$; $p\leq 0,01$), а також першим чинником і «педагогічною фасилітацією» (f) ($r=0,290$; $p\leq 0,05$), що вказує на домінування у свідомості майбутніх психологів мотивації в набутті та привласненні необхідних компетентностей щодо професійної діяльності. Цей чинник посідає значуще місце в структурі розвитку професійної самосвідомості досліджуваних. Зрештою важливим чинником є «потреба у спілкуванні» (p), який має помірні взаємозв'язки з «емпатією» (e) ($r=0,250$; $p\leq 0,05$), «педагогічною фасилітацією» (f) ($r=0,287$; $p\leq 0,05$) та «діалогічністю» (d) ($r=0,233$; $p\leq 0,05$). Певно, що важливим утворенням для майбутнього психолога є необхідність будувати діалог не тільки з оточуючими, але й з тими, хто потребує допомоги, а також наявним є прагнення до розгортання

ним узгоджених і конструктивних взаємодій на рівні співчуття, співробітництва, співтворчості, що в подальшому визначатиме експлікацію нової позиції, яка базується на прийнятті іншого як особистості.

Таким чином, можемо констатувати, що важливими чинниками четвертокурсників виявляються «педагогічна фасилітація», «активна позиція до оволодіння професією» та «потреба у спілкуванні», які у професійному становленні й структуруванні професійної свідомості набувають характеристик новоутворень для цього етапу професійної підготовки до викладацької діяльності. При цьому, відбувається лише внутрішнє переструктурування зазначених чинників на рівні інших психологічних чинників (рефлексивності, самооцінки, емпатії тощо), які залишаються поки що імпліцитно презентованими в навчально-виховному процесі студентської молоді.

Отже, нами доведено, що психологічна позиція рівності у майбутніх психологів IV курсу актуалізується на підставі таких психологічних чинників, як «педагогічна фасилітація», «комунікативна толерантність», «потреба у спілкуванні» та «діалогічність». Вважаємо, що ці чинники починають набувати помірної активації у своєму розвитку та впливові на набуття майбутнім психологом феномена «психологічна позиція рівності» для його майбутньої викладацької діяльності у ВНЗ.

Розглянемо результати кореляційного аналізу взаємозв'язків між кількісними показниками психологічних чинників та психологічної позиції рівності у студентів V курсу, що відображено у таб. 2.9.

Як видно із даних, що відображені у таблиці 2.9. кількість достовірних взаємозв'язків між показниками чинників та показниками психологічної позиції рівності у студентів п'ятого курсу суттєво більше, ніж у четвертокурсників. А тому більш детально будуть проінтерпретовані зв'язки, значущість яких знаходиться на рівні $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$.

Таблиця 2.9.

Інтеркореляційна матриця кількісних даних взаємозв'язків між показниками чинників та показником психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів (V курс)

	r'	m'	a'	s'	e'	t'	d'	f'	p'	q'
r	1,000	-0,061	0,199	-0,035	0,367**	0,098	0,313**	0,209	0,425**	0,197
m	-0,061	1,000	0,813**	0,457**	0,295*	0,189	0,256*	0,448**	0,165	0,319**
a	0,199	0,813**	1,000	0,294*	0,327**	0,150	0,407**	0,387**	0,223	0,311**
s	-0,035	0,457**	0,294*	1,000	0,085	0,150	0,073	0,300*	0,083	0,079
e	0,367**	0,295*	0,327**	0,085	1,000	-0,240*	0,073	0,431**	0,249*	0,236*
t	0,098	0,189	0,150	0,150	0,240*	1,000	0,437**	0,178	0,356**	0,504**
d	0,313**	0,256*	0,407**	0,073	0,073	0,437**	1,000	0,508**	0,332**	0,487**
f	0,209	0,448**	0,387**	0,300*	0,431**	0,178	0,508**	1,000	0,422**	0,518**
p	0,425**	0,165	0,223	0,083	0,249*	0,356**	0,332**	0,422**	1,000	0,408**
q	0,197	0,319**	0,311**	0,079	0,236*	0,504**	0,487**	0,518**	0,408**	1,000

Умовні позначення матриці: r – рефлексивність, m – емоційне ставлення до оволодіння професією, a – активна позиція щодо оволодіння майбутньою професією, s – самооцінка, e – емпатійність, t – толерантність, d – діалогічність, f – педагогічна фасилітація, p – потреба у спілкуванні, q – психологічна позиція рівності; * – значимість на рівні $p \leq 0,05$, ** – значимість на рівні $p \leq 0,01$.

У п'ятикурсників, порівняно з четвертокурсниками, викристалізуються нові значущі взаємозв'язки за психологічним чинником «рефлексивність» (r). На рівні зазначеного чинника відмічається помірний зв'язок з «емпатією» (e) ($r=0,367$; $p \leq 0,01$), який вказує, що у майбутніх психологів актуалізується здатність апелювати до рефлексивного аналізу власних досягнень, поведінки, знань та до вміння транслювати ці здатності у безпосередньому контакту з іншим, проявляючи при цьому щирість, співчуття, співучасть у ставленні до тих, кому необхідна підтримка з боку психолога. Крім того, «рефлексивність» (r) корелює з «потребою у спілкуванні» (p) ($r=0,425$; $p \leq 0,01$) та «діалогічністю» (d) ($r=0,313$; $p \leq 0,01$). Отже, з'являються нові якісні показники за вищезазначеними психологічними чинниками, які вказують, що у студентів п'ятого курсу розширюються потенціали у спілкуванні з оточуючими, особливо, їхні ціннісні орієнтації, котрі спрямовані на побудову діалогічного контакту з дотриманням моральних цінностей, «емпатійності» та актуалізацією

рефлексивного аналізу як до зовнішніх проявів (дій, поведінки, вчинків), так і до внутрішніх проявів (бажання спілкуватися, стремління побудувати конструктивний діалог, прагнення допомогти іншому). Всі ці досягнення підвищують інформаційний простір свідомості майбутніх психологів, в межах якого починає активно структуруватися психологічна позиція рівності.

Порівняно з попереднім курсом, у п'ятикурсників зростають показники до професійній ідентичності, які відбиваються на висоті взаємозв'язку між чинником «емоційне ставлення до оволодіння професією» (m) та «активна позиція до оволодіння професією» (a) ($r=0,813$; $p\leq 0,01$). Обидва чинники мають мотиваційну природу і вказують на те, що вони стали ще більш статичними та виразними і підтримують глибоке прагнення особистості майбутнього психолога «поєднатися» з ідеальним уявленням образу психолога. Постійно мотивуючи та просуваючи себе до нових звершень, майбутній психолог починає поступово не лише долучатися до активного інформаційного потоку знань, але й дієво включатися у професійний простір (асистентська, виробнича практики, супервізія тощо).

Більше того, у п'ятикурсників «емоційне ставлення до оволодіння професією» (m) має високий коефіцієнт кореляції із «самооцінкою» (s) ($r=0,457$; $p\leq 0,01$) та «педагогічною фасилітацією» (f) ($r=0,440$; $p\leq 0,01$), що вказує на розширення можливостей майбутнього психолога у ціннісному ставленні до самого себе, його вмінні «начебто зі сторони» подивитися на себе і скористатися тими внутрішніми резервами, які необхідні, щоб ототожнитися з професією психолога. Таке ототожнення поступово просуває майбутнього спеціаліста до самопізнання як себе, так і іншого, що вводить його в межі конструктивних взаємодій з іншою особистістю. До попередніх додаються взаємозв'язки між чинниками «емоційне ставлення до оволодіння професією» (m) та «емпатія» (e) ($r=0,295$; $p\leq 0,05$), а також з чинником «діалогічність» (d) ($r=0,256$; $p\leq 0,05$). Останні засвідчують, що ідентифікуючи себе з іншим, майбутній психолог прагне узгодження взаємин, позитивної

підтримки іншого та набуття виважених канонів самореалізації в професії. Такі пошукові дії п'ятикурсників презентують їх новий, порівняно з четвертим курсом, потенціал оволодіння професійною діяльністю, який розширює масштаби як його особистісної позиції, так і позиції рівності у подальшій викладацькій діяльності.

Особливе місце в інтрекореляційній матриці посідає психологічний чинник «активна позиція до оволодіння професією» (а). Порівняно з попереднім курсом, у п'ятикурсників між зазначеним чинником та «педагогічною фасилітацією» (f) зростає висота кореляційного зв'язку ($r=0,387$; $p\leq 0,01$), що вказує на розширення можливостей майбутнього психолога правильно скористатися власним потенціалом в професійній діяльності, долучитися до певних професійних вимірів, які утворюють в ідеалі конструкт психологічної майстерності. На відміну від четвертокурсників, у досліджуваних п'ятого курсу цей чинник має нові значущі взаємозв'язки з «діалогічністю» (d) ($r=0,407$; $p\leq 0,01$), «емпатією» (e) ($r=0,294$; $p\leq 0,05$) та помірний зв'язок із «самооцінкою» (s) ($r=0,294$; $p\leq 0,05$). Висота перших коефіцієнтів кореляції вказує на те, що в стремлінні до оволодіння професією студенти п'ятого курсу досягають нових креативів, будуючи міжособистісне спілкування з оточуючими на паритетних засадах, даючи можливість іншому пред'явити в діалозі власну позицію, яка може корінним чином відрізнитися від позиції партнера по спілкуванню. До того ж, конструктивні взаємини із дотриманням позиції рівності передбачають виконання морально-етичних норм, які, у першу чергу, розширюють здібності п'ятикурсників у проявах емпатії, яка демонструється не лише тоді, коли необхідно людині допомогти у важкий момент життєвої кризи, але й у її радісних подіях життя, коли вона має високі досягнення, перемоги, відзнаки у професійній чи інших видах діяльності.

У досліджуваних V курсу кореляційні взаємозв'язки між психологічними чинниками «емпатія» (e) і «потреба у спілкуванні» (p) ($r=0,249$; $p\leq 0,05$) подібні з кореляційними зв'язками цих же чинників у

студентів IV курсу ($r=0,250$; $p\leq 0,05$), що вказує на певну стагнацію емпатійних проявів у процесі міжособистісних взаємодій, спілкування з одногрупниками, друзями, знайомими. Разом з тим у п'ятикурсників зростає коефіцієнт кореляції між «емпатією» (e) та «педагогічною фасилітацією» (f) ($r=0,431$; $p\leq 0,01$), відображаючи те, що майбутній викладач має відчувати і бути в пошуку в себе та іншого тих внутрішніх ресурсів, які притаманні природі тієї чи іншої людини і, виходячи з цього, створювати, активувати у професійній діяльності ситуації підтримки на рівні емоційної забарвленості – співраді, співлюбові, співтворчості, які дадуть можливість подолати у себе егоцентричні устремління та нададуть можливості майбутньому викладачеві бути не тільки емоційно виваженим, співучасливим, але й емоційно витриманим, толерантним до іншого, даючи йому можливість самостійно актуалізувати в собі позитивні якості та гальмувати негативні.

При цьому, констатований коефіцієнт кореляції між психологічними чинниками «емпатія» (e) та «толерантність» (t) ($r=0,240$; $p\leq 0,05$). Виходячи з цього, в полі самосвідомості майбутнього викладача узгоджуються взаємно-протилежні властивості, як гальмування негативних емоцій та вияв позитивних, що цілеспрямовано і поступово наповнює смислову сферу професійної свідомості майбутнього спеціаліста та експлікує у взаємодіях новий психологічний ранг взаємодій майбутнього психолога – позицію рівності викладача і студента.

Порівняно з четвертим курсом, на п'ятому з'являються нові взаємозв'язки психологічного чинника «толерантність» (t) з «діалогічністю» (d) ($r=0,437$; $p\leq 0,01$) та «потребою у спілкуванні» (p) ($r=0,356$; $p\leq 0,01$). Досліджувані виявляють здатність у процесі взаємодії конструктивно досягати мети, невимушено будувати діалог, дотримуватися поважливого ставлення до іншого, відмовлятися від домінування, визнають багатовимірність людської культури, вірувань і, що саме головне, в міжособистісних взаємодіях намагаються демонструвати позицію рівності. Цікаво, що у них меншою мірою простежується байдужість, неухважність,

конформізм та потурання духовних інтересів інших. В цілому в міжособистісних взаємодіях досліджуваних цього віку домінує взаємопідтримка, симпатія, емоційно-ціннісна єдність та відповідальність за успіхи та невдачі у тих справах, які вони роблять спільно. Зазначені якісні показники надають нового пафосу і змістовної наповненості феномену «психологічна позиція рівності».

В інтеркореляційній матриці студентів V курсу з'являються нові зв'язки між психологічним чинником «діалогічність» (d) та чинником «потреба у спілкуванні» (p) ($r=0,332$; $p\leq 0,01$), а також кореляційний зв'язок між першим чинником і «педагогічною фасилітацією» (f) ($r=0,508$; $p\leq 0,01$). Актуалізація чинника «діалогічність» в конструктивних взаємозв'язках з «потребою у спілкуванні» та «педагогічною фасилітацією» вказує на те, що майбутні фахівці чітко усвідомлюють те, що їхня професійна діяльність потребує активної співпраці, співрозмови, співдолученості до іншого. Саме доручення до іншого дає можливість до певної міри «нести» в собі функції фасилітатора, будуючи діалогічне спілкування з тим, кому необхідна допомога і підтримка. Водночас треба відзначити, що проектуючи себе у майбутню професію, досліджувані ретельно аналізують власні можливості у спілкуванні, осмислюють такі ж можливості у викладача, можуть також спроектувати подібні комунікативні властивості стосовно майбутнього клієнта.

У зв'язку з цим, виявлено помірний взаємозв'язок між чинниками «педагогічна фасилітація» (f) та «потреба у спілкуванні» (p) ($r=0,422$; $p\leq 0,01$). Можна підкреслити, що такі психологічні чинники як «рефлексивність», «емпатія», «комунікативна толерантність», «діалогічність» та «педагогічна фасилітація» на рівні достовірності корелюють з «потребою у спілкуванні». Цей факт ще раз підкреслює, що в професійній діяльності майбутнього психолога важливими виявляються діалогічність останнього, потреба у спілкуванні та педагогічна фасилітація.

Загалом треба відзначити, що найбільше достовірних зв'язків (по 6 коефіцієнтів кореляції) мають такі психологічні чинники як «емпатія», «діалогічність» та «педагогічна фасилітація». За висотою коефіцієнтів кореляції домінуюче положення в інтеркореляційній матриці займає «педагогічна фасилітація», друге – «діалогічність», а третє – «емпатія». Важливо наголосити на тому, що структурування психологічної позиції рівності зумовлюється саме вищезазначеними психологічними чинниками, саме вони є першоджерелом і основою розвитку цього феномена. Слідом за вказаними простежується ще група чинників, які мають достовірні взаємозв'язки (5 коефіцієнтів кореляції) – це «активна позиція до оволодіння професією», «потреба у спілкуванні» та «емоційне ставлення до оволодіння професією». Вважаємо, що майбутній психолог в процесі оволодіння професією, компетенціями своєї спеціальності, по-перше, прагне до того, щоб бути змотивованим до оволодіння нею, по-друге – мати потребу конструктивно будувати діалог, роз'яснювати, інтерпретувати, точніше нести в собі потребу до взаєморозуміння у процесі спілкування, а також займати активну ціннісно-сміслову позицію в процесі професійної підготовки до викладацької діяльності. Зазвичай проаналізовані психологічні чинники у студентів V курсу виявилися на новому, більш складному рівні та показали, з одного боку, нові досягнення студентської молоді в аспектах педагогічної фасилітації, діалогічного спілкування, мотивації до оволодіння професією, а, з іншого боку, відсутність достовірних взаємозв'язків між окремими чинниками і невелика їх кількість показали, що такі психологічні чинники як «рефлексивність», «самооцінка», «емпатія» та «комунікативна толерантність» ще перебувають у стані імпліцитного переструктурування, коли руйнуються набуті якісні сполучення певних властивостей і вони, оновлюючись, синергізуються, інтегруючи в собі нові властивості, якості, психічні стани особистості, але при цьому не транслюючи достовірних взаємозв'язків. Це вказує на те, що останні потребують значної уваги з боку майбутнього спеціаліста.

В інтеркореляційній матриці студентів V курсу простежуються достовірні взаємозв'язки між «психологічною позицією рівності»(q) та рядом чинників, кількість яких, порівняно з показниками студентів IV курсу, збільшується на 3. Зокрема, у п'ятикурсників з'являються нові взаємозв'язки зі значущими коефіцієнтами кореляції між «психологічною позицією рівності (q) та «емоційним ставленням до оволодіння професією» (m), «активною позицією до оволодіння професією» (a), емпатією (e). До того ж констатовані подібні взаємозв'язки «психологічної позиції рівності» (q) з чинниками «педагогічна фасилітація» (f), «комунікативна толерантність» (t) і «потребою у спілкуванні» (p), однак висота взаємозв'язків студентів V курсу значно перевищує висоту взаємозв'язків між зазначеними коефіцієнтами кореляції студентів IV курсу.

Зросла висота взаємозв'язків між «психологічною позицією рівності» (q) та психологічним чинником «педагогічна фасилітація» (f) ($r=0,518$; $p\leq 0,01$). З одного боку, зростання висоти коефіцієнту кореляції вказує на більш високу інтегрованість і статичність проявів зазначеної позиції у синергії з фасилітативними здібностями, досліджуваних, з іншого боку, якісно розширюються можливості майбутнього викладача щодо вміння зануритися як внутрішні потенціали власної особистості, так і ресурсні можливості іншої особистості. При цьому, він здатний автономно і незалежно від наслідування і копіювання взаємодії викладача самостійно пред'являти до себе певні вимоги та активізувати потенціали до активних контактів у одногрупників, друзів, інших оточуючих. Така незалежність у зовнішніх проявах педагогічної фасилітації якісно підсилює здатності майбутнього спеціаліста у виявленні позиції рівності як у навчально-виховних ситуаціях, так і у взаємодіях в більш широкій соціальній сфері.

Підвищився коефіцієнт кореляції між «психологічною позицією рівності» (q) та психологічним чинником «комунікативна толерантність» (t) ($r=0,504$; $p\leq 0,01$), що вказує на утворення нового якісного поля, в якому самоусвідомлення майбутнім фахівцем себе пов'язане не лише з

компетентністю приймати відмінну від «моєї» позицію іншого, але й надає можливості рефлексувати досвід іншого, його культурну продуктивність, вірування, національні традиції, етнічну приналежність та особливості родинного виховання. Здатність майбутнього викладача стереоскопічно користуватися вищевказаними усвідомленими конструктами свідомості підвищує також прояви психологічної позиції рівності, яка в міжособистісних взаємодіях виявляється через виважене емоційно стабільне, поважливе ставлення до особистості іншого. Разом з тим, можна стверджувати, що такий рівень прояву комунікативної толерантності виявляється найбільшою мірою у ставленні до референтних осіб в оточуючому просторі майбутнього викладача.

Взаємозв'язок між психологічною позицією рівності (q) та «діалогічністю» (d) ($r=0,487$; $p\leq 0,01$) так само, як і попередні взаємозв'язки виходить на новий якісний виток. Це виявляється у нових способах комунікативних взаємодій, зокрема наданні партнеру можливості відчувати його особистісну значущість, вартісність його ідей, думок, пояснень, вмінні зорієнтувати партнера по спілкуванню на активацію комунікативних зв'язків з близьким та далеким колом оточуючих, спроможності залучати до співбесід досить широке коло слухачів, розширювати інформаційний простір повідомлень з тим, щоб така інформація ставала керівництвом до нових контактів у партнера по спілкуванню. Водночас такі особливості діалогічності найчастіше всього простежуються у навчально-виховному процесі та здебільшого в міжособистісних взаємодіях поза навчальною діяльністю майбутніх спеціалістів з викладачами.

Кореляційний взаємозв'язок між «психологічною позицією рівності (q) та «потребою у спілкуванні» (p) ($r=0,408$; $p\leq 0,01$) у п'ятикурсників змінює висоту та стає більш значущим, порівняно із четвертокурсниками. Цей взаємозв'язок вказує на те, що у досліджуваних підвищився процес осмислення того, що саме спілкування є не тільки основним каналом передачі знань, але і основним каналом мотиваційного та чуттєвого фону

комунікативних взаємодій, завдяки чому не тільки стабілізуються бажання, стремління, хотіння до спілкування з іншими, але й підвищуються засоби конструктивного впливу у контактах на їх вищі почуття, як свобода, відповідальність, справедливість, чесність та рівноправність. З одного боку подібний фон контактів підвищує якісні показники в розвитку психологічної позиції рівності, з іншого боку помірний взаємозв'язок доводить, що такі прояви більшою мірою простежуються в значущих для майбутніх фахівців життєвих ситуаціях. Звичайно, що до таких ситуацій належать виховні ситуації в ході їх практичної діяльності. Тоді як інші соціальні умови життя поза вищим начальним закладом певно не завжди підпорядковані вищевизначеним якісним надбанням.

Констатовано, як вже відмічалось, нові кількісні показники між «психологічною позицією рівності» (q) й «емоційним ставленням до оволодіння професією» (m) ($r=0,319$; $p\leq 0,01$) та «активною позицією до оволодіння професією» (a) ($r=0,311$; $p\leq 0,01$), які виводять на експліцитний рівень якісну сторону прагнення до набуття компетенцій щодо професійної діяльності, що пов'язані зі здатністю опановувати не лише цикл нормативних дисциплін з психології, але й ґрунтовно засвоювати прикладні психологічні знання, які підвищують здібності до науково-дослідної, практичної, колекційної, профілактичної, розвивальної, просвітницької діяльності як для того контингенту, якому необхідно мати певні просвітницькі знання з психології. У майбутніх викладачів вникає чітка впевненість у тому, що саме їхній професіоналізм та продуктивні взаємодії з оточуючими людьми є стратегічною лінією розширення психологічної культури як зацікавлених у цій науці, так і широкого кола людей. Отже, можна стверджувати, що самі по собі психологічні знання набуті компетенції у сфері комунікативних взаємодій розширюють структурну ієрархію чинників, які прямо (безпосередньо) чи непрямо (опосередковано) сприяють становленню психологічної позиції рівності.

Як виявилось в інтеркореляційній матриці студентів V курсу, з'явився ще один новий показник взаємозв'язку – між «психологічною позицією рівності» (q) та «емпатією» (e) ($r=0,236$; $p\leq 0,05$). Висота цього взаємозв'язку на рівні достовірності хоч і помірна, але вона викристалізовує особливий відбиток на структурному лоні психологічної позиції рівності, оскільки як властивості фасилітатора, так й властивості психолога мають підпорядковуватися високим показникам прийняття і визнання іншої особистості, при чому з тими позитивними і негативними якостями, які утворюють її цілісність як особистості. Саме щирість, здатність спірадіти, співпереживати, спів торити, спів розуміти визначають у взаємозв'язку з толерантністю, емоційною виваженістю, конструктивністю основний полігон, на якому може в певних якісних параметрах демонструватися психологічна позиція рівності. Саме недостатність розвиненості емпатійності утруднюють процес становлення зазначеної позиції та частіше всього майбутній викладач намагається використувати у міжособистісних взаємодіях професійну позицію, у якій презентується його соціальний статус як викладача. Разом з тим психологічна позиція рівності має в собі нести конструктивний емоційний фон, який окреслений в межах прояву почуття емпатії. Як виявилось цей психологічний чинник набуває певної значущості лише у досліджуваних п'ятого курсу і потребує ще досить виваженої розвивальної роботи з майбутніми викладачами. З цього можна вивести наступну формулу: актуалізація психологічної позиції майбутнього викладача прямопропорційна актуалізації у взаємодії з іншим конструктивних засобів контакту, підтримки, прийняття та визнання іншого, вміння осмислити й відчутти його внутрішні потенціали та, особливо, набуті здатності співпереживати іншій людині. Останній феномен є безумовним чинником у процесі становлення психологічної позиції рівності майбутнього викладача і певно має підлягати особливим засобам конструювання в процесі всієї професійної підготовки студентів до викладацької діяльності.

Отже, домінантними психологічними чинниками у процесі становлення психологічної позиції рівності у студентів п'ятого курсу виявилися «педагогічна фасилітація» (f), «комунікативна толерантність» (t), «діалогічність» (d) та «потреба у спілкуванні» (p). Водночас можна стверджувати, що розвиток зазначеної позиції, специфіка її прояву залежить від таких психологічних чинників як «емоційне ставлення до оволодіння професією» (m), «активна позиція до оволодіння професією» (a) та «емпатія» (e). Останній ієрархічний ряд має помірні показники вияву, що вказує на необхідність більш широко зосередити увагу на зазначених чинниках, а також чинниках «рефлексивність» (r) та «самооцінка» (s), які не досягають достовірної висоти у взаємозв'язках з позицією рівності й порушують цілісність розвитку досліджуваного феномена протягом всієї професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Висновки до другого розділу

Психодіагностичний інструментарій, що був розроблений та апробований, в ході емпіричного дослідження дав можливість прослідкувати особливості розвитку психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів. На основі теоретичного аналізу були обґрунтовані критерії (ціннісне ставлення до себе як особистості, ціннісне ставлення до іншого як особистості, прийняття психологічної позиції партнера), рівні (активний, декларативний, індиферентний) та показники (прийняття себе, рефлексивність власних дій, визнання помилок та прийняття критики; прийняття інших, емпатійне сприймання інших, вміння надавати партнерську роль; діалогічний стиль спілкування, конгруентність, прояв поваги та підкреслення значущості партнера) розвитку психологічної позиції рівності майбутнього викладача.

За результатами констатувального експерименту виявлено, що досліджуваним із *активним рівнем* психологічної позиції рівності притаманне цілковите прийняття себе як особистості, рефлексивність власної

поведінки, адекватна та конструктивна реакція на критичні зауваження партнерів по взаємодії; ціннісне прийняття та емпатійне сприймання інших учасників взаємодії, надання їм партнерської ролі; конгруентність власної поведінки, переважання діалогічного стилю спілкування та підкреслення значущості іншого. Студентам із *декларативним рівнем* характерне прийняття себе і своїх позитивних якостей, проте характерне невміння визнавати свої негативні якості, рефлексія власних дій відбувається вибірково, а на критичні зауваження реагують запереченням та захистом; висловлюють прийняття інших, однак наділяють їх тими характеристиками, які притаманні їм самим, декларують вислуховування та партнерські ролі, однак в дійсності головний акцент ставлять на своїй ролі; поведінка досліджуваних неконгруентна, частіше притаманний діалогічний стиль спілкування, але тільки за формою, відмовляються від приниження та висловлення неповаги до партнерів по міжособистісній взаємодії. *Індиферентний рівень* психологічної позиції рівності виявляється у неприйнятті себе, а саме акцентуванні на власних негативних рисах, недостатній рефлексії власної поведінки та неготовності конструктивно реагувати на критичні зауваження. Також студентам характерне неприйняття інших, відсутність розуміння необхідності в емпатійному сприйманні, головну роль у міжособистісній взаємодії надають лише собі; провідним виступає монологічний стиль спілкування, притаманна низька конгруентність, допускають приниження та некоректні зауваження на адресу партнерів по взаємодії.

Психологічна позиція рівності майбутніх викладачів виявляється у їхній готовності ціннісно ставитися до себе та партнерів по міжособистісній взаємодії, висувати однакові вимоги та надавати можливість усім учасникам педагогічного процесу професійно та особистісно розвиватися, висловлювати власну думку, аргументувати відмінні погляди. Специфіка зазначеної позиції проявляється у визнанні за студентами партнерської ролі у міжособистісній

взаємодії, яка наділяє останніх відповідальністю за результат взаємодії та можливістю впливати на її характер та наповнення.

В результаті дослідження психологічних чинників становлення психологічної позиції рівності виявлено, що чинники становлення психологічної позиції рівності розвиваються протягом усього періоду професійного становлення та мають вплив на психологічну позицію рівності. Варто відзначити, що низький розвиток рефлексивності та емпатії у досліджуваних суттєво відображається на показниках зазначеної позиції майбутніх викладачів. Так, більшість досліджуваних не усвідомлюють впливу їхньої поведінки на взаєностосунки з оточуючими та у багатьох ситуаціях не готові до емотивного прийняття партнерів по взаємодії. Також відмічається збільшення показників завищеної самооцінки, що негативно відображається на міжособистісній взаємодії та визначає неадекватне прийняття себе.

Проведений кореляційний аналіз надав можливість виявити висоту та міцність взаємозв'язків між психологічними чинниками та психологічною позицією рівності майбутніх викладачів. Так, можемо відзначити, що на четвертому курсі розвиток досліджуваного феномена суттєво пов'язаний із розвитком педагогічної фасилітації, комунікативної толерантності та потреби у спілкуванні. На п'ятому курсі міцність взаємозв'язків з зазначеними чинниками збільшується, а також додаються нові значимі взаємозв'язки – з діалогічністю, емоційним ставленням до оволодіння професією та активною позицією до оволодіння професією. Водночас взаємозв'язки психологічної позиції рівності із рефлексивністю, самооцінкою та емпатією залишаються недостовірними, що зумовлюється їхньою недостатньою розвиненістю у досліджуваних, а тому їхній розвиток потребує більшої уваги психологів та викладачів.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ РІВНОСТІ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

3.1. Програма та соціально-психологічний тренінг підвищення потенціалу психологічної позиції рівності викладача у міжособистісній взаємодії зі студентами

Процес професійного становлення майбутнього викладача проходить нерівномірно та залежить від багатьох факторів. На перших курсах студенти оволодівають загальними уявленнями про майбутню професійну діяльність, на III-IV курсі більше уваги приділяється оволодінню ними професійними знаннями та вузькоспеціалізованими навичками, проте головним у цьому процесі, на нашу думку, є останні курси, на яких відбувається ідентифікація себе з професійним середовищем та інтеграція у нього. Останнє пов'язано із проходженням студентами асистентської практики та можливістю тісніше співпрацювати із науковим керівником та викладачами кафедри, на якій відбувається практика. Так, студент має можливість познайомитися із «зворотною стороною» професії, побачити процес підготовки, міжособистісної взаємодії викладачів, а також прослідкувати вплив особистісних властивостей останніх на успішність їхньої професійної діяльності. Безумовно, в таких умовах психологічна позиція рівності викладача має вирішальну роль у взаємодіях зі студентами та допомагає подолати психологічні та комунікативні бар'єри, прискорити процес професійного становлення. У свою чергу студент відмічає вплив такої позиції викладача на нього, її значущість у побудові більш ефективних, мотивуючих взаємин та намагатиметься скопіювати таку поведінку в своїй майбутній викладацькій діяльності. А тому під час професійної підготовки

майбутніх фахівців особливу увагу було спрямовано на формування їхньої психологічної позиції рівності.

На основі проведеного констатувального експерименту були визначені чинники становлення професійної позиції рівності у майбутніх викладачів психології та розділено їх на три групи: гностично-рефлексивна (рефлексивність, самооцінка, професійна ідентичність), емотивно-ціннісна (емпатія, комунікативна толерантність, ціннісні орієнтації), комунікативно-конативна (діалогічність, педагогічна фасилітація, потреба у спілкуванні). За допомогою кореляційного аналізу було виділено провідні чинники становлення психологічної позиції рівності, серед яких найбільш чітко виділяються наступні: педагогічна фасилітація, комунікативна толерантність, професійна ідентичність (активна позиція до оволодіння професією) та діалогічність. Провідна роль названих чинників була відзначена у двох групах досліджуваних, а тому під час розвитку досліджуваного феномена головний акцент був поставлений на них.

Враховуючи вищезазначене та результати, отримані під час констатувального експерименту, було розроблено та апробовано програму супроводу становлення психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів психології. Формувальний експеримент проводився із викладачами психології (13 осіб) Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій та студентами психологічної спеціальності Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій та Інституту педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Всього у формувальному експерименті взяли участь 67 студенти: 33 досліджуваних IV курсу (16 – експериментальна група та 17 – контрольна) і 34 досліджуваних V курсу (16 – експериментальна група та 18 – контрольна).

Методологічною основою розробленої програми стали вихідні положення особистісно-орієнтованого виховання, обґрунтованого І.Д. Бехом. Основна ідея такого виховання полягала у створенні виховних ситуацій, що

спонукали б вихованця до самопізнання та саморозвитку, а головною умовою такого процесу є визнання викладачем гідності студентів та їхнього права бути особистостями, бути залученими до процесу «становлення та формування самого себе». Серед стрижневих позицій особистісно-орієнтованого виховання, які стали основою нашого дослідження варто виділити наступні: розуміння, визнання та прийняття студента. Виходячи з названих позицій та ідей особистісно-орієнтованого виховання нами були визначені такі принципи становлення психологічної позиції рівності:

- *створення викладачем емоційно збагачених виховних ситуацій*, що сприяє організації таких умов для оволодіння професією, в яких воно зможе бути особистісно-змотивованим, а засвоєння отриманих знань та навичок студентами буде супроводжуватися їхнім емоційними переживаннями;
- *принцип особистісно розвивального спілкування*, що проявляється у побудові таких взаємин зі студентами, в яких вони зможуть не тільки зростати в професійному сенсі, але й, в першу чергу, розвиватися особистісно. Водночас викладач у такому спілкуванні матиме можливість так само розвиватися, постійно взаємодіючи зі студентами.
- *принцип розмежування та взаємодоповнюваності педагогічної та психологічної позицій викладачем*, що полягає у розумінні викладачем їхніх відмінностей та вмінні використовувати кожен з названих позицій, не шкодячи іншій. Викладач повинен виконувати свою соціальну роль та професійні функції та, одночасно, взаємодіяти з усіма суб'єктами педагогічного процесу на паритетному рівні [17].

Спираючись на якісні показники розвитку психологічних чинників та психологічної позиції рівності, нами було розроблено модель психологічного супроводу становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів, що відображена на рис. 3.1.

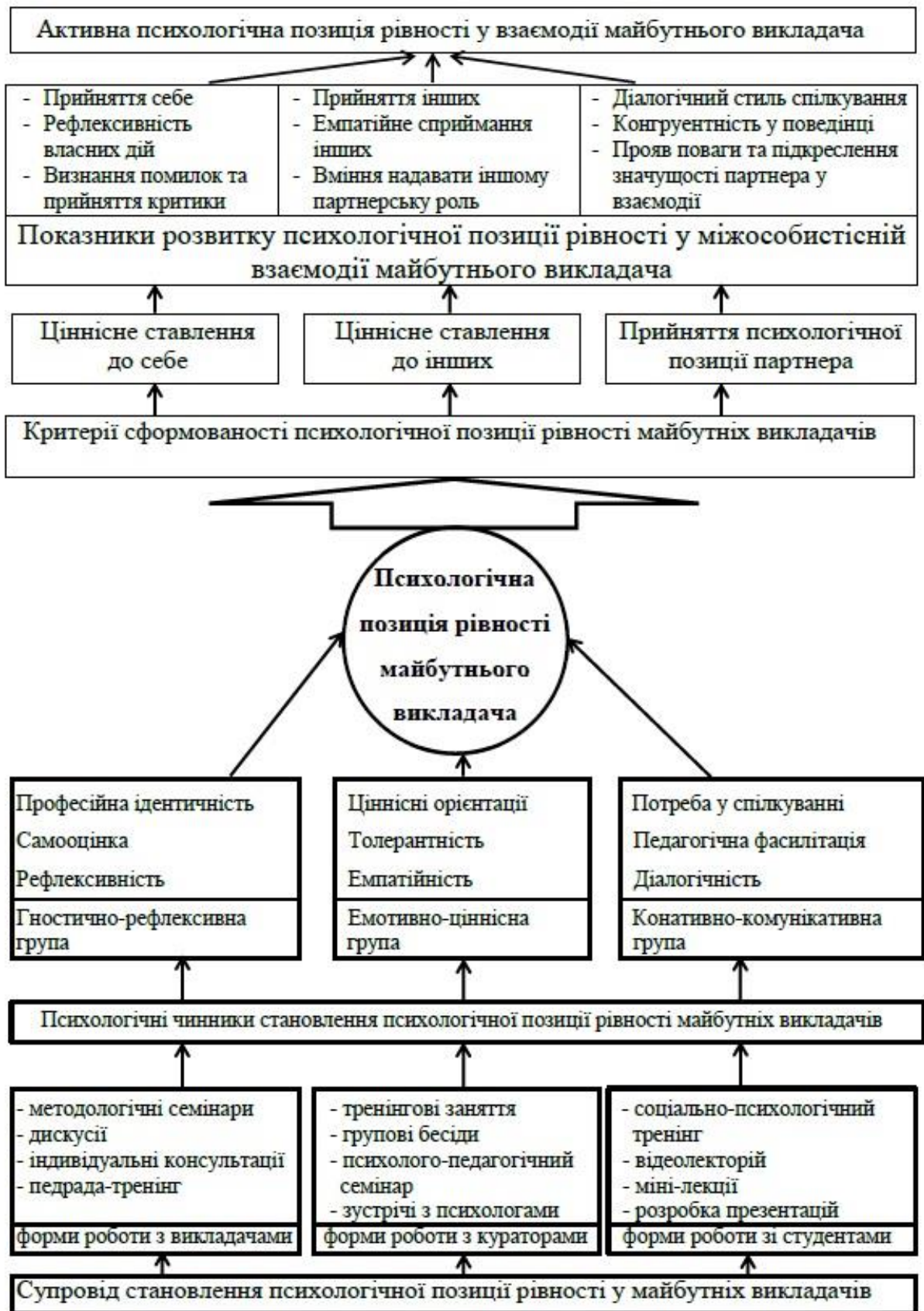


Рис. 3.1. Модель супроводу становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів.

За представленою моделлю супровід психологічної позиції рівності включає у себе заходи із викладачами, академічними кураторами та студентам-майбутніми викладачами. Особливість психологічної позиції майбутнього викладача полягає у тому, що її становлення можливе лише у процесі міжособистісної взаємодії з іншими учасниками педагогічної взаємодії, в межах якої викладач сам буде носієм такої позиції. Саме у такій взаємодії студент матиме можливість прослідкувати специфіку психологічної позиції, що полягає у тактовному, поважливому, доброзичливому та безумовному ставленні до студента та одночасному професійною принциповістю, вимогливістю та орієнтованістю на результат. В результаті такої міжособистісної взаємодії відбувається розвиток психологічних чинників, що впливають на становлення психологічної позиції рівності майбутнього викладача. Найвищим рівнем розвитку психологічної позиції рівності майбутнього викладача виступає активна психологічна позиція, яка виявляється у прийнятті себе, рефлексивності власних дій, адекватній реакції на конструктивну критику; прийнятті інших, емпатійне сприймання учасників міжособистісної взаємодії, надання роль партнера студентам, переважання діалогічного стилю спілкування, конгруентність у поведінці та прояв поваги й підкреслення значущості партнера по взаємодії.

Для реалізації презентованої моделі та поставлених у дослідженні завдань було розроблено розвивальну програму, яка включала різноманітні форми роботи зі студентами, викладачами та кураторами. Серед *основних завдань* програми варто виділити наступні:

1. Розмежувати розуміння понять «педагогічна позиція викладача», «професійна позиція викладача» та «психологічна позиція викладача» для студентів та викладачів.
2. Актуалізувати ціннісне ставлення до себе, оточуючих та майбутньої професійної діяльності у майбутніх викладачів.
3. Підвищити у досліджуваних розвиток активної позиції до оволодіння професією.

4. Вдосконалити емпатійні та фасилітативні навички, а також навички толерантної та діалогічної комунікації у майбутніх викладачів.
5. Поглибити знання способів та прийомів ефективної міжособистісної взаємодії студентів та викладачів.

У розвивальній програмі було використано методи та прийоми групової роботи, що раніше були запропоновані І.В. Вачковим, В.В. Волошиною, Ю.М. Кашпуром, С.В. Петрушиним, Г.У. Солдатовою, Л.А. Шайгеровою, О.Д. Шаровою, К. Фопелем, Н.Ю. Хряцьовою та іншими. Вправи названих вчених були модифіковані та адаптовані для досягнення поставлених вище завдань формувального експерименту [43; 49; 70; 142; 153; 201; 202].

Важливим аспектом нашої програми була робота із викладачами та академічними кураторами, *завданнями* якої стали:

- покращення розуміння феномена «психологічна позиція рівності викладача» та визначення його основних відмінностей від «професійної позиції викладача»;
- зміна ціннісного ставлення викладачів до себе, студентів та їхніх міжособистісних взаємодій як до найбільших цінностей педагогічної діяльності;
- заміщення монологічних форм навчання на діалогічні та такі, що дозволяють усім учасникам взаємодії проявляти власну особистість;
- визначення ролі та функцій кураторів у процесі професійного становлення майбутніх викладачів та розвитку в них психологічної позиції рівності;
- визнання та прийняття кураторами партнерської позиції по відношенню до студентів.

Для реалізації зазначених завдань використовувалися наступні форми роботи:

- *методологічні семінари* («Педагогічна, професійна та психологічна позиції у діяльності викладача», «Психологічна позиція рівності

викладача»), метою яких були розширення розуміння поняття психологічна позиція викладача та усвідомлення викладачами його відмінностей від інших позицій;

- *індивідуальні консультації та групові бесіди* з метою надання інформації щодо способів побудови змін міжособистісної взаємодії викладачів зі студентам на засадах психологічної рівності та збереження педагогічних ролей соціальних статусів усіх учасників у межах загальноприйнятих нормативних контактів у ВНЗ («Причини міжособистісних конфліктів викладачів і студентів», «Шляхи гармонізації міжособистісної взаємодії у педагогічному процесі вищого навчального закладу», «Особливості підготовки майбутніх викладачів психології на засадах особистісно-орієнтованого виховання» та ін.);
- *тренінгові заняття*, на яких викладачі могли вдосконалити свої комунікативні та діалогічні навички, навчитися краще розуміти партнерів по міжособистісній взаємодії та толерантно сприймати особливості кожного студента, використовувати ефективні прийоми організації педагогічного процесу, зокрема виступати в ролі фасилітатора («Розвиток емпатійних здібностей викладачів», «Шляхи вирішення конфліктних ситуацій», «Розвиток діалогічності кураторів у міжособистісній взаємодії зі студентами»);
- *дискусії*, метою яких було актуалізація основних проблем сучасного педагогічного процесу та ролі викладачів у його організації («Переваги та недоліки професійної та психологічної позиції викладача у міжособистісній взаємодії зі студентами», «Ефективність психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії зі студентами», «Професійний досвід викладача та його роль у становленні професійної ідентичності майбутнього спеціаліста»

Робота зі студентами також включала різноманітні форми роботи:

- *міні-лекції*, метою яких було формування у майбутніх викладачів психології розуміння основних понять, відмінностей між ними та засвоєння теоретичного матеріалу, що стосується психологічної позиції рівності («Педагогічна, професійна та психологічні позиції в діяльності викладача ВНЗ», «Особливості психологічної позиції рівності викладача», «Становлення психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів»)
- *дискусії*, що сприяли обговоренню проблемних сторін психологічної позиції рівності викладача («Ефективність психологічної позиції рівності викладача у міжособистісній взаємодії зі студентами», «Активна чи пасивна роль студента у педагогічному процесі», «Збереження професійної позиції та соціальної ролі викладача при використанні психологічної позиції рівності»)
- *перегляд фільмів*, що сприяли виробленню ціннісного ставлення студентів до себе та інших («Самсара», 2011 р. – реж. Рон Фріке), розумінню цінності їхньої майбутньої професійної діяльності («Розумник Вілл Гантінг», 1997 р. – реж. Гас Ван Сент) та гуманістичної складової міжособистісної взаємодії («Заплати іншому», 2000 р. – реж. Мімі Ледер). Після перегляду проходило обговорення власних вражень від фільму та думок стосовно того, що з побаченого є важливим у їхній майбутній професійній діяльності;
- *розробка та представлення студентами відео презентацій*, на тему «Моя майбутня професія»;
- *соціально-психологічний тренінг*, мета і завдання якого описані нижче.

Програма соціально-психологічного тренінгу «Становлення психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів» складалася із 14 занять по 80 хвилин. Мета названого тренінгу – розвиток психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів. Всі заняття соціально-

психологічного тренінгу були умовно розділені на 3 блоки, у кожному з яких ставилися свої завдання.

Завдання I блок тренінгу були спрямовані на наступне: підвищити процес розуміння себе, сформувати ціннісне ставлення до себе розвиток гностично-рефлексивних чинників (рефлексивність, самооцінка, професійна ідентичність) становлення психологічної позиції рівності. Студенти мали можливість усвідомити власну цінність для себе та для інших, навчитися рефлексувати свою поведінку та розуміти причини невдалих та вдалих дій, що часто призводять до неадекватної самооцінки. Особливу увагу було приділено професійній ідентичності студентів, а саме подоланню негативних установок щодо майбутньої викладацької діяльності та виробленню власної мотивації до оволодіння майбутньою професією.

II блок мав наступні завдання: сформувати у студентів ціннісне ставлення до інших людей, з якими їм доводиться взаємодіяти, покращити розуміння та прийняття партнерів по міжособистісній взаємодії, розвинути чинники становлення психологічної позиції рівності, що належать до емотивно-ціннісної групи (емпатія, комунікативна толерантність, ціннісні орієнтації). В процесі тренінгу студенти навчилися розуміти інших як завдяки вербальним засобам, так і невербальним, розвивали емпатійні якості. Особливу увагу було приділено комунікативній толерантності, як провідному чиннику, що дає майбутнім викладачам можливість враховувати та поважати думки, погляди та вчинки інших, навіть тоді, коли вони самі з ними можуть не погоджуватися або коли їм притаманні протилежні погляди.

Останній блок занять був орієнтований на такі завдання: покращити розуміння процесу міжособистісної взаємодії викладачів та студентів як партнерської діяльності, де кожен може себе реалізувати, але одночасно і несе власну відповідальність за результат, розвинути фасилітативні та комунікативні здібності майбутніх викладачів. Більшість вправ та завдань було підібрано з урахуванням комунікативно-конативної групи чинників становлення психологічної позиції рівності (діалогічність, педагогічна

фасилітація, потреба у спілкуванні). Тренінг допоміг сформувати у студентів навички діалогічного спілкування, у якому не просто наявні дві людини, а обидва виступають партнерами спільного процесу та вміють вислуховувати та діяти в залежності від партнера. Також заняття цього блоку дали можливість усвідомити власну потребу в спілкуванні та її роль у формуванні ціннісної міжособистісної взаємодії. Ключовим завданням названого блоку був розвиток педагогічної фасилітації, як властивості, що створює умови такої педагогічної взаємодії, де кожен учасник процесу має можливість вільно розвиватися за обраним напрямком, а викладач лише стимулює та підтримує цей розвиток.

Всі вищезазначені блоки склалися з чотирьох занять кожне. Також одне заняття (перше) було спрямовано на знайомство учасників групи між собою та вироблення правил та довірливої атмосфери в групі та одне (останнє) заняття спрямоване на підбиття підсумків, визначення найбільш важливих, цінних моментів тренінгу, усвідомленні змін, що вже відбулися в учасників та теперішніх думок щодо майбутньої професії викладача.

Більшість занять склалися з декількох частин: 1) *вступна* – коротке повідомлення про зміни, що відбулися в учасників або думки, які виникли протягом тижня в результаті тренінгу; обговорення домашніх завдань; актуалізація нової теми; короткий огляд теоретичного матеріалу з нової теми заняття; 2) *основна* – групове обговорення, виконання психологічних вправ, рольові ігри, робота в міні-групах, арт-терапевтичні методи, психогімнастичні вправи та інші форми роботи, спрямовані на оволодіння навичками та знаннями з теми заняття; 3) *завершальна частина* – рефлексія власних позитивних або негативних переживань, вражень від нового, моментів, що запам'яталися найбільше; в разі необхідності задається домашнє завдання на відпрацювання певних навичок у реальному житті.

Для ілюстрації загальної моделі тренінгових занять, далі наведемо декілька з них у приклад.

Заняття № 5. «Професійна ідентичність. (Позитивне ставлення до майбутньої професії)». Час: 1 година 20 хвилин.

Мета заняття: усвідомлення власного ставлення до свого професійного розвитку та (в разі потреби) зміна його на ціннісно-позитивне.

Вступна частина. Час: 10 хвилин.

Обговорення особистісних змін та думок, що виникли після заняття на минулому тижні. Пояснення поняття «професійної ідентичності» та ролі позитивного ставлення до майбутньої професії у процесі професійного становлення.

Основна частина.

Вправа 1. «Моє бачення професійного зростання». Час: 30 хвилин

Мета: усвідомити власне бачення майбутньої професії на різних етапах становлення, зрозуміти відмінності між уявленнями та реальними характеристиками майбутньої професії.

Процедура: учасники заняття розподіляються на групи по 4-5 осіб, використовуючи ватман, олівці та фломастери, зображують три різних бачення своєї майбутньої професії (у минулому, теперішньому та майбутньому) та себе у ній. Головний акцент у вправі робиться на обговорення всередині групи тих уявлень, які були у них на різних етапах їхнього знайомства з професією. Кожна мікрогрупа презентує свої уявлення та пояснює основні відмінності та причини останніх.

Зворотний зв'язок: під час спільного обговорення учасники діляться своїми спостереженнями, щодо змін уявлень про власну майбутню професію та своє місце у ній та думками стосовно реальних характеристик цієї професії.

Вправа 2. «Алфавітний порядок». Час: 10 хвилин.

Мета: зняти емоційну напругу та переключитися на виконання наступної вправи, а також розподілити студентів на групи з іншим складом учасників.

Процедура: студенту пропонується загадати будь-який психологічний термін, але щоб він був унікальним. Після цього студентам пропонується розташуватися за алфавітним порядком задуманих термінів. При цьому не можна називати свій термін, а лише пояснювати його. Після виконання завдання студенти розділяються на мікрогрупи(1-4,5-8 і т.д.) для виконання наступної вправи

Вправа 3. «Унікальні якості викладача». Час: 20 хвилин.

Мета: усвідомлення обов'язкових якостей для викладача психології та відмітити наявність названих якостей у себе.

Процедура: Студентам, які вже розподілені на мікрогрупи, пропонується обговорити та визначити 15 найбільш важливих якостей для викладача психології. При цьому акцентується увага на тому, що після обговорення кожна група буде по черзі записувати на дошці по одній якості, а наступні групи вже не зможуть повторювати названі якості. Група, яка запропонує більше унікальних якостей переможе.

Зворотний зв'язок: учасникам пропонується прослідкувати наявність у себе потрібних якостей для викладача, а в разі їхньої відсутності обговорити способи та шляхи їхнього розвитку.

Завершальна частина. Час: 10 хвилин.

Студентам пропонується поділитися власними думками та емоціями щодо сьогоднішнього заняття та виділити ті моменти дня, що викликали найбільші позитивні та негативні переживання (*що сьогодні сподобалося?/ що не сподобалося?*). Кожен учасник має повідомити про свої думки, що виникли після сьогоднішнього заняття та які «відкриття» для себе він зробив.

Заняття № 9. «Комунікативна толерантність майбутнього викладача». Час: 1 година 20 хвилин.

Мета заняття: розуміння важливості комунікативної толерантності для побудови ефективної міжособистостісної взаємодії

між студентами та викладачами. Оволодіння навичками прийняття партнерів по взаємодії, їхніх думок, позицій та поведінки.

Вступна частина. Час: 10 хвилин.

Обговорення змін, що відбувалися протягом тижня та впливу отриманих навичок емпатійного слухання на міжособистісну взаємодію з одногрупниками, друзями, батьками та іншими. Актуалізація знань щодо комунікативної толерантності, її ролі у міжособистісній взаємодії та важливості для становлення психологічної позиції рівності майбутнього викладача.

Основна частина.

Вправа 1. «Що таке толерантність?» Час: 25 хвилин

***Мета:** визначити розуміння учасниками поняття «толерантність», показати різносторонність у його розумінні, навчитися прослідковувати власний розвиток толерантності.*

Процедура: тренер розділяє учасників на групи по 3-4 особи, яким потрібно буде виробити власне визначення поняття «толерантність». Визначення має бути коротким та вміщувати основні, найбільш суттєві ознаки цього поняття. Коли всі групи будуть готові, просимо їх пред'являти свої визначення та пояснити їх. Після презентації своїх напрацювань студентами, тренер дає існуюче визначення поняття «толерантність» та просить учасників, порівнюючи зі своїми, висловити своє ставлення до нього.

Зворотний зв'язок: в обговоренні тренеру рекомендується зосередитися не стільки на визначеннях, які надавали учасники груп, а на обговоренні цих визначень в середині мікрогруп: «Наскільки важко їм було сприймати думки інших учасників та приймати їх?», «Чи змінювали вони свої визначення, щоб врахувати інтереси та погляди інших?» і т.д.

Вправа 2. «Дякую тобі за...» Час: 15 хвилин.

Мета: зрозуміти партнерів по спілкуванню, навчитися відмічати їхні особливості та якості, які є цінними для них.

Процедура: Студентам пропонується по черзі кидати один одному м'яч, при цьому той, кому кинули, має подякувати за щось попередньому учаснику. Просимо учасників зосередитися на особистісно-важливих подіях або якостях, що притаманні учасникам. Вправа продовжується, поки всім не подякують хоча б по 3 рази.

Зворотний зв'язок: студенти обговорюють наскільки було важко знайти, за що подякувати іншому, а також, що було найбільш приємно почути про себе.

Вправа 3. «Я такий як ти». Час: 20 хвилин

Мета: усвідомити подібні та неподібні характеристики членів групи та навчитися приймати їх.

Процедура: учасники заняття створюють коло. Кожен звертаючись до будь-якого партнера, промовляє фразу: «Я такий, як ти, тому що ...». Такий вислів повторюється по колу тричі. Так само всі по колу тричі промовляють до будь-кого фразу: «Я не такий, як ти, тому що...». Тренер (ведучий) має слідкувати, щоб учасники не забували нікого.

Зворотний зв'язок: кожен по черзі повідомляє, що спільного він побачив з іншими учасниками, а що відмінне; що притаманне учасникам усієї групи.

Завершальна частина. Час: 10 хвилин.

Під час обговорення рекомендується зосередитися на досвіді взаємодії між собою учасників тренінгу та відмітити, наскільки їхні різноманітні погляди заважали або, навпаки, були рушіями нових ідей та способів вирішення завдань. Традиційно просимо повідомити студентів про найбільші позитивні та негативні переживання (що сьогодні сподобалося?/ що не сподобалося?). (Див. Додаток И)

Отже, основний акцент у роботі експериментатора зі студентами був поставлений на соціально-психологічному тренінгу становлення психологічної позиції рівності майбутнього викладача. Презентований вище тренінг зосереджував увагу, мотивацію та мисленнєву діяльність студентів на провідних чинниках становлення психологічної позиції рівності. Розуміння цих чинників та їхнє практичне вдосконалення сприяло розвитку досліджуваного феномена у студентів IV та V курсів. Результати формувального експерименту будуть обґрунтовані в наступному підрозділі.

3.2. Вплив розвитку психологічних чинників на становлення психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії викладача та студентів

Для досягнення мети нашого дослідження, після впровадженого соціально-психологічного тренінгу, нами була проведена психологічна діагностика за допомогою методик, що були пред'явлені у II розділі. Результати діагностики за методом «поперечних зрізів» до і після формувального експерименту надали можливість стверджувати про кількісні та якісні зміни, що відбулися після завершення означеного експерименту.

Отриманні в експериментальних (IV, V курс) та контрольних групах (IV, V курс) кількісні дані були проаналізовані й якісно відрефлексовані відповідно з рівнями та показниками розвитку. Так, розглянемо показники за чинниками становлення психологічної позиції рівності, що належать до **гностично-рефлексивної групи** (рефлексивність, самооцінка, професійна ідентичність).

Показники розвитку рівнів рефлексивності у студентів четвертого та п'ятого курсу презентовано на рис. 3.2.

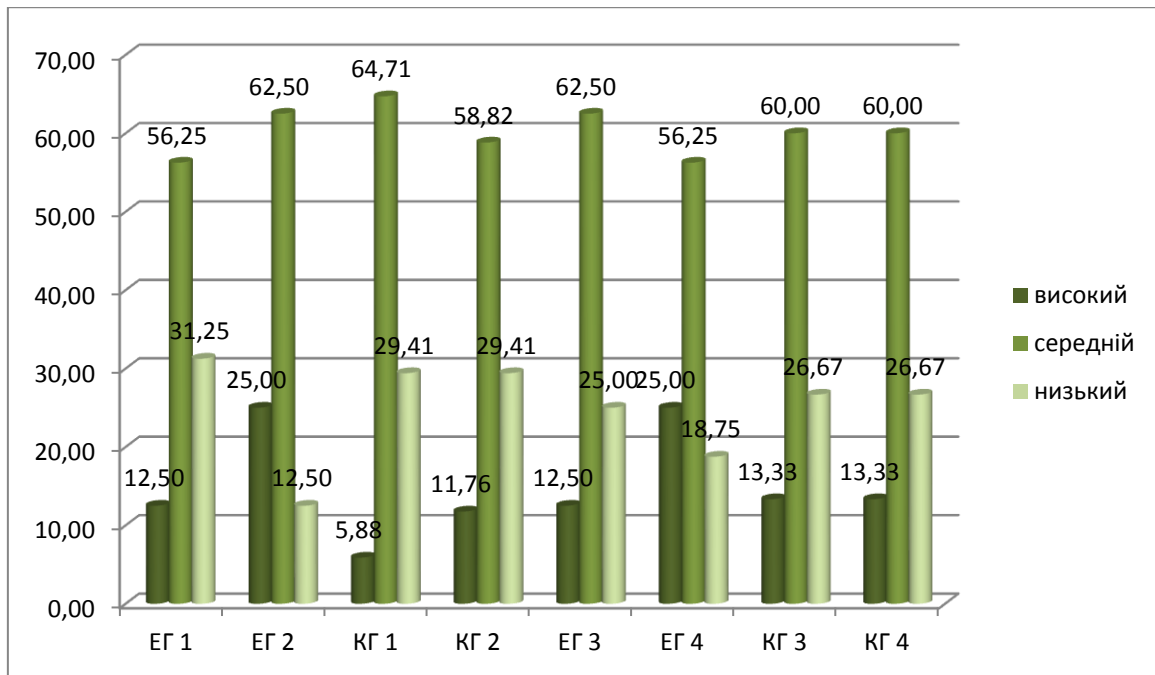


Рис. 3.2. Кількісні показники (%) рівнів розвитку рефлексивності досліджуваних четвертого та п'ятих курсів до та після формувального експерименту

Умовні позначення: ЕГ1 – показники досліджуваних четвертого курсу експериментальної групи до; ЕГ2 - показники досліджуваних четвертого курсу експериментальної групи після ; КГ1 - показники досліджуваних четвертого курсу контрольної групи до; КГ2 - показники досліджуваних четвертого курсу контрольної групи після; ЕГ3 - показники досліджуваних п'ятого курсу експериментальної групи до ; ЕГ2 - показники досліджуваних п'ятого курсу експериментальної групи після ; КГ1 - показники досліджуваних п'ятого курсу контрольної групи до; КГ2 - показники досліджуваних п'ятого курсу контрольної групи після.

Як видно з даних відображених на рисунку 3.2., після проведеного тренінгу в експериментальній групі (ЕГ) студентів *четвертого курсу* показники *високого рівня* рефлексивності виросли вдвічі, з 12,50% до 25,00%. Ці респонденти відзначали вагому роль досліджуваного явища у їхніх взаємодіях з друзями, одногрупниками, батьками та викладачами. В результаті тренінгу вони частіше почали відстежувати власну поведінку не тільки у ситуаціях навчального процесу, де взаємодії регламентовані, але й у взаємодіях з друзями, однолітками та сім'єю. Це вказує на абсолютно новий якісний рівень рефлексивності, яка виконує функцію регуляції власної поведінки, що орієнтована не тільки на дотримання соціально-моральних норм, але й на покращення міжособистісної взаємодії.

Середній рівень розвитку рефлексивності у досліджуваних експериментальної групи в результаті тренінгу трохи збільшився (з 56,25% до 62,50%). Таке зростання показників варто розглядати як позитивну тенденцію у порівнянні з контрольною групою, адже поряд із кількісними, у ній відбулися й якісні зміни; зменшилася кількість конфліктів, а в разі їх виникнення, респонденти здатні свідомо брати відповідальність на себе за свої вчинки, а також планувати свою соціальну поведінку, враховуючи попередній досвід міжособистісних взаємодій.

Кількість студентів із *низьким рівнем* зменшилася з 31,25% до 12,50%. При цьому в більшості таких студентів, як з'ясувалося під час обговорення, змінилося ставлення до рефлексивності власної діяльності. Вони відзначали, що частіше почали прослідковувати зв'язок між власною поведінкою та ставленням інших до них. Все це сприяло усвідомленню мотивів своїх дій та висловлювань, однак така поведінка притаманна респондентам тільки тоді, коли вони зосереджені на ній.

У досліджуваних експериментальної групи *п'ятого курсу* так само, як і у четвертого, вдвічі зросли показники *високого рівня* рефлексивності (з 12,50% до 25,00%). Вони відмічали важливість рефлексивності не тільки у їхніх теперішніх взаємодіях, але й у майбутній викладацькій діяльності. Така орієнтованість на рефлексування сприяє кращому розумінню себе, своїх мотивів, а також і власних помилок та усуненню недоліків, замість емоційного заперечення їхньої наявності. Безумовно, високий рівень рефлексивності стає одним з ключовим чинників становлення психологічної позиції рівності.

Показники *середнього рівня* зменшилися з 62,50% до 56,25%, але, водночас, таких студентів залишається більше половини. Це свідчить про деяку фіксованість щодо рефлексивності, особливо у магістрантів. Так, студенти відмічали, що в більшості звичних ситуацій їм важче контролювати свою поведінку, а простіше реагувати звичними для них способами. Хоча, в разі акцентування уваги на їхній поведінці, досліджувані більш мотивовані

до змін. При цьому вони самостійно відзначають необхідність покращувати власну рефлексивність, як важливу якість, для їх майбутньої викладацької діяльності.

Після проведеного соціально-психологічного тренінгу кількість студентів п'ятого курсу із *низьким рівнем* зменшилася з 25,00% до 18,75%. Серед цих досліджуваних були й такі, які розуміли вплив своєї поведінки на міжособистісні взаємини, ставлення до них оточуючих, але це пояснювали надмірною імпульсивністю та емоційністю у процесі міжособистісної взаємодії, що, на їхню думку, не дозволяє їм контролювати свою поведінку.

Важливим чинником актуалізації психологічної позиції рівності у гностично-рефлексивній групі була самооцінка майбутніх викладачів. Кількісні показники розвитку названого чинника у досліджуваних четвертого курсу відображено на діаграмі (рис. 3.3).

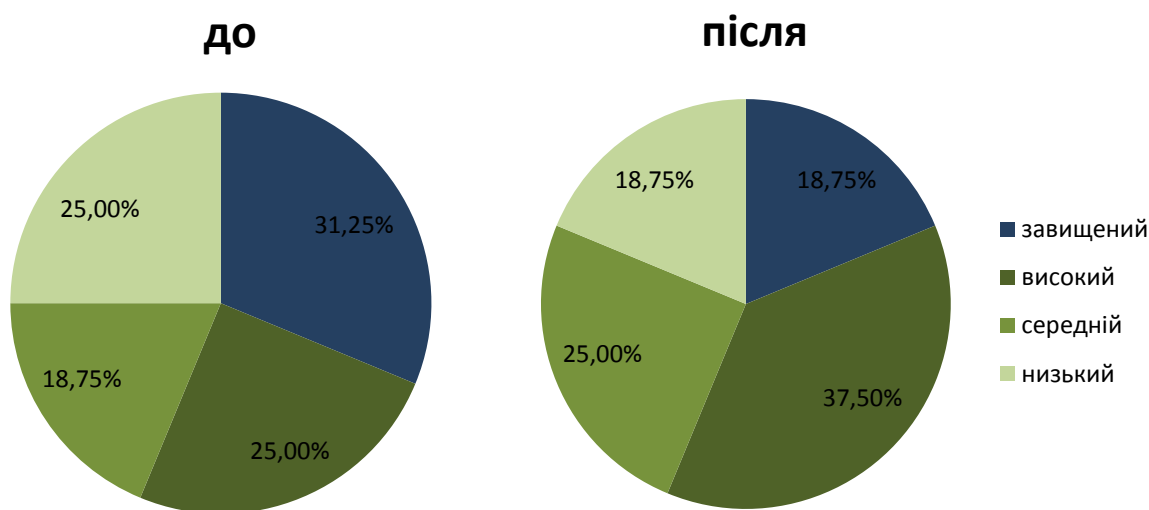


Рис. 3.3. Кількісні показники (%) рівнів розвитку самооцінки досліджуваних експериментальної групи четвертого курсу до та після формуального експерименту

Як видно з діаграми, у досліджуваних експериментальної групи суттєво знизилися показники *завищеного рівня* самооцінки (з 31,25% до 18,75%), що свідчить про здатність студентів більш адекватно оцінювати себе, орієнтуючись на власні реалістичні знання, уміння, позитиви й негативи у

своєму досвіді. При цьому частіше зустрічається *високий рівень* (зростання з 25,00% до 37,50%). Останнім властиве усвідомлення власних негативних якостей, що потребують змін у міжособистісних взаємодіях, вони готові порівнювати себе з іншими, а не рівняти інших по собі. Водночас досліджуванні вміють оцінювати себе за свої досягнення та реалістично порівнювати з однолітками й виділяти ті власні якості, які розвинені порівняно краще. Такі якості стають не предметом гордості, а інструментом побудови ефективної партнерської взаємодії, в якій кожен рівний, не дивлячись на відмінності та певні індивідуальні переваги.

Несуттєві зміни відбулися на *середньому рівні* самооцінки у четвертокурсників (з 18,75% до 25,00%). Така самооцінка вважається, так само як і з високим рівнем, адекватною та прийнятною для формування психологічної позиції рівності, однак варто у подальшій роботі зі студентами надавати їм більшої емоційної підтримки та схвалення у процесі навчальної діяльності. Варто відзначити, що більшості студентів (62,50%) притаманний високий або середній рівні самооцінки, які, на нашу думку, є обов'язковими для становлення психологічної позиції рівності, яка включає у себе позитивне ціннісне ставлення до себе.

Невелике зменшення зафіксовано і в досліджуваних з *низьким рівнем* (з 25,00% до 18,75%), що пов'язано із неспроможністю студентів реалістично оцінювати себе, виходячи зі своїх можливостей. Так, ці респонденти відмічають, що їм не вистачає власних досягнень, для того, щоб більш позитивно оцінювати себе. І хоча така самооцінка свідчить про недостатнє позитивне оцінювання себе студентами, на їх думку, вона допомагає їм у багатьох ситуаціях бути більш вимогливими до себе та ставити більш амбітні цілі.

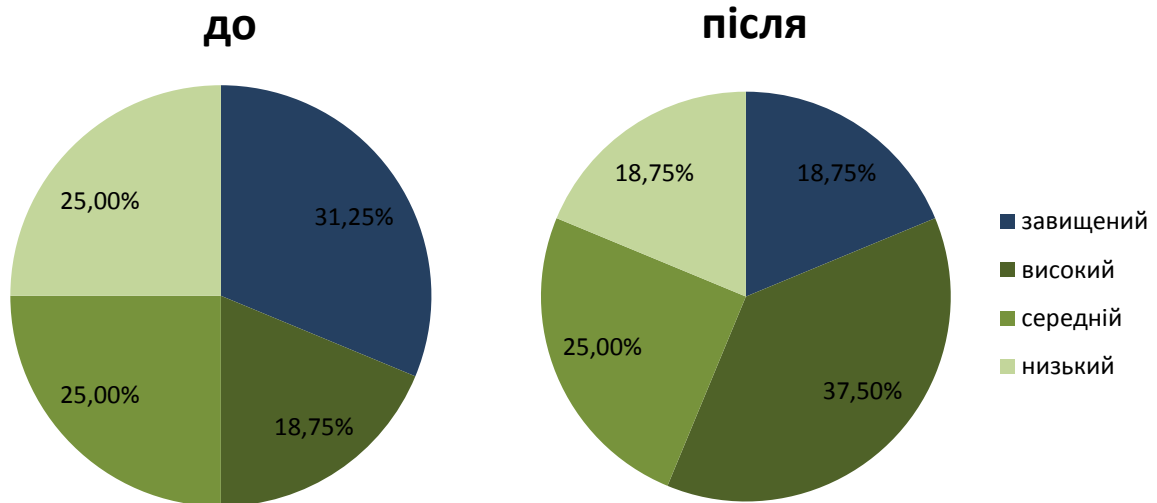


Рис. 3.4. Кількісні показники (%) рівнів розвитку самооцінки досліджуваних експериментальної групи п'ятого курсу до та після формувального експерименту

На діаграмі 3.4. презентовано зміна кількісних показників самооцінки у студентів *п'ятого курсу*. Якщо порівнювати із четвертим курсом, то загалом тенденції схожі, за невеликої різниці. В результаті тренінгу показники *завищеного рівня* самооцінки у студентів експериментальної групи зменшилися (з 31,25% до 18,75%), що супроводжувалося зміною ціннісного ставлення до себе на більш реалістичне, проте їм найбільш властивий спосіб оцінювання себе – це порівняння з іншими, хоча таке порівняння є негативним явищем для майбутніх фахівців, особливо для становлення їхньої психологічної позиції рівності.

Показники *високого рівня* самооцінки у п'ятикурсників після тренінгової роботи суттєво збільшилися (з 18,75% до 37,50%). У них переважає усвідомлення як своїх досягнень, так і невдач, на основі чого вони й роблять оцінювання себе. Саме відмова від порівняння себе з іншими у процесі формування самооцінки стала головним результатом тренінгової роботи із самооцінкою студентів.

Кількість студентів із середнім рівнем самооцінки залишилася на тому ж рівні, що й до формувального експерименту (25,00%), однак в останніх

відбулися якісні зміни; вони почали відмічати в себе позитивні якості, що їм стали притаманні, а також навчилися приймати свої негативні якості, замість їх потурання, а несформовані якості, що необхідні для майбутньої професії, викликають у студентів мотивацію до професійного зростання. Варто наголосити, що зазначені показники актуалізують адекватну самооцінку, яка базується на реальних досягненнях, а тому показники обох рівнів є основою ціннісного прийняття себе і сприяють становленню психологічної позиції рівності.

Не дивлячись на те, що показник *низького рівня* самооцінки на п'ятому курсі знизився лише з 25,00% до 18,75%, у таких студентів відмічається позитивна динаміка самооцінки від неадекватно заниженої до низької та спостерігається потенціал подальших змін у залежності від індивідуальної роботи зі студентами. Так, студенти відмовляються від негативних автоматичних думок про себе, що визначали раніше такі прояви поведінки як сором'язливість, невпевненість, небажання займати лідерські позиції в групі, а, навпаки, частіше починають включатися у різні види індивідуальної та групової роботи.

На підставі кореляційного аналізу, що був презентований у підрозділі 2.4., особливе місце у взаємозв'язках з іншими чинниками займала професійна ідентичність майбутніх викладачів, прояв якої було досліджено за двома шкалами: «емоційне ставлення до оволодіння професією» та «активна позиція до оволодіння професією». Результати формульованого експерименту за вказаними шкалами подано у таблиці 3.1.

Як видно з таблиці в експериментальній групі *четвертого курсу* показник *високого рівня* емоційного ставлення до оволодіння професією після проведеного формульованого експерименту збільшився на 12,50% (з 18,75% до 31,25%). У таких досліджуваних змінилося ставлення до майбутньої професії та свого місця в ній. Студенти бачать себе не тільки професіоналами у майбутньому, але й розуміють ту користь, яку вони здатні принести суспільству, а також вбачають у психології не лише науку чи

спеціальність, а один із засобів самореалізації. Варто відзначити, що ці респонденти чітко усвідомлюють, коли нова інформація з психології подається некомпетентно, або коли викладач психології є не конгруентним у міжособистісній взаємодії зі студентами.

Таблиця 3.1.

Кількісні показники (%) розвитку емоційного ставлення та активної позиції до оволодіння професією у досліджуваних четвертого та п'ятого курсу до та після формувального експерименту

n = 64

Рівні		Емоційне ставлення		Активна позиція	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Студенти четвертого курсу				(ЕГ n = 16; КГ n = 17)	
Високий	до	18,75	23,53	18,75	23,53
	після	31,25	23,53	37,50	23,53
Середній	до	43,75	41,18	50,00	41,18
	після	37,50	41,18	43,75	47,06
Низький	до	37,50	35,29	31,25	35,29
	після	31,25	35,29	18,75	29,41
Студенти п'ятого курсу				(ЕГ n = 16; КГ n = 15)	
Високий	до	18,75	26,67	37,50	40,00
	після	31,25	26,67	50,00	40,00
Середній	до	31,25	33,33	25,00	26,67
	після	43,75	40,00	31,25	33,33
Низький	до	43,75	40,00	37,50	33,33
	після	25,00	33,33	18,75	26,67

Середній рівень емоційного ставлення у досліджуваних четвертого курсу знизився з 43,75% до 37,50%, однак емоційне ставлення до власної майбутньої професії у них змінилося на ціннісне. Якщо раніше вони не були впевненими у престижності власної професії для суспільства, запити якого були для них більш важливими, то тепер вони орієнтуються на власне осмислення професії, незалежно від думки інших. Саме власне усвідомлення того, ким вони можуть бути, визначає їхню самоповагу та ціннісне ставлення до себе як майбутнього професіонала, психолога, викладача.

У результаті формувального експерименту відбулися кількісні (з 37,50% до 31,25%) та якісні зміни й на *низькому рівні* емоційного ставлення до оволодіння професією. Останнє проявляється у тому, що респонденти перестали вбачати негативні аспекти у своїй професії, розуміючи її значущість та важливість для суспільства та кожного з них особисто. Проте це не означає, що всі вони мають бути психологами, консультантами, викладачами тощо. Кожен з них відзначив нові знання, досвід, особистісні якості, професійні навички, які він набув протягом навчання та які допоможуть йому реалізувати себе в іншій професійній сфері або в особистому житті. Зміна такого ставлення до оволодіння професією, можливо, не вплинула на успішність тих студентів, що залишилися на низькому рівні, однак змінила їхню особистісну зацікавленість та розуміння себе в психологічній науці.

Результати формувального експерименту на *n'ятому курсі* мають схожі кількісні показники, проте, враховуючи специфіку віку та нового етапу професійного становлення, мають суттєві якісні відмінності. Так, *високий рівень* емоційного ставлення до оволодіння професією у досліджуваних експериментальної групи цього віку збільшився з 18,75% до 31,25%, що свідчить про значущість ціннісного ставлення до оволодіння професією та, на їх думку, впливає на процес отримання задоволення від професійного становлення. Вони свідомо обирають свою майбутню спеціальність та вбачають її перспективною та найбільш вдалою для реалізації себе як професіонала. Таке ставлення у майбутніх викладачів також супроводжується бажанням розвиватися у сфері викладацької діяльності, зокрема передавати знання, реалізовувати себе як професіонала у міжособистісних взаємодіях зі своїми майбутніми студентами. Безумовно, прийняття себе як професіонала та відсутність потреби у доведенні іншим своєї значущості та корисності є значущими детермінантами становлення психологічної позиції рівності.

У досліджуваних п'ятого курсу із *середнім рівнем* досліджуваного феномена відмічається зростання показників із 31,25% до 43,75%. Ці студенти позитивно сприймають свою майбутню професію, бачать її корисність як для суспільства, так і для себе особисто. Невпевненість щодо своєї власної реалізації у цій сфері у цих студентів такого рівня змінилася, вони стали більш зацікавлені та вмотивовані, хоча ще не всі чітко розуміють, в якій саме сфері вони зможуть реалізуватися.

Особливу увагу під час формувального експерименту було приділено студентам із *низьким рівнем* емоційного ставлення до оволодіння професією. В результаті роботи експериментатора кількість досліджуваних із зазначеним рівнем скоротилася з 43,75% до 25,00%. А в тих, хто залишився на цьому рівні, змінилося сприйняття важливості професії психолога, а тим більше викладача психології.

Емоційне ставлення до оволодіння професією, як показав кореляційний аналіз, має значущу висоту взаємозв'язку з активною позицією до оволодіння професією. Однак, можемо відзначити, що частіше за все остання випереджає у розвитку перше. Як видно із табл. 3.1. *високий рівень* розвитку активної позиції до оволодіння професією на *четвертому курсі* у результаті формувального експерименту зріс з 18,75% до 37,50%. Це вказує на більшу зацікавленість студентів у власній професії. Вони більше часу приділяють своїй освіті та самоосвіті, а головне підходять до цього більш свідомо. Вважаємо, що така активна позиція сприятиме постійному оновленню знань та досвіду майбутніх викладачів як професіоналів та надасть можливість не відставати від швидко змінюваних вимог до професії психолога. Виходить, що постійні зміни в сукупності з позитивним ставленням до власної професії віддзеркалюються на самоприйнятті майбутніх викладачів та конструктивно сприяють формуванню психологічної позиції рівності.

Середній рівень розвитку активної позиції до оволодіння професією знизився з 50,00% до 43,75%, що супроводжується наданням власній професійній освіті особистісного змісту та розуміння користі для себе від

майбутньої професії. Досліджувані змінили своє ставлення до додаткових способів отримання психологічних знань (семінари, круглі столи, майстер-класи), проте не завжди розуміють, яким заходам варто надавати перевагу з поміж інших.

У результаті формувального експерименту кількість досліджуваних четвертого курсу із *низьким рівнем* зменшилася з 31,25% до 18,75%. Такі зміни відбулися завдяки зростанню зацікавленості студентів у навчанні загалом та, особливо, оволодінню психологічною наукою. Досліджуванні зрозуміли важливість організаційних навичок та планування своєї діяльності, а у психологічних знаннях побачили особисту корисність.

На *п'ятому курсі високий рівень* активної позиції до оволодіння професією виріс з 37,50% до 50,00%, такі студенти почали приділяти більше уваги власній професійній освіті, орієнтуються в основних підходах та розуміють, який з них сприятиме самореалізації в майбутній професії. Відвідування семінарів, майстер-класів, конференцій набуло іншої орієнтації – з кількісної на якісну. Проте найголовнішою особливістю є те, що досліджувані стали більш орієнтовані на майбутню викладацьку діяльність, розуміючи її важливість не тільки для передачі знань іншим, але й як способу особистого професійного розвитку за умови партнерської, рівноправної взаємодії з майбутніми студентами.

Показники *середнього рівня* підвищилися з 25,00% до 31,25%, що свідчить про вищу усвідомленість досліджуваними важливості особистої активності відносно оволодіння професією «психолога». У них частіше стало домінувати планування власного професійного зростання та з'явилася визначеність зі способами роботи над своїми недоліками.

Кількість досліджуваних із *низьким рівнем* активної позиції до оволодіння професією знизилася з 37,50% до 18,75%. Такі досліджувані п'ятого курсу, так само як і на попередньому, змінили своє ставлення до планування, організації та систематизації власного навчання, що призвело до процесу мотивації в оволодінні знаннями та навичками. Проте варто

відзначити, що студенти з цим рівнем розвитку не бачать себе в ролі майбутнього викладача саме через обмеженість психологічних знань.

Надалі розглянемо кількісні та якісні зміни в **емоційно-ціннісній групі чинників** (емпатія, комунікативна толерантність, ціннісні орієнтації) становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів. Не дивлячись на те, що емпатія вважається однією з ключових якостей психолога, у досліджуваних обох курсах цей феномен був найменш розвиненим. У результаті формувального експерименту вдалося досягти зростання показників, що проілюстровано в табл. 3.2.

Таблиця. 3.2.

Кількісні показники (%) розвитку емпатії у досліджуваних четвертого та п'ятого курсу до та після формувального експерименту

n = 64

Рівні		IV курс		V курс	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
		n = 16	n = 17	n = 16	n = 15
Високий	до	-	-	-	-
	після	6,25%	-	12,50%	-
Середній	до	25,00%	29,41%	31,25%	26,67%
	після	43,75%	29,41%	43,75%	33,33%
Низький	до	75,00%	70,59%	68,75%	73,33%
	після	50,00%	70,59%	43,75%	66,67%

Як видно із табл. 3.2., після формувального експерименту на *четвертому курсі* з'явилися студенти з *високим рівнем* емпатії (6,25%). Ці досліджувані здатні реагувати на емоційний стан, переживання партнерів по міжособистісній взаємодії, що сприяє встановленню довірливих стосунків. Якраз емпатія є тим чинником, який детермінує емоційно-ціннісного ставлення до іншого, підвищує усвідомленість його переживань, тому в процесі підготовки майбутніх викладачів варто цьому чиннику приділяти

більшу увагу, оскільки він досить явно впливає на становлення психологічної позиції рівності майбутнього психолога.

Середній рівень збільшився з 25,00% до 37,50%, що позначилося на тому, що емпатія частіше стала виявлятися у міжособистісних взаємодіях. Такі досліджуванні ще не здатні глибоко зрозуміти переживання іншого, його настрої, проте зафіксовано намагання «зрозуміти» іншого, і здійснюється ця мотивація все частіше та переходить на новий, більш інтуїтивний рівень. Варто відзначити зменшення *низького рівня* із 75,00% до 56,25%, що вказує на більшу зосередженість досліджуваних на партнерові та ціннісному ставленні до нього. Проте на четвертому курсі емпатія залишається найменш розвиненим чинником становлення психологічної позиції рівності й потребує більшої уваги зі сторони викладачів.

На *п'ятому курсі* становлення емпатії відбувалося за схожим сценарієм. Можна відзначити, що *високий рівень* розвитку зазначеного чинника діагностовано лише у 12,50%, що, знову ж таки, хоча і більше за кількісним показником четвертокурсників, але його обсяг не значущий для студентів-психологів V курсу. Втім відмітимо, що більшість досліджуваних після тренінгової роботи виявляли орієнтованість на емпатійні взаємини з одногрупниками, друзями, родичами; в них актуалізувалася потреба в розвитку цього чинника та його практичній реалізації у своєму особистому житті, а також у своїй майбутній викладацькій діяльності. Кількість студентів із *середнім рівнем* зросла на 12,50 % (з 31,25% до 43,75%), що стало результатом усвідомлення студентами важливості переживань та емоцій у міжособистісній взаємодії. Досліджувані відмічали, що у взаємодіях з однолітками стали більше уваги приділяти їхнім емоційним реакціям, переживанням, що вплинуло на якість взаємин та на створення більш довірливих стосунків між партнерами по спілкуванню. Суттєвим результатом роботи виявилось зменшення кількості студентів з *низьким рівнем* (з 68,75% до 43,75%). Це певною мірою вказує на ефективність проведеної роботи, але

одночасно залишає перспективи подальшої роботи зі студентами п'ятого курсу.

Варто відзначити, що показники розвитку емпатії у студентів контрольних груп залишилися приблизно на тому ж рівні. На п'ятому курсі відбулися незначні зміни на середньому та низькому рівні, проте студентів із високим рівнем не було зафіксовано.

Емпатія майбутніх викладачів суттєво пов'язана із наступним чинником емотивно-ціннісної групи, а саме комунікативною толерантністю, зміна показників якого в результаті тренінгу зафіксована на рис. 3.5.

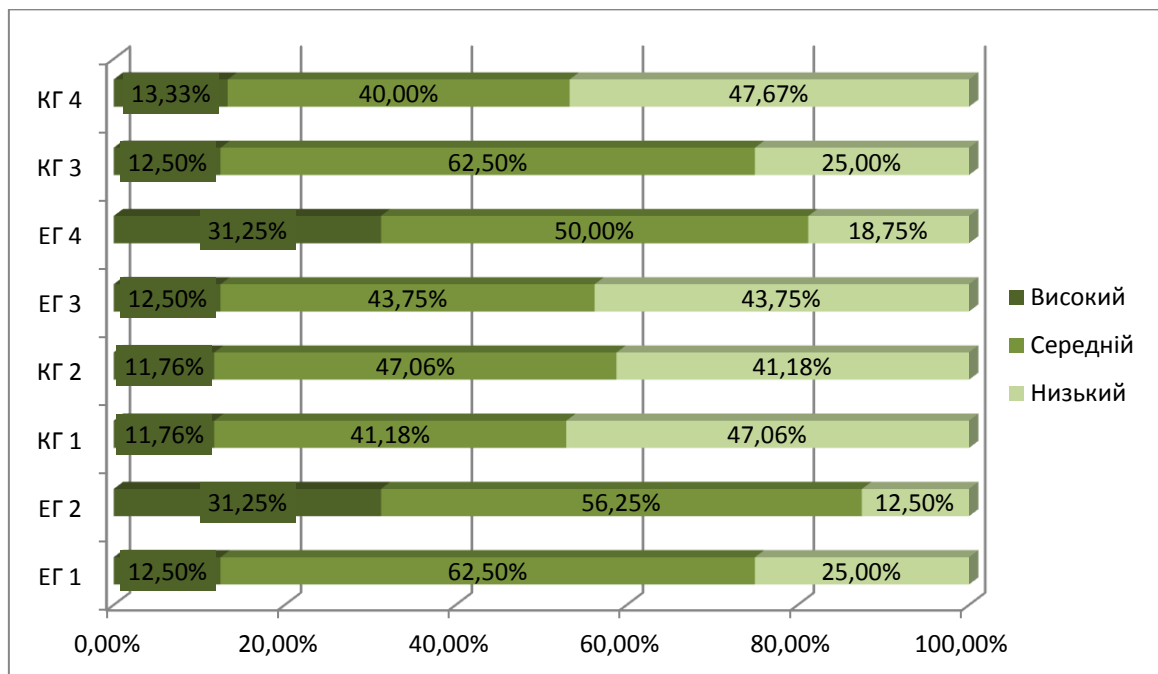


Рис. 3.5. Кількісні показники (%) рівнів розвитку толерантності у досліджуваних четвертого курсу до та після формувального експерименту

Умовні позначення: ЕГ1 – показники досліджуваних четвертого курсу експериментальної групи до; ЕГ2 - показники досліджуваних четвертого курсу експериментальної групи після ; КГ1 - показники досліджуваних четвертого курсу контрольної групи до; КГ2 - показники досліджуваних четвертого курсу контрольної групи після; ЕГ3 - показники досліджуваних п'ятого курсу експериментальної групи до ; ЕГ4 - показники досліджуваних п'ятого курсу експериментальної групи після ; КГ1 - показники досліджуваних п'ятого курсу контрольної групи до; КГ2 - показники досліджуваних п'ятого курсу контрольної групи після.

Як видно з презентованих кількісних даних, у студентів *четвертого курсу* відбулися зміни на *високому рівні* (з 12,50 до 31,25%). Саме розвиток названого чинника показав найкращу динаміку серед усіх, що вказує на зміну ставлення студентів до партнерів під час міжособистісної взаємодії. Такі досліджувані відзначали, що почали менше нервуватися в разі некомпетентності партнера по взаємодії, проявами нестриманості з його боку, що безумовно сприяє розвитку психологічної рівності в незалежності від рівня компетентності партнера. *Середній рівень* зменшився на 6,25% (з 62,50% до 56,25%), такі студенти відмітили, що відчувають необхідність приймати людей такими, якими вони є, але в деяких ситуаціях не завжди можуть спокійно відреагувати на нестандартну, демонстративну поведінку або на прояви невихованості. Кількість респондентів, у яких виявлено *низький рівень* розвитку комунікативної толерантності, знизилася (з 25,00% до 12,50%), у таких студентів змінилося ставлення до прояву власної інтолерантності. Вони почали частіше помічати за собою такі прояви та їхній негативний вплив на взаємодію, проте в більшості ситуаціях все одно виявляють роздратованість, незацікавленість до певних осіб, а в деяких випадках і невихованість.

У досліджуваних *п'ятого курсу* відбулися такі ж, як і у четвертокурсників, кількісні зміни на *високому рівні* (з 12,50% до 31,25%), однак якісно вони стали більш орієнтовані на прийняття партнерів по взаємодії; вони стали спокійніше ставитися до нестандартних, демонстративних особистостей, можуть приховати своє негативне ставлення до іншого та готові прийняти думку іншого, навіть, якщо він має суттєві розбіжності з їхньою позицією. Показник *середнього рівня* розвитку комунікативної толерантності збільшився на 6,25% (з 43,75% до 50,00%). Таким респондентам притаманні впевненість у міжособистісних контактах з різноманітними особистостями, причому в не залежності від їхніх поглядів, думок чи диспозицій; проте під час спілкування із самовпевненими, зухвалими людьми досліджувані, за їхніми висловами, «...втрачають

самоконтроль та можуть наговорити зайвого...». *Низький рівень* розвитку досліджуваного чинника зменшився з 43,75% до 18,75%, що вказує на ефективність формувального експерименту. Такі досліджувані відмічають легкість, з якою вони почали будувати міжособистісні взаємодії, та наявність бажання й надалі прогресувати у перетворенні власних стереотипних ставлень до людей на ціннісні.

В результаті формувального експерименту в студентів експериментальних груп обох курсів відбувся суттєвий розвиток толерантності, особливо це помітно на фоні порівняння з кількісними показниками контрольних груп, які залишилися майже на початковому рівні, що й засвідчує ефективність запропонованої програми.

Останнім серед чинників становлення психологічної позиції рівності у емотивно-ціннісній групі був чинник «ціннісні орієнтації», зміни у якому продемонстровано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Кількісні показники (у %) прояву ціннісних орієнтацій четвертого та п'ятого курсу до та після формувального експерименту

n = 64

Переважаючі ціннісні орієнтації на:		IV курс		V курс	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
		n = 16	n = 17	n = 16	n = 15
учбово-організаційні вміння	до	18,75%	17,65%	31,25%	26,67%
	після	12,50%	23,53%	25,00%	33,33%
ставлення до інших	до	18,75%	17,65%	12,50%	13,33%
	після	37,50%	17,65%	25,00%	13,33%
ставлення до навчання	до	31,25%	29,41%	12,50%	20,00%
	після	18,75%	29,41%	12,50%	20,00%
знання	до	12,50%	11,77%	18,75%	13,33%
	після	12,50%	11,77%	25,00%	6,67%
розумові якості	до	6,25%	11,77%	12,50%	13,33%
	після	-	5,88%	6,25%	13,33%
ставлення до себе	до	6,25%	5,88%	6,25%	6,67%
	після	12,50%	5,88%	6,25%	6,67%
поведінку та діяльність	до	6,25%	5,88%	6,25%	6,67%
	після	6,25%	5,88%	-	6,67%

Проаналізувавши кількісні показники з таблиці 3.3., можна зробити висновок, що після формувального експерименту у студентів *четвертого курсу* переважає ціннісна орієнтація на *ставлення до інших*, що означає зміну пріоритету в педагогічному процесі з навчання (з 31,25% до 18,75%), отримання оцінок та спрощення отримання нових знань (18,75 до 12,50%) на задоволення потреби у міжособистісній взаємодії (з 18,75% до 37,50%). Такі зміни вказують на важливість для них партнера по спілкуванню та розуміння того, що отримання знань та навичок має відбуватися у міжособистісній взаємодії, коли обидва партнери по контакту однаково рівні у своїх правах, можливостях та відповідальності.

У досліджуваних п'ятого курсу відбулися важливі зміни у ставленні до інших (з 12,50% до 25,00%), що вказує на їхню переорієнтацію у власному сприйнятті педагогічного процесу – з передачі знань на передачу досвіду та особистісного розвитку. Також варто відзначити певні зміни в орієнтації на знання (з 18,75% до 25,00%), що є більш характерним саме для магістрантів через їхню задіяність у науковій діяльності та орієнтацію на функцію майбутньої викладацької діяльності як передачу, в першу чергу, фундаментальних знань студентам.

Варто відзначити незначні зміни у студентів контрольної групи четвертого курсу (з 17,65% до 23,53%) та п'ятого курсу (з 26,67% до 33,33%) в орієнтації на учбово-організаційні вміння як найбільш важливі для педагога, тоді як у досліджуваних експериментальних груп ці показники навпаки знизилися (з 18,75% до 12,50% та з 31,25% до 25,00% відповідно), що вказує на роль соціально-психологічного тренінгу в формуванні ціннісного ставлення до іншого, а не розуміння партнера як інструмента досягнення педагогічних завдань. Саме таке ціннісне прийняття особистості партнера по взаємодії і сприяє становленню психологічної позиції рівності.

Група **конативно-комунікативних** (діалогічність, педагогічна фасилітація, потреба у спілкуванні) чинників визначає особливості вияву психологічної позиції рівності, прийняття іншого як особистості та

усвідомлення її психологічної позиції під час міжособистісної взаємодії. Серед чинників цієї групи діалогічність посідає, з одного боку, важливе місце у становленні психологічної позиції рівності, з іншого, цей чинник найменш розвинений у запропонованій групі серед майбутніх викладачів обох груп. Результати експериментального впливу на названий чинник презентовані на гістограмі (рис. 3.6.)

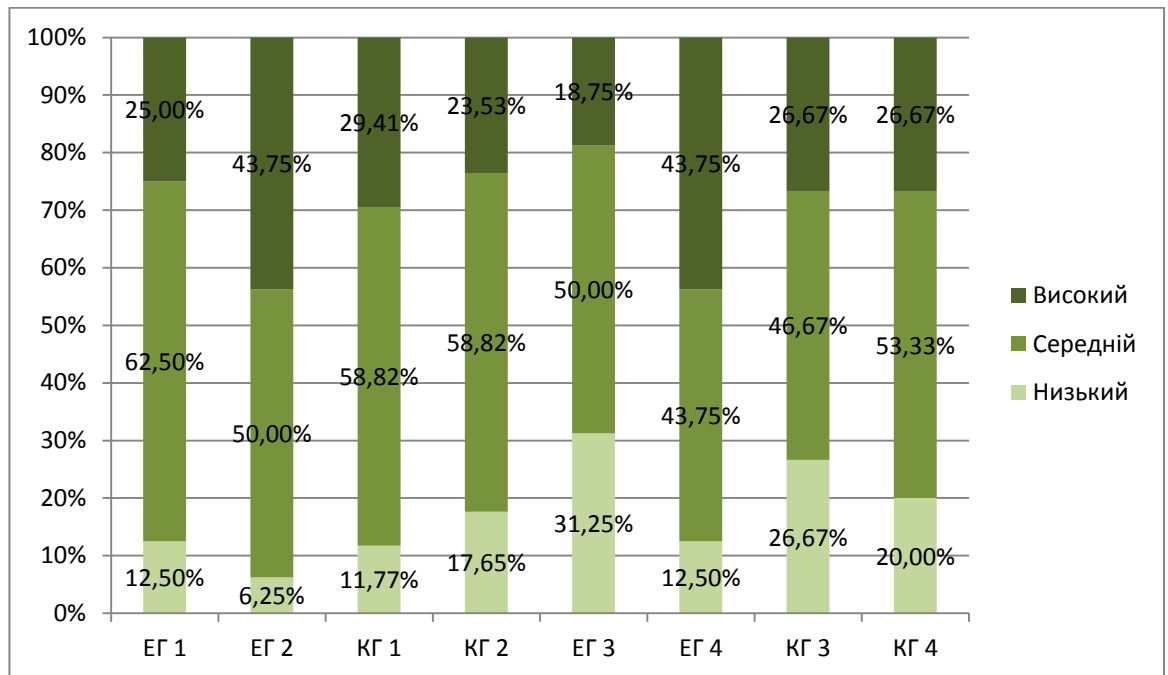


Рис. 3.6. Кількісні показники (%) рівнів розвитку діалогічності у досліджуваних четвертого курсу до та після формувального експерименту

Умовні позначення: EG1 – показники досліджуваних четвертого курсу експериментальної групи до; EG2 - показники досліджуваних четвертого курсу експериментальної групи після ; KG1 - показники досліджуваних четвертого курсу контрольної групи до; KG2 - показники досліджуваних четвертого курсу контрольної групи після; EG3 - показники досліджуваних п'ятого курсу експериментальної групи до ; EG2 - показники досліджуваних п'ятого курсу експериментальної групи після ; KG1 - показники досліджуваних п'ятого курсу контрольної групи до; KG2 - показники досліджуваних п'ятого курсу контрольної групи після.

Виходячи з даних гістограми 3.6., можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту у *четвертокурсників* високий рівень діалогічності збільшився на 18,75% (з 25,00% до 43,75%), і такі досліджувані стали більше орієнтовані на міжособистісну взаємодію, в межах якої реалізовується співробітництво, співтворчість та розкривається потенціал

кожного з партнерів. Респонденти готові утворювати близькі емоційні контакти зі студентами, при цьому розуміючи важливість збереження професійної позиції та соціальних ролей у такій взаємодії. Кількість респондентів із *середнім рівнем* зменшилася з 62,50% до 50,00%, що супроводжується розумінням пріоритетності для них діалогічного спілкування над імперативним у міжособистісних взаємодіях не тільки із соціально-рівними партнерами (одногрупники, друзі, колеги), але й з соціально-нерівними (студенти молодшого курсу, школярі, підлеглі на роботі тощо). *Низький рівень* розвитку діалогічності зменшився (з 12,50% до 6,25%), що свідчить про відмову від імперативного стилю більшістю студентів та усвідомлення ними неконструктивності психологічної позиції домінування у міжособистісних взаємодіях.

На *п'ятому курсі* кількість майбутніх викладачів із *високим рівнем* розвитку діалогічності підвищилася більше, ніж вдвічі (з 18,75% до 43,75%), що є позитивним результатом тренінгу. Студенти почали надавати переваги діалогічного стилю спілкування у міжособистісних взаємодіях з одногрупниками та викладачами, визначаючи діалог як найкращу форму реалізації кожної особистості в педагогічному процесі. Варто відзначити, що такі майбутні викладачі розуміють важливість діалогічності у своїй майбутній викладацькій діяльності та її роль у становленні власної психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії. *Середній рівень* після проведеного експерименту діагностується рідше (з 50,00% до 43,75%). Такі досліджувані надають перевагу діалогічному стилю спілкуванню, зацікавленні в отриманні зворотного зв'язку та побудові емоційно-довірливих взаємин, однак висловлюють занепокоєння стосовно використання даного стилю у майбутній викладацькій діяльності, побоюючись, що не зможуть впоратися зі студентами. Суттєво зменшилася кількість досліджуваних із *низьким рівнем* розвитку діалогічності (з 31,25% до 12,50%), що вказує на ціннісне переосмислення ролі партнера по міжособистісній взаємодії, недопущення безальтернативності власних

поглядів та заборони партнеру мати і висловлювати відмінну точку зору на певні питання.

У досліджуваних контрольних груп значущих змін серед показників розвитку діалогічності не було зафіксовано.

Наступним чинником конативно-комунікативної групи, що впливає на становлення психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії у майбутніх викладачів був чинник «педагогічна фасилітація». Результати розвитку зазначеного чинника відображено на гістограмі 3.7.

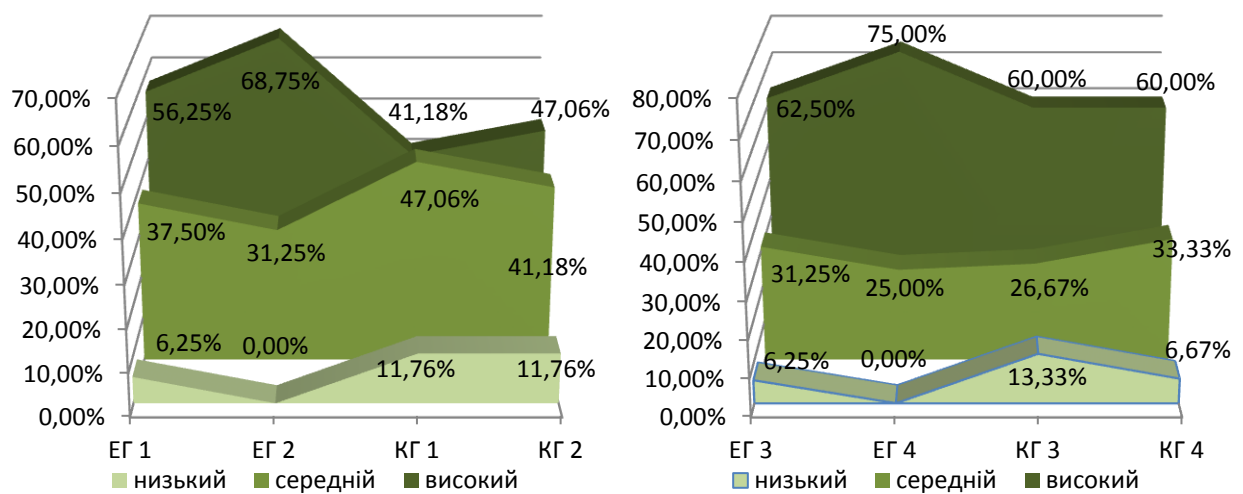


Рис. 3.7. Кількісні показники (%) рівнів розвитку педагогічної фасилітації у досліджуваних четвертого курсу до та після формуального експерименту

Умовні позначення: EG1 – показники досліджуваних четвертого курсу експериментальної групи до; EG2 - показники досліджуваних четвертого курсу експериментальної групи після ; CG1 - показники досліджуваних четвертого курсу контрольної групи до; CG2 - показники досліджуваних четвертого курсу контрольної групи після; EG3 - показники досліджуваних п'ятого курсу експериментальної групи до ; EG4 - показники досліджуваних п'ятого курсу експериментальної групи після ; CG1 - показники досліджуваних п'ятого курсу контрольної групи до; CG2 - показники досліджуваних п'ятого курсу контрольної групи після.

У досліджуваних четвертого курсу педагогічна фасилітація з високим рівнем розвитку після формуального експерименту зустрічається частіше на 12,50% (з 56,25% до 68,75%), що засвідчує переорієнтацію студентів на змістовно інший спосіб взаємодії. Такі респонденти використовують комунікативні навички в залежності від ситуації, готові, з одного боку,

проявляти ініціативність, а, з іншого, залишають за партнером вправо включатися і впливати на хід спільної діяльності та нести відповідальність за неї. Кількість студентів із *середнім рівнем* зменшилась (з 37,50% до 31,25%), а респондентів із *низьким рівнем* після формувального експерименту взагалі не виявлено. Це означає, що у досліджуваних зріз потенціал розвитку комунікативних навичок. Хоча більшість серед них не виявляють лідерських здібностей, але в разі необхідності вони готові взяти на себе відповідальність та проявити ініціативність, при цьому не забуваючи залучати до вирішення спільної справи і партнерів по міжособистісній взаємодії.

У *п'ятикурсників високий рівень* розвитку педагогічної фасилітації після формувального експерименту зустрічається частіше на 12,50% (з 62,50% до 75,00%), що засвідчує, що більшість магістрантів готові до фасилітативної взаємодії зі студентами у майбутній викладацькій діяльності. У них розвинені комунікативні навички, які вони застосовують в залежності від конкретної ситуації взаємодії, роль педагога бачать, у першу чергу, як фасилітатора, що супроводжує розвиток особистості студента, підсилюючи ті його якості, які студент сам бажає розвивати. У таких майбутніх викладачів простежується прояв поваги до партнера по взаємодії та, поряд з власною ініціативністю, надається можливість іншому так само реалізувати себе як особистість. *Середній рівень* знизився на 6,25% (з 31,25% до 25,00%), а *низький*, як і на четвертому курсі, після експерименту відсутній, що підтверджує готовність майбутніх викладачів до викладацької діяльності та побудови міжособистісної взаємодії з орієнтацією на особистість майбутнього студента.

Варто відзначити, що показники контрольної групи не показали суттєвого приросту кількості студентів ні з високим, ні з середнім рівнем розвитку педагогічної фасилітації.

Останнім чинником конативно-комунікативної групи стала потреба у спілкуванні майбутніх викладачів. Результати поперечних зрізів до та після експерименту презентовані у табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

**Кількісні показники (%) розвитку потреби у спілкуванні у
досліджуваних четвертого та п'ятого курсу до та після формувального
експерименту**

n = 64

Рівні		IV курс		V курс	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
		n = 16	n = 17	n = 16	n = 15
Високий	до	25,00%	23,53%	18,75%	20,00%
	після	37,50%	17,65%	37,50%	20,00%
Середній	до	62,50%	64,70%	62,50%	66,67%
	після	56,25%	70,59%	56,25%	73,33%
Низький	до	12,50%	11,77%	18,75%	13,33%
	після	6,25%	11,77%	6,25%	6,67%

Як видно з кількісних даних, що презентовані в табл. 3.4, у *четвертокурсників* виросли показники високого рівня потреби у спілкуванні (з 25,00% до 37,50%), що засвідчує зростання у досліджуваних ціннісного прийняття інших людей, розуміння партнерів по міжособистісній взаємодії та бажання отримувати від них позитивні схвалення власних думок та поведінки, не обов'язково погоджуючись з ними. Вони частіше включаються у взаємодії та готові йти першими на контакт при нових знайомствах. У майбутній викладацькій діяльності відзначають важливість для них побудови емоційного контакту зі студентами на основі психологічної позиції рівності. *Середній рівень* зменшився (з 62,50% до 56,25%), досліджуваним з цим рівнем притаманне ціннісне прийняття інших та з'явилася готовність до побудови міжособистісної взаємодії з будь-ким, у незалежності від того, подобається людина чи ні. Студенти сприймають себе як цікавих співрозмовників та готові до нових контактів. Проте в подальшому спілкуванні встановлюють їх тільки в разі необхідності. Кількість досліджуваних із *низьким рівнем* знизилася з 12,50% до 6,25%, що

підтверджує появу більш ціннісного ставлення досліджуваних до спілкування як одного з способів особистісного розвитку.

На *п'ятому курсі* кількість досліджуваних із високим рівнем розвитку названого чинника збільшилася вдвічі (з 18,75% до 37,50%). Таким майбутнім викладачам характерне прийняття іншого та прийняття себе, на основі чого вони будують свою взаємодію. Досліджувані визнають себе цікавими співрозмовниками, незалежно від теми спілкування, що вказує на появу особистісної орієнтованості при оцінюванні себе. Вони легше переносять довготривалу відсутність контактів, а в результаті конфлікту здатні реальніше оцінити його причини та знайти способи його вирішення. Середній рівень знизився з 62,50% до 56,25%, респонденти відзначають готовність до побудови нових контактів, однак у разі наявності цікавого партнера. Вони, як і попередні, відзначають готовність побудови міжособистісної взаємодії зі студентами у майбутній професійній діяльності та, в першу чергу, зацікавлені в обміні думками, поглядами тощо. Кількість досліджуваних із *низьким рівнем* знизилася з 18,75% до 6,25%, що ще раз підкреслює зростання зацікавленості майбутніх викладачів у побудові такої міжособистісної взаємодії, яка надасть можливість обом партнерам розвиватися як особистостям.

У досліджуваних контрольних груп розвиток потреби у спілкуванні після формувального експерименту не показав вагомих змін у порівнянні з даними до експерименту.

Отже, можемо відзначити, що після впровадження формувального експерименту показники розвитку чинників становлення психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів показали суттєве зростання, як у досліджуваних четвертого, так і п'ятого курсу. Особливо помітні такі зміни у порівнянні з результатами контрольних груп, у яких за відповідний період деякі показники високого рівня, хоч і не суттєво, але знизилися.

Для визначення ефективності програми супроводу становлення психологічної позиції та впливу на неї чинників варто розглянути показники

її розвитку до та після формувального експерименту. Результати дослідження відображенні в гістограмі (рис. 3.8.)

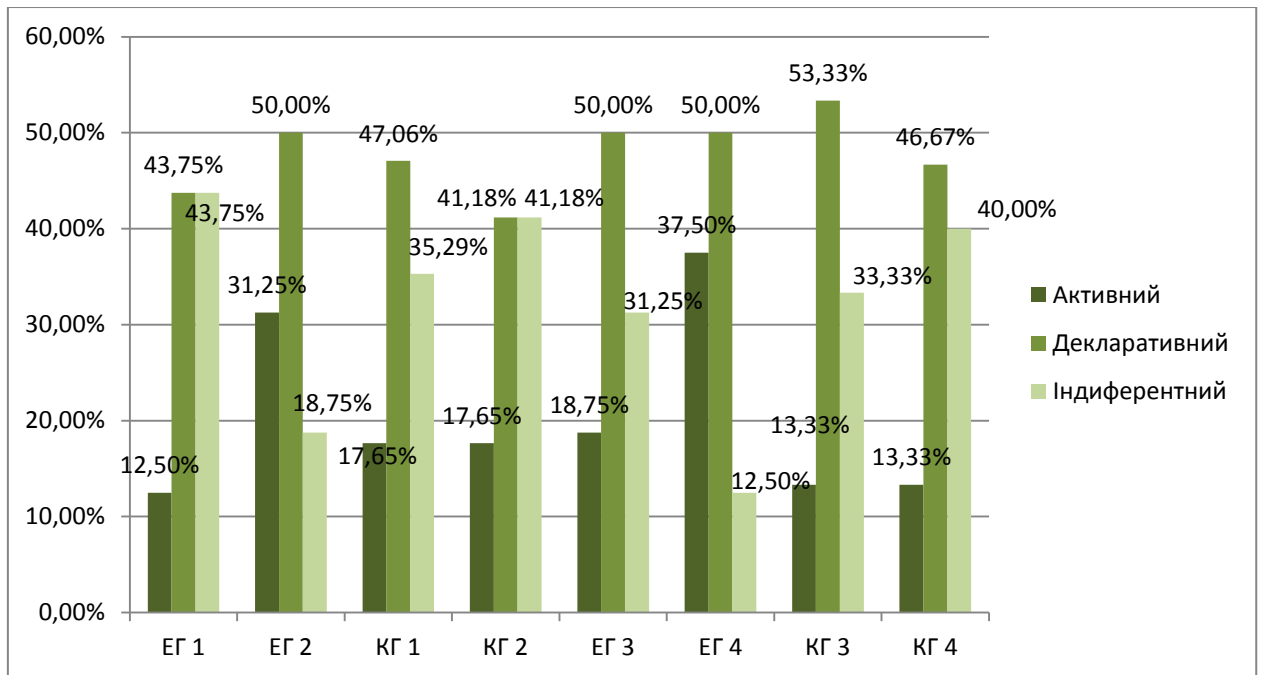


Рис. 3.8. Кількісні показники (%) рівнів розвитку психологічної позиції рівності у досліджуваних четвертого та п'ятих курсів до та після формувального експерименту

Умовні позначення: EG1 – показники досліджуваних четвертого курсу експериментальної групи до; EG2 - показники досліджуваних четвертого курсу експериментальної групи після ; KG1 - показники досліджуваних четвертого курсу контрольної групи до; KG2 - показники досліджуваних четвертого курсу контрольної групи після; EG3 - показники досліджуваних п'ятого курсу експериментальної групи до ; EG2 - показники досліджуваних п'ятого курсу експериментальної групи після ; KG1 - показники досліджуваних п'ятого курсу контрольної групи до; KG2 - показники досліджуваних п'ятого курсу контрольної групи після.

Як видно із даних, презентованих у гістограмі (рис. 3.6.), після формувального експерименту у студентів *четвертого курсу* в експериментальній групі збільшилися показники *активного рівня* розвитку психологічної позиції рівності на 18,75% (з 12,50% до 31,25%). Такі досліджувані здатні до прийняття себе, в першу чергу завдяки рефлексії власної поведінки та постійному прагненню до особистісного зростання. У них змінилося ставлення до конструктивної критики з боку партнерів по міжособистісній взаємодії, незалежно від їхнього рангу та статусу. Студенти

частіше почали приймати інших учасників спілкування такими, якими вони є, не намагаючись змінювати їхні індивідуальні особливості «під себе». Однак такі респонденти відмічають, що у майбутній викладацькій діяльності їм буде важко контролювати студентів, надаючи їм рівноправні можливості у міжособистісній взаємодії, що певною мірою буде стримувати в них прояв психологічної позиції рівності.

Декларативний рівень психологічної позиції рівності після формувального експерименту зустрічається у *четвертокурсників* частіше на 6,25% (з 43,75% до 50,00%). Такі досліджувані розуміють важливість психологічної позиції рівності як ключової позиції у міжособистісній взаємодії, проте не завжди готові змінювати свою «звичну» поведінку заради партнера по спілкуванню. Вони демонструють невміння конструктивно реагувати на зауваження, сприймаючи їх як особисту образу, що є наслідком недостатньо розвиненої рефлексивності; готові до вислуховування партнера по спілкуванню, однак не здатні емпатійно сприймати його думки та переживання. У міжособистісній взаємодії такі респонденти почали частіше відмовлятися від домінуючих позицій, хоча не завжди можуть надати іншому партнерську роль. Загалом у студентів відмічаються суттєві зміни в межах декларативного рівня, причиною чого стало усвідомлення ними цінності іншого.

Кількість досліджуваних на четвертому курсі із *індиферентним рівнем* психологічної позиції зменшилася з 43,75% до 18,75%, що менше на 25%. Такі результати були досягнуті завдяки переоцінці більшістю респондентами своєї власної особистості та поведінки, велика частка яких відмовилася від знецінювання думок та переживань партнерів по спілкуванню. Проте студенти, що залишилися на зазначеному рівні, й надалі не розуміють потреби у становленні в них психологічної позиції рівності, вважаючи, що їх мають приймати такими, якими вони є, проте інші мають відповідати певним критеріям. Безумовно, такий рівень є несприятливим для формування

ефективної міжособистісної взаємодії, у якій обидва партнери могли б реалізувати себе.

На *п'ятому курсі* в експериментальній групі кількість досліджуваних із *активним рівнем* психологічної позиції рівності зросла вдвічі (з 18,75% до 37,50%), що пов'язано з утворенням у них стійкого прийняття себе та інших, що виявляється у розумінні власної цінності та цінності партнера, визнанні за собою та іншим права на помилку, вираженні емоцій та переживань. У міжособистісних взаємодіях вони готові брати на себе відповідальність за результат спільної діяльності, залишаючи частину такої відповідальності й за партнером. Майбутні викладачі з активним рівнем психологічної позиції рівності орієнтовані на її використання у майбутній викладацькій діяльності та розуміють особливості й ефективність цієї позиції у поєднанні з професійною позицією.

У магістрантів діагностовано такі ж кількісні показники (50,00%) *декларативного рівня* психологічної позиції рівності, як і до експерименту, проте якісні особливості прояву такої позиції у їхніх міжособистісних взаємодіях змінилися. Так, більшість майбутніх викладачів відзначають важливість становлення педагогами рівноправних взаємин зі студентами, проте у майбутній викладацькій діяльності вони залишають за собою право, в разі потреби, керувати поведінкою студентів за допомогою оцінювання. Респонденти стали більш зацікавлені у зворотній реакції та отриманні інформації щодо власних успіхів і досягнень від партнерів по міжособистісній взаємодії. Загалом такий рівень залишається перспективним для подальшої роботи.

Важливим досягненням формувального експерименту є зниження *індиферентного рівня* психологічної позиції рівності (з 31,25% до 12,50%), що засвідчує зменшення у магістрантів байдужості до проблеми становлення психологічної позиції рівності у їхній міжособистісній взаємодії, що виявляється у ціннісному прийнятті себе та іншого та вмінні

використовувати партнерську взаємодію для розподілу зобов'язань та відповідальності.

У досліджуваних четвертого та п'ятого курсів контрольних груп відбулися несуттєві зміни (збільшення індиферентного рівня на 5,89% та 6,67% відповідно та зменшення декларативного рівня на такі ж кількісні показники).

Підсумовуючи описанні вище результати формувального експерименту, варто відзначити, що у студентів й надалі залишаються одними з найбільш проблемних психологічних чинників рефлексивність та емпатійність, що впливає на становлення психологічної позиції рівності. Досліджуваним досить часто буває важко постійно прослідковувати за своїми словами, діями і виявом емоцій та адекватно реагувати на реакції інших на ці прояви. Також необхідно наголосити на тому, що більшість майбутніх викладачів переживають щодо першого знайомства зі студентами і того, чи не завадить їм психологічна позиція рівності контролювати поведінку групи. А тому викладачам варто звернути увагу не тільки на методологічну та методичну, але й на психологічну підготовку магістрантів до асистентської практики.

3.3. Методичні рекомендації викладачам та кураторам ВНЗ щодо становлення психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів

В умовах суспільно-політичних змін, які відбуваються в Україні, коли в усіх сферах особистість декларується найвищою цінністю, освіта не може відставити, а, навпаки, має випереджати суспільно-політичні зміни та готувати спеціалістів, що самі спрямовуватимуть розвиток держави. Тому серед основних завдань вищої школи стоїть, в першу чергу, підготовка майбутнього викладача, який зможе створювати умови одночасного особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців. Важливими умовами такого особистісного розвитку вчені вважають гуманізацію

освітнього процесу, що спрямована на мотивоване вивчення студентами дисциплін та створення міжособистісної взаємодії викладачів та студентів, в якій вони зможуть відчувати себе рівноправними партнерами, незалежно від статусів, соціальних ролей тощо.

Для реалізації такої міжособистісної взаємодії варто приділяти увагу становленню психологічної позиції рівності викладачів ще на початкових етапах їхнього професійного становлення. Тому на основі результатів констатувального та формувального експерименту нами були розроблені методичні рекомендації для викладачів, академічних кураторів та психологів вищого навчального закладу щодо покращення процесу становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів.

Методичні рекомендації для викладачів ВНЗ.

Як ми вже зазначали, у попередньому розділі, на становлення психологічної позиції рівності майбутнього викладача суттєво впливають ті «еталонні способи поведінки викладача», які він засвоїв під час власного навчання, хоча це не означає, що абсолютно всі студенти у майбутньому будуть копіювати засвоєну модель взаємодій. Тому процес становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів має відбуватися у такій міжособистісній взаємодії, де вони матимуть можливість відчувати всі переваги для студентів такої позиції, реалізовувати свої ідеї, висловлювати думки та спрямовувати свою активність у тому руслі, де, на їхню думку, краще відбудуватиметься їх особистісний та професійний розвиток.

Для викладачів ВНЗ рекомендується в межах навчально-виховного процесу здійснювати формування міжособистісної взаємодії у магістрантів, ставлячи акцент на дійовій стороні взаємодій – психологічній позиції рівності, що вимагає від них ціннісного прийняття власної особистості, адекватного оцінювання себе та своїх можливостей, рефлексування власної поведінки та співвідношення її зі своїм внутрішнім мовленнєвим планом дій; важливо дослухатися до порад і зауважень студентів та сприймати їх

конструктивно, визнавати студентів як особистостей, не тільки слухаючи їх, але й емоційно співпереживаючи їм; створювати такі умови, щоб студенти могли вибудувати партнерську позицію, яка одночасно дає їм право на визначення власної свободи й відповідальності у процесі міжособистісної взаємодії. Також для реалізації вище зазначених проявів психологічної позиції рівності рекомендується використовувати діалогічний стиль спілкування, що має включати не тільки надання можливості студентам висловлювати свою точку зору, але й тримати зворотний зв'язок з викладачем – рефлексувати активне слухання ним, прийняття та відтворення ініціативних дій-відповідей відносно висловленої позиції студента. Педагог має проявляти конгруентність у власній поведінці, що визначатиметься співвідношенням того, що він говорить, відчуває (переживає) та реалізує у міжособистісній взаємодії зі студентами. А відносно останніх важливо завжди виявляти повагу та підкреслювати значущість їх особистості, незалежно від успішності в навчанні.

Описана вище поведінка викладача надасть можливість студентам відчувати себе рівними з викладачем на особистісному та психологічному рівні. При цьому на професійному та соціальному рівнях обидва учасники міжособистісної взаємодії залишаються в межах своїх професійних позицій та соціальних ролей. Викладач й надалі продовжує оцінювати знання та вміння студентів й має правові обов'язки поставити «заслужені» бали, зараховувати правильні та не зараховувати неправильно виконанні завдання тощо. Однак викладач завжди має проявляти повагу, ціннісне ставлення до студента, щоб останній розумів, що його успішність або неуспішність пов'язані виключно з виконанням чи невиконанням ним своїх обов'язків, а не з прихильним чи упередженим ставленням до нього.

Для підвищення потенціалу психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів рекомендується проводити різноманітні форми роботи протягом усього періоду навчання студентів.

На *першому курсі* під час оволодіння навчальною дисципліною «Загальна психологія» рекомендується включити до теми «Психологія міжособистісних взаємодій» питання про психологічні позиції суб'єктів взаємодії, їх відмінності від професійних позицій та соціальних ролей, статусів. Отримання зазначеної інформації дозволить студентам вже на ранніх етапах аналізувати та розуміти міжособистісну взаємодію, як у педагогічному процесі, так і в особистому житті, що є більш складним та індивідуально визначеним феноменом. А на *другому курсі* рекомендовано на практичних та семінарських заняттях з «Педагогічної психології» на тему «Психологія вчителя» надати студентам інформацію про «психологічну позицію рівності педагога» та провести обговорення переваг такої позиції у міжособистісній взаємодії у порівнянні з іншими можливими психологічними позиціями (домінування, підлаштування). Головна мета таких занять полягає в тому, щоб розширити розуміння студентами процесу міжособистісної взаємодії педагога зі студентами (учнями) як такого, який несе в собі завдання не тільки навчати, виховувати, але й особистісно розвивати та психологічно підтримувати останніх.

Під час констатувального та формувального експериментів ми відмітили орієнтованість студентів на професійне навчання, оволодіння знаннями й компетенціями, які будуть корисні психологу, психотерапевту, викладачу психології тощо. При цьому розвиток особистісної та комунікативної сфери відбувався менш повільно, особливо, це стосується розвитку рефлексивності, толерантності, емпатійності досліджуваних. Тому вважаємо за потрібне під час навчального процесу зі студентами наголошувати на тому, що професійні знання, набутий професійно орієнтований досвід з психологічної спеціальності, незалежно від конкретної сфери застосування, завжди реалізуються у міжособистісній взаємодії, а тому для психолога найбільш важливим є вміння розуміти й приймати себе, інших та з цієї позиції взаємодіяти з оточуючими. Головне завдання викладача у

цьому контексті полягає у мотивуванні студентів до різностороннього (особистісного, професійного, соціального) розвитку.

Найбільш важливим етапом становлення психологічної позиції рівності у майбутніх викладачів є навчання в магістратурі, адже такі студенти більш мотивовані до майбутньої професійної діяльності, і всі навчальні дисципліни орієнтовані на формування методично виважених компетенцій викладання й управління студентами та їхньою пізнавальною активністю тощо. Тому саме в цей час найбільш ефективними будуть форми навчально-виховної діяльності, які спрямовані на розуміння, прийняття та визнання студентами психологічної позиції рівності у взаємодіях між викладачами та студентською аудиторією. Під час оволодіння навчальними дисциплінами «Методика викладання психології» та «Психологія вищої школи» нами рекомендовано розглянути питання про «психологічну позицію рівності викладача» та обговорити її переваги й труднощі, які будуть виникати в процесі її реалізації, в просторі навчання і виховання молоді. Для кращого розуміння та особистісного прийняття такої позиції можна запропонувати магістрантам написати есе на тему: «Моє розуміння міжособистісної взаємодії зі студентами», після презентації яких обговорити осмислення майбутніми викладачами способів та стратегій реалізації психологічної позиції рівності у таких взаємодіях; провести дискурс-дискусію на тему: «Прийняття викладачем себе та інших у міжособистісній взаємодії в навчально-виховному процесі», метою якої має бути розширення психологічних уявлень про глибинну сутність положення «приймати іншого як особистість» в незалежності від її наукових чи соціальних досягнень у життєвому просторі; організувати конкурс-презентацію між академічними групами на тему: «Визнання викладачем особистості іншого як найвищої цінності» з метою осмислення положення «визнання особистості іншого», що підвищує сходження до персоналізації – особистісних духовних внесків в іншого, які по суті й піднімають особистість до самореалізації свободи, відповідальності та рівності.

Методичні рекомендації для академічних кураторів.

Для становлення психологічної позиції рівності важливо більш плідно працювати зі студентами, щоб мати можливість побачити їхні міжособистісні взаємодії з оточуючими поза навчальним процесом, чого не можуть побачити більшість викладачів, які співпрацюють зі ними виключно на академічних заняттях в межах вивчення певної навчальної дисципліни. Тому актуальною є взаємодія студентів з академічними кураторами, на яких покладено функції адаптування перших до навчального процесу, включення всіх у групову взаємодію, керування процесом особистісного та професійного розвитку студентів.

Кураторам рекомендується проводити зі студентами бесіди на конкретні теми («Використання життєвих позицій у комунікаціях між студентами», «Взаємозв'язок психологічної та професійної позицій у діяльності викладачів», «Ефективність психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії зі студентами»), що розглядають міжособистісну взаємодію загалом, а також міжособистісну взаємодію викладачів зі студентами. Варто відзначити, що мета таких бесід полягає у розширенні розуміння студентами міжособистісної взаємодії, її ролі у процесі навчального процесу та особистісній сфері кожного учасника педагогічної взаємодії. Крім того, їх мета також може бути пов'язана з розмежуванням понять «психологічна позиція викладача» й «професійна позиція викладача» та їх розумінням студентами. Водночас на семінарах студентам пропонується обговорити методично викривлені психологічні ситуації, в яких простежується уникнення викладачем розрізнення вище названих феноменів й спроектувати власне бачення того, за якими психологічними канонами має будуватися подібна гуманістична взаємодія.

Ефективною та цікавою формою діяльності в контексті виховного процесу стане перегляд та обговорення різних короткометражних фільмів, які спрямовані на формування у студентів гуманістичного та ціннісного ставлення до оточуючих, світу та педагогічного процесу. Так, можна запропонувати ознайомлення з фільмом «Самсара» (2011 р. – реж. Рон Фріке), що визначає цінність людського життя, абсурдність деяких неузгоджених з моральними імперативами проявів життєдіяльності людини, та висвітлює нерівність людей у сучасному суспільстві. Обговорення запропонованої кінострічки може допомогти студентам розвинути свої погляди щодо становлення та прояву рівності, мотивувати їх до свідомої та ціннісної діяльності, знайти особистісний сенс в майбутній професії та відмовитися від «автоматичного життя». Наступним пропонується для перегляду художній фільм «Заплати іншому» (2000 р. – реж. Мімі Ледер), що дасть можливість переосмислити своє ставлення до людей та відмовитися від корисливості у міжособистісній взаємодії. Головний герой названого фільму пропонує ідею про те, що потрібно робити добрі справи для інших першим, не чекаючи, що вони тобі віддячать. Таку ж ідею магістранти мають засвоїти щодо майбутньої викладацької діяльності. Психологічна позиція рівності викладача часто зіштовхується із зухвалим, нечемним ставленням до нього зі сторони студентів, що вимагає вміння бути толерантним, контролювати свої емоції, переживання та поведінку й розуміти основну цінність такої діяльності – коли особистісний гуманний приклад є персоналізованим внеском у свідомість інших – студентів.

Наступними формами діяльності можуть стати зустрічі з відомими вітчизняними психологами, присвячені обміну досвідом взаємодій зі студентською молоддю; написання міні-творів на теми: «Коли я буду викладачем...», «У спілкуванні зі студентами я буду...», «Коли «Я-Окей» і «Ти-Окей», то...» та ін.; проведення сюжетних та рольових ігор «Я толерантний викладач», «Я інтолерантний викладач» з метою підсилення

позиції рівності та самоконтролю й саморегуляції у майбутнього викладача в контактах зі студентською молоддю; тематичні тижні «Шляхи безконфліктних взаємодій зі студентами».

Методичні рекомендації для психолога вищого навчального закладу.

Оскільки психологічна позиція рівності є особистісним утворенням, то вагому роль у процесі її становлення відіграє цілеспрямована діяльність психолога вищого навчального закладу з метою особистісного розвитку студентів. Для цього пропонується залучити до співтворчості зі студентами психологів вищих навчальних закладів. Так, в ході нашого дослідження було встановлено, що в професійній орієнтованості викладачів в ході навчального процесу домінує розвиток таких чинників, як професійна ідентичність, педагогічна фасилітація, тоді як становлення чинників рефлексивності, емпатійності, толерантності та діалогічності потребує значної зосередженості, особливо, з боку психолога.

Для розвитку названих чинників, на рівні з іншими психологічними утвореннями, доречно буде використовувати соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності в процесі міжособистісної взаємодії викладачів та студентів» [195]. Мета тренінгу полягає у становленні психологічної позиції рівності майбутніх викладачів, шляхом актуалізації розвитку психологічних чинників.

Серед основних завдань запропонованого тренінгу варто виділити наступні:

- *сформувати ціннісне ставлення учасників до себе*; навчитися рефлексувати власні дії та їхній вплив на особистість, подолати негативні установки щодо майбутньої професії та виробити позитивну мотивацію до оволодіння нею;
- *сформувати ціннісне ставлення до інших*; підвищити емпатійність, толерантність у взаємодіях з оточуючими, змінити ціннісні орієнтації з

навчальної діяльності та її оцінювання на якісне оволодіння психологічними знаннями та використання їх для покращення ефективності міжособистісної взаємодії;

- *сформувати розуміння міжособистісної взаємодії учасниками як процесу особистісного зростання суб'єктів такої взаємодії*; розвинути фасилітативні та комунікативні навички учасників, сформувати навички діалогічного спілкування, усвідомити власну потребу в спілкуванні та його важливість у життєдіяльності й особистісному розвитку, сформувати вміння надавати іншому партнерську роль у міжособистісній взаємодії.

Запропонований тренінг показав свою ефективність у розвитку зазначених чинників, становленні психологічної позиції рівності. В результаті чого студенти стали більш вільно висловлювати свою думку, не побоюючись за її несприйняття, уважніше ставитися до почуттів та переживань інших учасників міжособистісних взаємодій, у які вони були залучені.

У роботі з магістрантами рекомендується звернути увагу психолога на підготовку до асистентської практики. Адже для отримання позитивного досвіду майбутні викладачі мають бути готовими не тільки методично та методологічно, але й психологічно. Варто провести інструктаж з поясненнями психологічних особливостей міжособистісної взаємодії викладача зі студентами, сприйняття студентами практикантів та зменшити тривожність останніх щодо можливих труднощів. Як засвідчив досвід, головні проблеми практикантів виникають через надмірне хвилювання, що, на нашу думку, може призвести до активізації захисних механізмів та пошуку способів уникнення міжособистісних контактів зі студентами як під час проходження практики, так і у майбутній викладацькій діяльності. Для підвищення впевненості магістрантів у власних можливостях варто провести індивідуальні («Довіра до себе та до іншого у контактах») та групові консультації («Психологічні захисти та їх вплив на адаптованість і неадаптованість у міжособистісних взаємодіях») корекційні заняття

(«Уникнення авторитарних стилів взаємодій», «Нівелювання маніпулятивних стилів контакту», «Аналіз неефективних засобів побудови взаємодій та їх подолання студентами»).

Отже, нами було висвітлено комплекс психолого-педагогічних рекомендацій для викладачів, академічних кураторів та психологів вищих навчальних закладів щодо підвищення потенціалу психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів. Описані рекомендації не вичерпують всіх засобів розвивальної, профілактичної та розвивальної діяльності, що орієнтованих на становлення дослідженого феномена, а лише вказують основні напрями, мету та завдання роботи шляхів вирішення досліджуваної проблеми

Висновки до третього розділу

В результаті емпіричного дослідження було розроблено психологічний супровід становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів, що включала розвивальну програму та соціально-психологічний тренінг, які реалізовувалися через різноманітні методичні заходи з викладачами, кураторами та студентами. Загальна мета розвивальної програми полягала у формуванні ціннісного ставлення до себе та партнерів по міжособистісній взаємодії, розвитку вміння взаємодіяти зі студентами як із партнерами. Метою роботи з викладачами й кураторами було сформувати у них розуміння необхідності використовувати психологічну позицію рівності у міжособистісній взаємодії з майбутніми викладачами, які часто наслідують поведінку своїх викладачів у майбутній професійній діяльності. Метою соціально-психологічного тренінгу, що проводився зі студентами був розвиток психологічних чинників становлення психологічної позиції рівності, що сприяло покращенню показників самої психологічної позиції рівності.

Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що в результаті розробленої програми супроводу студенти експериментальних

груп стали частіше звертати увагу на свою поведінку та її вплив на міжособистісні взаємини, почали більш свідомо та критично оцінювати себе та формувати самооцінку на основі наявних у них позитивних якостей, зміна ставлення та активності по відношенню до оволодіння професією. У міжособистісних взаємодіях досліджувані стали більше «прислуховуватися» до почуттів і переживань, враховувати індивідуальні особливості та приймати не звичні способи поведінки та думки, а також почали відмічати, що у педагогічній взаємодії головною цінністю є викладач та студенти як особистості, а наступними цінностями – професійні знання та компетентності. В результаті розвивальної роботи майбутні викладачі обирають діалогічний стиль спілкування як провідний, готові надавати студентам у майбутній діяльності партнерську роль та визнавати їхню гідність.

Орієнтуючись на ефективність описаних методичних заходах, були запропоновані методичні рекомендації викладачам, академічним кураторам та психологам вищих навчальних закладів щодо підвищення потенціалу психологічної позиції рівності у міжособистісних взаємодіях майбутніх викладачів. Рекомендації включали такі форми роботи як-от: проведення семінарських та практичних занять, написання есе магістрантами, індивідуальні консультації та бесіди, перегляд та обговорення художніх фільмів, тренінг розвитку особистості та комунікативних навичок, психологічний аналіз проблемних ситуацій, корекційні заняття, зустрічі з відомими психологами, психологічний інструктаж магістрантів перед асистентською практикою тощо.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне та експериментальне вивчення проблеми становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів у їхній міжособистісній взаємодії, що виявилось у визначенні сутності поняття «психологічна позиція рівності викладача», обґрунтуванні критеріїв та рівнів розвитку зазначеного феномена, здійсненні експериментальної апробації програми супроводу становлення психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів.

1. У професійній діяльності викладач використовує одночасно декілька позицій, серед яких педагогічна, професійна, психологічна, виховна, соціальна та інші. Найбільш дослідженою є педагогічна позиція, яка консолідує в собі професійну і психологічну. Професійна позиція викладача включає його суб'єкт-об'єктні ставлення, серед яких найбільш часто виділяють наступні: ставлення до своєї професії, власного професійного зростання та свого місця у професійному середовищі. Така позиція викладача визначає усвідомлення та задоволеність собою як професіоналом та окреслює шляхи його подальшого професійного розвитку як педагога. Психологічна позиція викладача актуалізує в собі його суб'єкт-суб'єктні ставлення, такі як ставлення до себе як особистості, до студентів як особистостей, до колег та інших людей. Вона визначає специфіку й модальність взаємодії викладача та студентів, можливості реалізації ними особистісного потенціалу та реалізацію принципу рівності у міжособистісній взаємодії.

Психологічна позиція рівності майбутнього викладача – це інтегративне утворення гуманних ставлень, які синергізують ціннісне ставлення до себе як особистості та ціннісне ставлення до студентів як особистостей, що актуалізує у взаємодії розуміння, прийняття і визнання між партнерами, їх рефлексивні очікування відносно один одного, емпатійне розуміння, толерантність й діалогічність, конгруентність поведінки та партнерські ролі один одного у міжособистісній взаємодії.

Особливості психологічної позиції рівності майбутніх викладачів виявляються у готовності приймати та ціннісно ставитися до себе й студентів як особистостей, надавати усім учасниками педагогічної взаємодії однакову можливість на особистісну та професійну реалізацію, вислуховувати та приймати думки інших, надаючи можливість аргументувати й доводити їх. Ключовою особливістю психологічної позиції рівності майбутнього викладача є його здатність бути для студентів партнером у взаємодії, що супроводжується наданням їм особистісної відповідальності за спільні успіхи та невдачі, а також визнанням їх права впливати на стратегію взаємодії в навчально-виховному процесі та визначати конструктивні засоби професійного розвитку.

2. Критеріями розвитку психологічної позиції рівності є ціннісне ставлення до себе як особистості, ціннісне ставлення до інших як особистостей, прийняття психологічної позиції один одного суб'єктами міжособистісної взаємодії.

Розвиток психологічної позиції рівності характеризується наступними рівнями: *активний*, що притаманний викладачам, які повністю приймають себе, конструктивно реагують на критику, приймають студентів, вміють слухати й співпереживати, надають їм партнерську роль, використовують діалогічний стиль спілкування; *декларативний*, властивий викладачам, які демонструють повне прийняття себе, підкреслюючи свої позитивні риси, здатні до вибіркової рефлексії власної поведінки, під час критичних зауважень використовують захисні механізми, заявляють про прийняття інших, але не завжди враховують індивідуальні особливості студентів, здатні вислуховувати останніх, проте не прагнуть зрозуміти їх переживання, надають партнерам по взаємодії конформістської ролі, використовуючи формально діалогічний стиль, який не сприяє конгруентності їх поведінки; *індиферентний*, виявляється у викладачів, яким не властиве цілісне прийняття себе, помірна рефлексія власної поведінки, неготовність до будь-яких зауважень, критики, вислуховування та емоційного співпереживання

іншому, при цьому у взаємодії надають собі активної, а студентам пасивної ролі, часто використовують авторитарний стиль спілкування, домінуючою для них є стереотипна поведінка.

3. На становлення психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів впливають три групи *психологічних чинників*. *Гностично-рефлексивна* – об'єднує в собі рефлексивність, самооцінку та професійну ідентичність, що впливають на усвідомлення майбутнім викладачем себе та своєї ролі у педагогічному процесі. До *емотивно-ціннісної* – належать емпатійність, ціннісні орієнтації та комунікативна толерантність, які визначають ціннісне ставлення майбутнього викладача до інших партнерів по міжособистісній взаємодії. *Конативно-комунікативна* – пов'язує діалогічність, педагогічну фасилітацію та потребу у спілкуванні. Ці психологічні чинники визначають специфіку процесу міжособистісної взаємодії та особливості вияву психологічної позиції рівності у цьому процесі майбутніх викладачів.

4. Особливості прояву психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів, з одного боку, пов'язані з високими та помірними показниками розвитку комунікативної толерантності, фасилітативного стилю управління педагогічним процесом, діалогічного спілкування, потреби у контактах, емоційно-ціннісного ставлення й активної позиції до оволодіння своєю професією. З іншого боку, низькі показники розвитку рефлексивності та емпатійності майбутніх фахівців вказують на порушення цілісності становлення досліджуваного утворення. Виявлення вищезгаданих особливостей зумовлює необхідність розробки системи розвивальних заходів, спрямованих на розвиток зазначених чинників та підвищення потенціалу становлення психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів.

5. Активізація становлення психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів досягається в процесі впровадження психологічного супроводу, зокрема розвивальної програми та

соціально-психологічного тренінгу на основі особистісно орієнтованого виховання. Ефективність запропонованого авторського психологічного супроводу визначається зміною ціннісного ставлення майбутніх викладачів до партнерів по взаємодії, що виявляється у розумінні й прийнятті їх, визнанні думок, поглядів, позицій інших і наданні їм можливості впливати на перебіг спільної взаємодії та бути відповідальними за її результати. Розроблені практичні рекомендації спрямовані на допомогу викладачам, академічним кураторам та психологам вищих навчальних закладів у розвивальній роботі з метою підвищення потенціалу психологічної позиції рівності.

Здійснене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів прояву та розвитку психологічної позиції рівності майбутніх викладачів. Перспективними, на нашу думку, залишаються дослідження вияву психологічної позиції рівності у викладачів вищих навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Практическая психология Учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова – Изд. 6-е., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2003. – 496 с.
2. Адлер А. Понять природу человека / Пер Е.А. Цыпина – СПб.: «Академический проект», 1997 – 256 с.
3. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное консультирование. / Ю.Е. Алешина. – 2-е изд – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 208 с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили – М., 1996.—494с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288с.
6. Андрущенко В.П. Філософія освіти «в замежжі завтрашнього дня». / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – N 1-2. – С. 7-14.
7. Аристотель. Политика: наука об управлении государством: [Сборник] / Платон, Аристотель. - М. : Эксмо ; СПб. : Terra Fantastica, 2003. - 860 с.
8. Архангельский А. М. Твоя жизненная позиция / А.М. Архангельский. – М. : Знание, 1979. – 128 с.
9. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О.Балл //Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред.. І.А. Зазюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 134-175.
10. Батаршев А.В. Диагностика способности к общению / А.В. Батаршев. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
11. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
12. Березовин Н.А. Психология педагогического общения: учеб.-метод. пособие для студентов пед. специальностей и педагогов / Н.А. Березовин, Н.А. Цырельчук. – Мн. : МГВРК, 2008. – 464 с.

13. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив / Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский. – Мн.: Изд-во БГУ, 1995 – 160 с.
14. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы : пер. с англ. / Общ. ред. М. С. Мацковского; послесловие Л. Г. Ионина и М. С. Мацковского. – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.
15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание/ Р.Бернс. – М.: «Прогресс», 1986. – 424 с.
16. Бершадська О.В. Ставлення до психологічного знання у формуванні педагогічної позиції викладача вищої школи / О.В. Бершадська, Л.В. Копець // Наукові записки НаУКМА – Київ, 2007. – Т.71 – С.34-37.
17. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
18. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия - Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. - 216 с.
19. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. Учебное пособие / М.Р. Битянова. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
20. Богущ А.М. Принципи гуманізації освіти у вищій школі // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. праць. – Вип. 10. – Ч.1. – 2002. – С. 50-54.
21. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком / А.А. Бодалев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1965. – 123 с.
22. Боденко Б.М. Активизация в тренинге образовательной деятельности студентов. – М., 2001 – 512 с.
23. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко – М: Информационно-издательский дом "Филинь", 1996. – 472 с.

- 24.Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. –М.; Воронеж: Ин-т практ. психол., 1995 – 352 с.
- 25.Большакова В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, упражнения, игры. – СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. – 379 с.
- 26.Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко – К.: Освіта України, 2007. – 332 с.
- 27.Борисенко З.Т. Психологічні особливості імперативних та діалогічних впливів батьків на підлітків: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / З.Т. Борисенко – Івано-Франківськ, 2008. - 211 с.
- 28.Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
- 29.Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія / М.Й. Боришевський. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012 – 608 с.
- 30.Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
- 31.Брагіна Н.В. Життєва позиція як предмет психологічного аналізу / Н.В. Брагіна // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка – К., 2010. – Т.12. –ч. 1. – 695 с. – С. 76-85.
- 32.Братусь В.С. Аномалии личности / В.С. Братусь. –М.: Мысль, 1988. – 304 с.
- 33.Братусь Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / В.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
- 34.Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения / С.Л. Братченко - М: Смысл, 2001. – 197 с.

35. Будасси С. А. Самооценка личности / С.А. Будасси // Практические занятия по психологии / Под ред. акад. А. В. Петровского. – М., 1972. – С. 30 – 37.
36. Бубер М. Я и Ты / Пер. с нем. П.С. Гуревича. – М.: Высшая школа – 1993. – 175 с.
37. Булах І.С. Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навчально-методичний посібник. / І.С. Булах, Л.В. Долинська. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 116 с.
38. Булах І.С. Значущість цілісної психологічної теорії в консультуванні // Проблеми сучасної психології. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 26. – С. 69-77.
39. Булах І.С. Історичний екскурс за логікою етапів становлення консультативної психології / І.С. Булах // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України – Кам'янець Подільський: Аксіома, 2011 – Вип. 12. – С. 130- 142.
40. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І.С. Булах. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
41. Буш Г. Методологические основы научного управления изобретательством / Г.Я. Буш. – Рига: Издательство «Лиесма», 1974 – 168 с.
42. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: Навчальний посібник / С.В. Васьківська. – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
43. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков – М.: Изд-во: «Ось-89», 1999 – 176 с.
44. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог» / И.В. Вачков, И.Б. Гиншпунт, Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та, 2003. – 464 с.

45. Ведерникова, Л. В. Подготовка педагога как творческого профессионала : учебное пособие / Л. В. Ведерникова. – Ишим : Изд-во ИГПИ, 2006. – 112 с.
46. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В. Т. Бусел. – 5-е вид. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
47. Власенко В.В. Вчителі – учні: психологія взаємних оцін-них ставлень. Монографія. – К.: УДПУ імені М.П. Драгоманова, 1995. – 155 с.
48. Власов П.К. Партнерское общение. Тренинг. Игры и упражнения. Методические материалы для ведущего тренинга / П.К. Власов – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2014. – 172 с.
49. Волошина В.В. Аксіопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти: монографія / В.В. Волошина. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 274 с.
50. Врублевская Е.Г. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению: Учебное пособие. / Е.Г. Врублевская – Хабаровск, Изд-во «Колорит», 2001. – 182 с.
51. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1991.—420с.
52. Голованова Т.П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді: монографія / Т. П. Голованова. - Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2007. - 338 с.
53. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П.П. Горностай – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
54. Грецов А.Г. Психологические тренинги с подростками /А.Г. Грецов – СПб.: Питер, 2008 – 368 с.
55. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: Навч. посіб. / Н.В. Гузій – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 155 с.
56. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

57. Джеймс У. Беседы с учителем о психологии / У. Джеймс. – М.: Издательство «Совершенство», 1998. – 160 с.
58. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
59. Дмитриева Л.Г. Проблема асимметричности и неравновесности психологических позиций в диалогическом взаимодействии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2009. №4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2009/4/Dmitrieva.phtml>
60. Дмитрієва С.М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студента: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.М. Дмитрієва; АПН України, Інститут психології ім. Г.С.Костюка. – К., 1996. – 24 с.
61. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. — 207 с.
62. Долинська Л.В. Проблеми особистісного зростання майбутнього практичного психолога / Л.В. Долинська // Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць: В 3-х т. –К.: Гнозис. – Т.1. -1998. – с.429-437.
63. Доскач С.С. Тренінг формування внутрішньої позиції дорослого у підлітків / С.С. Доскач. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 96 с.
64. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко – М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. — 344 с.
65. Дуткевич Т.В. Психологічна готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями: монографія / Т.В. Дуткевич, В.А. Терещенко; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Поділ., 2010. – 160 с.
66. Духновский С.В. Субъективная оценка межличностных отношений. Руководство по применению / С.В. Духновский — СПб.: Речь, 2006. — 54 с.

67. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.
68. Ефимова Н.С. Психология общения. Практикум по психологии: учеб. пособие / Н.С. Ефимова. – М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2006. – 192 с.
69. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.В. Жижина – Екатеринбург, 2000. – 153 с.
70. Жить в мире с собой и другими. Тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова – М.: Генезис, 2000. – 212 с.
71. Журавлев, В. И. Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. – М.: Роспедагенство, 1995. – 183 с.
72. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер – М.: Академия, 2006. – 240 с.
73. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. / Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник. – М.: МГУ, 1980. – 157 с.
74. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
75. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
76. Зиновкина М.М. Педагогическое творчество: Модульно-кодированное учебное пособие. – М.: МГИУ, 2007. – 258 с.
77. Ішук О .В. Чинники становлення професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу / О .В. Ішук // Проблеми сучасної психології. – 2013. – №2. – С. 120-127 .
78. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2010. – 576 с.
79. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. В. Исаев. – М.; Белгород, 1993. – 218 с.

- 80.Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
- 81.Казаринова Н.В. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
- 82.Казанская В.Г. Педагогическая психология / В.Г.Казанская. – СПб.: Питер, 2005. – 365 с.
- 83.Капська. А.Й. Включаємо студентів у комунікативну взаємодію (методичні рекомендації для роботи зі студентами майбутніми соціальними-працівниками) / А.Й. Капська. Д.М. Годлевська. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007 – 24 с.
- 84.Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
- 85.Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. - Т. 24. – № 5. – 2003 – С. 45-57.
- 86.Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество / А.В. Кан-Калик, Н.Д. Никандров – М.: Прогресс, 1990. – 144 с.
- 87.Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / А.В. Кан-Калик. – Грозный,1976 – 86 с.
- 88.Кан-Калик А.В. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / А.В. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
- 89.Качан Т.М. Гуманістичні орієнтири сучасної освіти // Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – Т. 7, Вип. 20, Ч. 1. – 296 с. – С. 175-178.
- 90.Кіян А.П. Психологічні проблеми спілкування вчителя з підлітками / А.П. Кіян // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: психологічні науки. - 2013. - Вип. 40. - С. 294-298.
- 91.Кипнис М. Тренинг межкультурных отношений. Часть 1-2 / М. Кипнис.- М.: Ось-89, 2006.- 112с.

- 92.Клаус Д. Хороший врач. Учебник основной позиции врача / Пер. с нем. И.Я. Сапожниковой, Э.Л. Гушанского. – М.: Алетея, 2006. – 544 с.
- 93.Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д.: Феникс. – 1996. – 512 с.
94. Ключева Н.В. Технологии работы психолога с учителем / Н.В. Ключева - М. : Сфера, 2000. – 186 с.
- 95.Ковалев Г.А. Общение и его воспитательное значение / Г.А. Ковалев // Мир психологии. — 1996. — №3. — С. 17-30.
- 96.Коваленко О.І. Умови ефективності та методи формування соціально-моральної позиції у старшокласників / О.І. Коваленко // Вісник Черкаського університету. – Серія педагогічні науки. – Випуск 121. – Черкаси, 2008. – С. 59-63.
- 97.Козлова Н.В. Личностно-профессиональное становление: психолого-акмеологический подход / Н.В. Козлова. – Томск: Издательство ТПУ, 2007. – 201 с.
- 98.Колодий А.Ф. Социальная справедливость и равенство. / А.Ф. Колодий. – Львов: «Свит», 1991. – 197 с.
- 99.Кондрашихина О.А. Формирование способности к фасилитационным влияниям у будущих практических психологов: Дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.А. Кондрашихина – К., 2004. – 239 с.
100. Консультативна психологія: підручник / І.С. Булах, І.М. Бушай, В.У. Кузьменко та ін.; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т соціології, психології та соц. комунікацій. – Вінниця: Нілан, 2014. – 484 с.
101. Кравців О. Особливості формування професійної рефлексії / О.Кравців // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. – Львів, 2008. – №1. – С.116–127.
102. Крижанская Ю.С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. – 208 с.

103. Крочук М.І. Гендерна рівність як складова загального принципу рівності / М.І. Крочук // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія юридична – Львів – № 4. – С. 464-471.
104. Кудрявцев В.Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В.Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 52-62.
105. Кузьменко В.У. Індивідуалізоване виховання і навчання в освітніх закладах. Навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів / В.У. Кузьменко. – К.: Вид. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 54с.
106. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. - 183 с.
107. Куприянов Р.В. Межличностные конфликты в диаде преподаватель – студент: монография / Р.В. Куприянов. – Казань: КНИТУ, 2011. – 196 с.
108. Кучеренко Є.В. Професійне самовизначення майбутнього психолога: теорія і практика: навчально-методичний посібник / Є.В. Кучеренко. –К.: Видавничий дім «Слово», 2014. – 192 с.
109. Лабунская Б.А. Психология затрудненного общения [Текст]: Учеб. посо-бие.- М.: Академия, 2001.- 288 с.
110. Лаптева М.Д. Позиция в структуре профессионального общения (в контексте переподготовки социальных работников): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. Д. Лаптева. – М., 1999. – 216 с.
111. Леонтьев А.А. Психология общения : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / А.А. Леонтьев – 5-е изд., стер. – М.: Смысл ; Изд. центр «Академия», 2008. – 368 с.
112. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение / А. Н. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
113. Литвинчук О.М. Психологічні умови запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні: автореф. дис... канд. психол. наук:

- 19.00.07 / О.М. Литвинчук; НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 22 с.
114. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А. Лобанов. – 2-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 192 с.
115. Лукіяничук А. Професійна ідентифікація студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації / А. Лукіяничук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика – Київ, 2003 – В. 3-4 – С. 123-128.
116. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие / В. Я. Ляудис. – М.: УРАО, 2000. – 128 с.
117. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс.- СПб.: Питер, 2007.- 794с.
118. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербан. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106 с.
119. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С.Д.Максименко, М.М. Заброцький – К.: Главник, 2005. – 112 с.
120. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т.В. Максимова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 114–117.
121. Мамон О.В. Самооцінка в професійному розвитку вчителя: аналіз поняття, структури і процесу формування / О.В.Мамон // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць – Полтава, 2011. – Вип. 8. – Ч.2. – С.172-176.
122. Маркин В.Н. Жизненные позиции личности (Идеологический и социально-психологический аспект) / В.Н. Маркин. – М.: Мысль, 1989. – 171 с.
123. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

124. Мартынова Е.В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов / Е. В. Мартынова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 109–113.
125. Метельский Г.И. Психологические особенности гностической деятельности учителя / Г. И. Метельский. – Л., 1979. – 136 с.
126. Мешко О.І. Професійне самопізнання майбутнього вчителя як умова становлення його педагогічної позиції // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький, 2012. – №54. – С. 235-239.
127. Микитюк Г.Ю. Вплив взаємин викладача і студентів на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя / Г.Ю. Микитюк // Психологія – Київ, 2003. – Вип. 20. – С. 255-260.
128. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина - М.: "Дело", 1994. - 216 с.
129. Молочкова И.В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога: Учебное пособие / И.В. Молочкова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 130 с.
130. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу. Навч. пос. / В.В. Москаленко – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
131. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
132. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные труды / Под ред. А.А. Бодалева – М.: «Инст. практ. психологии», 1995. – 356 с.
133. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. / Н.Н. Обозов – К.: Лыбидь, 1990. - 192 с.
134. Окса М.М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення загально педагогічних дисциплін / М.М. Окса //

- Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – 36. Статей: Вип. 5. – К.: Пед. Преса, 2003. – 238с. – С. 221-228.
135. Орлов А.Б. Диалогизация педагогической системы /А.Б. Орлов. // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду психологов АН СССР. – М., 1988. – С. 70-71.
136. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А.Б.Орлов // Вопросы психологи – 1995. – №2. – с.5-19.
137. Орлов А.Б. Фасилитатор и группа: от персонального к трансперсональному общению / А.Б.Орлов // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – №2. – с. 8-13.
138. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Изд.е 7-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 704 с. – (Высшее образование).
139. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. Проблемы методологии, истории и теории. / Б.Д. Парыгин — СПб.: ИГУП, 1999. — 592 с.
140. Педагогическое наследие. / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
141. Петровская Л.А. Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог / Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская // Вопросы психологии. – 1983 – №3 – С. 85-89.
142. Петрушин С.В. Мастерская психологического консультирования / С.В.Петрушин – СПб: Речь, 2006 - 184с.
143. Поварёнков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности / Ю.П. Поварёнков. // Сибирский психологический журнал. – 2006. – №24. – С. 53–58
144. Пов'якель Н. Психологія вирішення педагогічних конфліктів / Н. Пов'якель. – К.: Шкільнийсвіт, 2008. – 128 с.
145. Подоляк Л. Основи побудови гуманних стосунків з учнями / Л. Подоляк // Бібліотека "Шкільного світу". – 2003. – №2(Психолог на педрадї). – С. 6-24.

146. Поздеева С.И. Швецов М.Ю. Потребность в общении как залог развития коммуникативной компетентности студента / С.И. Поздеева М.Ю. Швецов // Вестник Забайкальского государственного университета – 2013 – № 4. – С. 47-52.
147. Позднякова О.К. Гуманистическая позиция студента – будущего учителя (теория и практика): монография / О.К. Позднякова. – Самара: Изд-то СамГПУ, 2001. – 191 с.
148. Помиткіна Л.В. Психологія прийняття особистісно стратегічних життєвих рішень: монографія / Л.В. Помиткіна. –К.: Кафедра, 2013. – 381 с.
149. Потылко Г.П. Этико-психологические основы общения / Г.П. Потылко. – М.: Знание, 1982.-63с.
150. Практическая психодиагностика. Теория и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. - Самара: «Бахрам-М», 2002. - 672 с.
151. Практична психологія: введення у професію : навч. посіб. / Ю. О. Приходько – Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2008. - 180 с.
152. Профессиональная деятельность молодого учителя : Социально-педагогический аспект / под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. – М. : Педагогика, 1982. – 145 с.
153. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю.Хрящевой. – СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2001. – 256 с.
154. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів ВНЗ. / Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук – Кам'янець-подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. – 124 с.
155. Психологический Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
156. Психология профессионального развития педагога: проблемы и перспективы Гл. ред. Л.С. Гребнев. - М. : Про-Пресс, 2006. - 72 с.
157. Психология (словарь) / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 2-е изд. – 494 с.

158. Радчук Г.К. Аксиопсихологія вищої школи. Монографія / Г.К. Радчук. – Тернопіль: ТНПУ, 2009. – 415 с.
159. Реан А.А. Психология и педагогика: учебник / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум.- СПб.: Питер, 2001.-432с.
160. Реан А.А. Социальная педагогическая психология. / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574 с.
161. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: Наук.-мет. посіб. / В.В. Рибалка. – К.:Инст. обд. дитини, ТОВ «Інфосистем», 2011. – 428 с.
162. Рогов Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов.- М.: ВЛАДОС, 2004.- 336с.
163. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
164. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека /К.Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 480 с.
165. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. / К. Роджерс., Дж. Фрейберг – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
166. Родионова Е.А. Общение как условие развития личности // Психология формирования и развития личности / за ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Изд-во «Наука», 1981. – с. 177-197
167. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У.С. Родыгина // Психологическая наука и образование – №4. – 2007.
168. Рось Л.М. Соціалізація особистості студента в процесі професійної підготовки / Л.М.Рось // Сучасні тенденції професійної освіти в Європейському просторі: Зб.наук.праць. - Черкаси: П.П.Гордієнко,2013. - С.152-155.
169. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

170. Руднева О. Гендерна рівність як принцип законодавства України / О. Руднева // Право України. – 2002. – № 4. – С. 104–108.
171. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
172. Савва Л.И. Межличностное познание учителя в системе его профессиональной подготовки: монография / Л.И. Савва – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 246 с.
173. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: монографія / Л.О. Савенкова. – К.: КНЕУ, 2005. – 212 с.
174. Самоукина Н.В. Спектр позиций психолога в процессе психологического консультирования / Н.В. Самоукина // Магистр, 1995. - №6 – с. 76-83.
175. Сарычева О.Н. Критерии сформированности профессиональной активности будущих учителей: психолого-педагогический аспект / О.Н. Сарычева // Начальная школа. - 2006. - № 7. - С. 12-15.
176. Самсонова Т.Н. Справедливость равенства и равенство справедливости. / Т.Н. Самсонова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 136 с.
177. Семенов В.С. Капитализм и классы. / В.С. Семенов – М.: 1969. – 399 с.
178. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. - СПб., 1996. – 350 с.
179. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2002. – 208 с.
180. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. / В.А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 336 с.
181. Скок А.Г. Модель навчання толерантності / А.Г. Скок // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені

- Т.Г.Шевченка: Психологічні науки – Чернігів, 2011. – Вип 94. – Т.ІІ. – С. 162-164.
182. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
183. Слободчиков В.И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В.И. Слободчиков, Н.А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72.
184. Словарь психолога-практика / ред. С.Ю. Головин– 2-е изд., – Мн.: Харвест, 2007. – 976 с.
185. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
186. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. - М.: ТЦ Сфера, 2002. - 160 с.
187. Степанов О. М. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2011. – 416 с.
188. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. / В.А. Сухомлинский. – 2е изд. – М.: Сов. Россия, 1981. – 96 с.
189. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. - М.: Знание, 1983. - 96 с.
190. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. – К.: Изд. центр «Просвіта», 1999. – 404 с.
191. Ткалич М.Г. Гендерна психологія: Навч. посіб. / М.Г. Ткалич. – К.: Академвидав, 2011. – 248 с.
192. Трусов В. П. Психология межличностного влияния и оценивания / В.П. Трусов. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. - 43 с.
193. Узнадзе Д.Г. Психология установки / Д.Г. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

194. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания / Сост. Е.А. Генике, Е.А.Трифоновна // Под общ. ред. Л.И.Семиной. – Т.1 - М.: Изд-во «Бонфи», 2002. - 239 с.
195. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «розвиток комунікативної компетентності викладача»: навч.-метод. посібник / В.М. Федорчук. – Кам.-Под.: Абетка, 2003. – 240 с.
196. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол. С.С. Аверцев и др.. – 2-е изд. – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. –815 с.
197. Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т.II. / И.Г. Фихте. – СПб.: Мифрил, 1993. – 798 с.
198. Флоренская Г.А. Диалог в практической психологии / Г.А. Флоренская. – М.: МП «Петит», 1991. – 244 с.
199. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации / А.Р. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. - №6. – с.64-69.
200. Формирование эстетической позиции будущего учителя: Методические рекомендации для студентов дневного, вечернего и заочного отделений педагогического факультета / Сост. И.В. Совга, Е.В. Конеева, А.М. Захарычева. – Калининград: Калинингр. ун-т. 1999. – 15 с.
201. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. / Пер. с нем. Л. Алексеевская – М.: Генезис, 2006. – 336с.
202. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / К. Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 360 с.
203. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис – М.:Изд. Моск. ун-та, 1989 – 240 с.
204. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; общ. ред.: Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
205. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм, под ред. Д.А.Леонтьева. – 2-е изд. – СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2008. – 224 с.

206. Халилов Ш.Р. Педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ш.Р. Халилов. – Астрахань, 2010. – 23 с.
207. Харрис Т.А. Я - О'кей, ты - О'кей. / Т. А. Харрис; пер. С. С. Степанов. - М.: Смысл, 1997. - 328 с.
208. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А.В. Хуторской.- М. : Владос-Пресс, 2005 .- 383 с.
209. Целуйко В.М. Психологические основы педагогического общения / В.М. Целуйко. – М.: «ВЛАДОС», 2007 – 242 с.
210. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія / В.М. Чернобровкін – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.
211. Чернобровкіна В.А. Психологія особистісної свободи: монографія / В.А. Чернобровкіна – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 488 с.
212. Чернявская А.П. Психологические предпосылки формирования партнерской позиции педагога как основа эффективной профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник – 2012. – № 1 – Том II – С. 274-279.
213. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. – М.: ВЛАДОС Пресс, 2004. – 94 с.
214. Черникова О.В. Особенности профессиональных умений в деятельности педагога / О.В. Черникова. // Психологическая наука и образование. - 2005.- № 3. - С. 68 - 73.
215. Чижмар К. Принцип рівності прав жінок і чоловіків у міжнародному праві // Право України. – 2001. - №3. – С.3-5.

216. Чистякова Т.А. Педагогический конфликт и способы его преодоления / Т.А. Чистякова – М.: Просвещение, 1987. – 179 с.
217. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с
218. Шевандин Н.И. Социальная психология в образовании : учеб. пособие / Н.И. Шевандин. – Ч. I. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
219. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения / С.А. Шеин // Вопросы психологии – 1991. - №1. – С. 44-52.
220. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В.П. Шейнов. – Минск: Амалфея, 1997. – 277 с.
221. Шейнов В.П. Психология влияния / В.П.Шейнов. – Минск: Харвест, 2007. - 640 с.
222. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001 – 272 с.
223. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна. / К. Штайнер – Спб.: Питер, 2003. – 416 с.
224. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: монографія / Т.Д. Щербан; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2004. – 345 с.
225. Эмоциональная регуляция учебной деятельности / ред. А.Я. Чебыкин. – М, 1988. – 255 с.
226. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М.: Изд.гр. «Прогресс», 1996. – 344 с.
227. Якиманская И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. - 2006. - № 6. - С. 3 – 13.
228. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

229. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка педагога к общению с учащимися: методические рекомендации / Т.С. Яценко – К., 1991. - 54 с.
230. Berne E. Games people play: the basic handbook of transactional analysis – New York: Ballantine Books, 1992.
231. Brophy, Jere E., and Thomas L. Good. Teacher-student relationships: Causes and consequences – Oxford: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
232. Corno, Lyn, and Eric M. Anderman, eds. Handbook of educational psychology – New York: Routledge, 2015.
233. Festinger L. Conflict, decision and dissonance. Stanford, Calif: Stanford Univ. Press, 1964.
234. Harris T.A. I'm OK - you're OK – Nachdruck. – New York: HarperCollins Publishers, 2004.
235. Miller, George Armitage. The psychology of communication: seven essays. Oxford, England: Basic Books – 1967.
236. Rogers C. Freedom to learn for the 80`s. – Columbus – Toronto – London – Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983.
237. Rogers, C.R. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin, 1961.
238. Social psychology handbook of basic principles / edited by Arie W. Kruglanski and E. Tory Higgins. – New York: The Guilford Press, 2007.
239. Steiner Claude. Scripts People Live: Transactional Analysis of Life Scripts - New York: Grove Press, 1974.
240. Westbrook D., Kennerley H., Kirk J. An Introduction to Cognitive Behaviour Therapy/ - 2nd ed. London: Sage, 2011.

Додаток А

«Методика діагностики психологічної позиції рівності майбутнього викладача»

Інструкція: Прочитайте наступні твердження. Якщо Ви з ними погоджуєтесь, то поряд з відповідним номером у бланку для відповідей поставте знак «+», а якщо не погоджуєтесь – знак «-».

1. У мене є багато історій з мого життя, якими я хотів би поділитися.
2. Після конфліктної ситуації я завжди аналізую свою власну поведінку.
3. Навіть конструктивні зауваження зі сторони студента будуть не прийнятними для мене.
4. Часто мені дуже важко приймати людей такими, якими вони є.
5. Іноді я відчуваю, що іншим не цікава тема розмови, хоча вони цього й не проявляють.
6. Відповідальність за рівень початкової підготовки завжди лежить на викладачах.
7. Моя поведінка часто залежить від наявних у мене в той час емоцій та переживань.
8. Задавати питання студенти мають тільки на практичних заняттях, а не на лекційних.
9. Щоб студент заслуговував на мою повагу як викладача, йому потрібно буде довго працювати.
10. Я хотів би більшість рис в собі змінити, аніж залишити.
11. Я намагаюсь завжди прослідкувати, яку реакцію викликає у партнерів по взаємодії моя поведінка.
12. Іноді я допускаю помилки, які помітні іншим.
13. Не варто завжди враховувати інтереси кожної конкретної людини.
14. Мені важливо не тільки те, що інші кажуть, а й те, що вони в той момент переживають.
15. Роль викладача завжди більш важлива у взаємодії зі студентами.
16. Всі свої переживання та власні бачення викладач має залишати поза аудиторією.

17. Діалог викладача зі студентами робить навчальний процес більш ефективним.
18. У міжособистісній взаємодії необхідно завжди підкреслювати значущість інших.
19. Мої негативні риси постійно заважають мені у спілкуванні з іншими.
20. Я часто не розумію, за що інші на мене ображаються
21. Коли я розумію, що не правий – скоріше за все продовжу сперечатися.
22. Мені скоріше подобається, що кожна людина унікальна.
23. Мені важко зрозуміти, чому інші люди вчинили так, а не інакше.
24. Заняття мають завжди проходити так, як було заплановано, без жодних змін «по ходу».
25. Дії викладача мають завжди відповідати тому, що він говорить.
26. У процесі викладання я скоріше буду зосереджений лише на собі, щоб зробити все правильно.
27. Навіть під час зауважень до інших, потрібно виявляти повагу.
28. Я вважаю себе цікавим співрозмовником.
29. Іноді буває соромно за власні вчинки.
30. Студенти не мають право вказувати викладачеві на його помилки.
31. Коли я впевнений у своїй правоті, а співрозмовники сперечаються – мене це дратує.
32. Часто особисті історії партнерів по взаємодії «чіпляють за живе».
33. Викладачу варто прислуховуватися до думки студентів, щодо змін у навчальному процесі.
34. У педагогічній діяльності не варто завжди говорити те, що думаєш.
35. Мені важко говорити без зворотної реакції.
36. Роблячи зауваження іншим, я можу наговорити зайвого.

Додаток Б**«Методика определения уровня развития рефлексивности»****(автор А.В. Карпов)**

Инструкция: "Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 - абсолютно неверно; 2 - неверно; 3 - скорее неверно; 4 - не знаю; 5 - скорее верно; 6 - верно; 7 - совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Текст опросника

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Додаток В**«Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси»**

Инструкция: Пожалуйста, из предложенного списка из 50 личностных качеств выберите 10, описывающих идеального с Вашей точки зрения человека, и 10 - отрицательных, то есть тех, которых ни в коем случае не должно быть у оригинала. Впишите их в столбец Качества предлагаемой таблицы. Порядок качеств не имеет значения.

Затем, перепишите качества в столбец Х1 таким образом, чтобы на первом месте стояло наиболее присущее Вам качество, на втором - качество, чуть менее присущее Вам, и так вплоть до наименее присущего качества под номером двадцать.

После этого закройте столбец Х1 и вновь перепишите качества в столбец Х2, поставив на первое место качество, наиболее присущее Вашему идеалу человека, на второе место - чуть менее присущее качество, и т.д.

Качества: аккуратность, беспечность, вдумчивость, вспыльчивость, восприимчивость, гордость, грусть, жизнерадостность, заботливость, завистливость, застенчивость, злопамятность, искренность, изысканность, капризность, легкоеверие, медлительность, мнительность, мстительность, настойчивость, сдержанность, стыдливость, трусость, упорство, холодность, нежность, непринужденность, нервозность, нерешительность, несдержанность, обаяние, обидчивость, осторожность, отзывчивость, педантичность, подвижность, подозрительность, принципиальность, поэтичность, презрительность, радушие, развязанность, рассудочность, решительность, самозабвение, сострадательность, терпеливость, увлекаемость, уступчивость, энтузиазм.

«Опросник профессиональной идентичности студентов - будущих психологов»

(авт. У. С. Родыгина)

Инструкция испытуемому. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. Мы просим вас аккуратно записывать ваши ответы на специальном бланке. На следующие ниже вопросы не существует правильных и неправильных ответов. Пожалуйста, ответьте на каждый из них согласно вашему собственному мнению. Внимательно прочитайте вопросы и укажите вашу степень согласия/несогласия с каждым утверждением, приведенным ниже используя следующую шкалу: 1 - полностью не согласен; 2 - не согласен; 3 - не думал об этом, не знаю; 4 - согласен; 5 - полностью согласен.

1. Профессия психолога удовлетворяет не всем моим жизненным потребностям и запросам.
2. Мои мысли о будущей карьере в психологии доставляют мне радость.
3. Мой интерес к психологии возник достаточно давно, задолго до поступления на факультет психологии, и именно он способствовал тому, что я поставил себе цель поступить на факультет психологии.
4. Профессия психолога для меня – это один из способов самореализации в жизни.
5. У меня есть потребность большую часть своего свободного времени проводить, занимаясь психологией.
6. Профессия психолога не всегда вызывает у меня положительные эмоции.
7. Я уже давно просчитал все, что мне нужно для того, чтобы работать психологом.
8. Я не уверен, что обучение по специальности «психология» способствует моему саморазвитию.

9. Образование, которое мы получаем в вузе, будет вполне достаточно на всю мою психологическую карьеру.
10. Пока я не строю планов, что буду делать после окончания вуза.
11. Я учусь для того, чтобы оказывать профессиональную психологическую помощь другим людям.
12. Есть некоторые вопросы в психологии, которые до конца мне не ясны, но я знаю, как можно получить интересующую меня информацию.
13. Я долго размышлял, взвешивая все «за» и «против», прежде чем сделать свой профессиональный выбор.
14. Я думаю, что пока учишься, необязательно приобретать опыт практической психологической деятельности.
15. У меня нет особого желания работать по специальности.
16. Если бы я вновь оказался в ситуации выбора, то уже не избрал бы вновь психологию как сферу профессиональной деятельности.
17. Я очень расстраиваюсь при мысли, что по причине каких-либо обстоятельств не смогу работать психологом.
18. Я разочарован, так как представлял профессию психолога несколько иначе.
19. Я считаю, что в профессии психолога нельзя ставить себе цели, планировать, чтобы потом не разочароваться.
20. Я могу однозначно утверждать, что работа по профессии психолога - это мое призвание.
21. Психология, как и любая другая специальность - лишь средство зарабатывать деньги.

Додаток Г

«Методика диагностики уровня эмпатических способностей Бойко В.В.»

Оцените, свойственны ли вам следующие особенности, согласны ли вы с утверждениями.

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше доверяю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция - более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другого человека — бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая этого.
12. Я легко могу представить себя каким-то животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.

16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удастся копировать интонацию, мимику людей, подражая людям.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я бы понимал с полуслова, без лишних слов.
25. Я невольно или из-за любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, "разложив по полочкам".
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура — поэтическая, художественная, артистичная.
31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Я расстраиваюсь, когда вижу плачущего человека.
33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
34. Когда друзья начинаю говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.

35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Додаток Д

«Методика диагностики общей коммуникативной толерантности»

(автор В.В.Бойко)

Инструкция: Оцените, насколько приведенные ниже суждения верны по отношению к Вам. При ответе используйте баллы от 0 до 3, где: 0 – совсем неверно, 1 – верно в некоторой степени, 2 – верно в значительной степени, 3 – верно в высшей степени.

1. Медлительные люди обычно действуют мне на нервы.
2. Меня раздражают суетливые, непоседливые люди.
3. Шумные детские игры я переношу с трудом.
4. Оригинальные, нестандартные, яркие личности чаще всего действуют на меня отрицательно.
5. Безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня.
6. Меня обычно выводит из равновесия несообразительный собеседник.
7. Меня раздражают любители поговорить.
8. Меня затрудняет разговор с безразличным для меня попутчиком в поезде (самолете), начатый по его инициативе.
9. Я бы тяготился разговорами случайного попутчика, который уступает мне по уровню знаний и культуры.
10. Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня, чем у меня.
11. Современная молодежь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (прически, косметика, наряды).
12. Так называемые “новые русские” обычно производят неприятное впечатление либо бескультурьем, либо рвачеством.
13. Представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно мне несимпатичны.
14. Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу.

15. Терпеть не могу деловых партнеров с низким интеллектуальным или профессиональным уровнем.
16. Считаю, что на грубость надо отвечать тем же.
17. Мне трудно скрыть, если человек мне чем-либо неприятен.
18. Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем
19. Мне неприятны самоуверенные люди.
20. Обычно мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте.
21. Я имею привычку поучать окружающих.
22. Невоспитанные люди возмущают меня.
23. Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо
24. Я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания.
25. Я люблю командовать близкими.
26. Меня раздражают старики, когда они в час пик оказываются в городском транспорте или в магазинах.
27. Жить в номере гостиницы с посторонним человеком для меня просто пытка.
28. Когда партнер не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражает меня.
29. Я проявляю нетерпение, когда мне возражают.
30. Меня раздражает, если партнер делает что-то по-своему, не так, как мне того хочется.
31. Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам
32. Меня часто упрекают в ворчливости.
33. Я долго помню обиды, нанесенные мне теми, кого я ценю или уважаю.
34. Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки.
35. Если деловой партнер непреднамеренно заденет мое самолюбие, я на него, тем не менее, обижусь.

Додаток Е**Тест «Ціннісно-орієнтаційна єдність» (за В.А. Семиченко)**

Інструкція: Серед перерахованих нижче особистісних якостей оберіть 5, які є найбільш важливими та необхідними для спільної діяльності педагога та студентів. Номера обраних якостей запишіть у бланк для відповідей.

Якості: дисциплінованість, ерудованість, усвідомлення громадського обов'язку, кмітливість, начитаність, працелюбність, ідейна переконаність, вміння контролювати роботу, моральна вихованість, самокритичність, чуйність, суспільна активність, вміння планувати роботу, допитливість, уміння працювати з книгою, старанність, вимогливість до себе, критичність, духовне багатство, вміння пояснити завдання, чесність, ініціативність, уважність, відповідальність, принциповість, самостійність, комунікабельність, розсудливість, скромність, справедливість, вимогливість до інших, оригінальність, впевненість у собі.

Додаток Є

**«Методика дослідження діалогічності-імперативності спілкування
викладача зі студентами»**

(авт. З.Т. Борисенко, модифікована О.А. Ляшенко)

Інструкція: «У даному питальнику наведені пари полярних тверджень, з'єднанні шкалою від 1 до 10, де 1 бал – повністю згоден із відповіддю «А», а 10 балів – повністю згоден із варіантом «Б». Оберіть те число, значення якого найбільше відповідає реальності».

1. А. У взаємодії зі студентами вважаєте себе завжди правим, вимагаєте від них беззаперечної покори.

Б. У взаємодії зі студентами орієнтуєтесь на співробітництво і взаємодопомогу.

2. А. Не визнаєте заперечень, інших поглядів та думок студентів, ігноруєте їхню точку зору

Б. Сприймаєте студента як такого, що має власну думку, поважаєте її.

3. А. Не маєте близьких емоційних контактів зі студентами.

Б. Перебуваєте в близьких емоційних контактах зі студентами.

4. А. Критичні зауваження студентів не мають особливого значення, викликаючи лише певне незадоволення.

Б. Критичні зауваження студентів не викликають негативних реакцій.

5. А. Зосереджені на вирішенні власних проблем, потреб під час педагогічного процесу.

Б. Вирішуючи власні проблеми, зважаєте на побажання та потреби, що хвилюють студентів.

6. А. Вважаєте, що конфлікти студентів із викладачами неминучі, попередити їх неможливо.

Б. Викладачі здатні попередити конфліктні ситуації, що виникають у взаємодіях зі студентами.

7. А. Не потрібно ставити себе на місце студента, достатньо дивитися на все з позиції викладача.

Б. Іноді потрібно дивитися на проблемну ситуацію з позиції студента.

8. А. Зазвичай вимогливі, безкомпромісні у взаєминах зі студентами

Б. Доброзичливі (приятні) у взаєминах зі студентами.

9. А. Розвиток позитивних вольових якостей студентів відбувається під впливом зовнішніх життєвих обставин

Б. Викладач має стимулювати розвиток вольових якостей у студентів.

10. А. Позитивні мотиви учбової діяльності студентів повинні формувати батьків.

Б. Постійно заохочуєте позитивні мотиви учбової діяльності студентів.

**«Методика определения сформированности педагогической
фасилитации»**

(автор И.В. Жижина)

Инструкция: с целью более глубокого познания себя Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Перед Вами 60 кратко сформулированных утверждений и вопросов. Отвечая на вопросы обозначьте, в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие – знаком «-».

Вопросы:

- 1.Изменялись ли Ваши духовные ценности после того, как Вы проанализировали свои недостатки, приходили к решению изменить их?
- 2.Умеете ли Вы слушать и слышать собеседника?
- 3.Выражаете ли благодарность подчиненному за хорошо выполненную работу?
- 4.Часто ли Вы испытываете тягу к новым впечатлениям, к тому, чтобы отвлечься, испытать сильные ощущения?
- 5.Чтобы быть удовлетворенным собой, я должен кому-то в чем-то помочь.
- 6.Часто ли у Вас появляется чувство, что Вы в чем-то виноваты?
- 7.Пытаетесь ли Вы анализировать свое поведение, если у Вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
- 8.Я могу быть душой общества, развлекать его.
- 9.Помогаете ли Вы обычно своим подчиненным, если они в этом нуждаются?
- 10.Быстро ли Вы обычно действуете или говорите?
- 11.Мне приятно помогать другим, даже если это доставляет мне значительные неудобства.
- 12.Бывают ли у Вас такие мысли, которыми Вам бы не хотелось делиться с другими?
- 13.Анализируете ли Вы причины своих неудач?
- 14.Мне нравится шутить и рассказывать веселые истории своим друзьям.

15. Знаете ли Вы о том, как наилучшим образом использовать положительные качества, имеющиеся у Ваших подчиненных в работе?
16. Способны ли Вы иногда дать волю своим чувствам и беззаботно развлекаться в веселой компании?
17. Мне жалко бездомных кошек и собак.
18. Всегда ли Вы сдерживаете свои обещания, даже если это Вам невыгодно?
19. Пытаетесь ли Вы выявить для себя причины своего поведения?
20. При желании я могу расположить к себе любого человека.
21. Контролируете ли Вы ход выполнения задания Вашими подчиненными?
22. Получаете ли Вы настоящее удовольствие от мероприятий, в которых участвуют много людей?
23. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
24. Все ли Ваши знакомые нравятся Вам?
25. Вы анализируете свое поведение, что бы сравнить себя с другими?
26. Мне легче излагать свою точку зрения письменно, чем устно.
27. Случалось ли, что Вас называли нерешительным человеком?
28. Старались ли Вы ограничить круг своих знакомств небольшим числом самых близких людей?
29. По отношению ко мне люди часто были благодарны.
30. Я никогда не опаздывал на работу.
31. Считаете ли Вы однозначным и беспрекословно правильным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей Вас проблеме?
32. Наиболее счастливым я чувствую себя тогда, когда бываю один.
33. Я никогда не благодарю сотрудников за работу, в присутствии других.
34. Когда на Вас кричат, отвечаете ли Вы тем же?
35. Из уважения к другому я могу согласиться с его мнением, даже если он не прав.
36. Бывает ли, что Вы говорите о вещах, в которых совсем не разбираетесь?
37. Пытаетесь ли Вы найти причину каких-либо неразрешимых жизненных противоречий, относящихся к Вам?

38. Я делаю первый шаг к примирению, если кого-то обидел.
39. Знаете ли Вы интересы и потребности ваших подчиненных?
40. У меня редко меняется настроение.
41. Я сочувствую людям, у которых нет близких друзей.
42. Бывало, что я откладывал то, что надо сделать немедленно.
43. Часто ли бывает так, что проанализировав свое поведение, Вы меняете свой стиль общения с другими людьми?
44. Способны ли Вы устанавливать контакты с другими людьми, исходя из их индивидуальных особенностей?
45. Поощряете ли Вы у подчиненных Вам людей проявление самостоятельности, независимости в работе и инициативы?
46. Чувствуете ли Вы себя беспокойно находясь в большой компании?
47. Ради друга я могу пожертвовать своими интересами.
48. В компании я веду себя так, как дома.
49. Как Вы считаете, если Вы сравниваете себя с другими это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
50. В коллективе Вас считают общительным, жизнерадостным человеком?
51. Представляете ли Вы свободу действий своим подчиненным в достижении тех целей, которые ставите перед ними.
52. Легко ли Вам начинать первым разговор в незнакомой компании?
53. Я могу подавить свои желания, если они противоречат желаниям моих товарищей.
54. В детстве я никогда не проявлял интерес к запретным темам.
55. Ввели ли Вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?
56. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
57. Стремитесь ли Вы искать в людях лучшие их качества и ориентироваться на них в совместной работе?
58. Нравятся ли Вам игры, требующие большой ловкости и скорости?

59. В трудной ситуации я больше думаю не столько о себе, сколько о близком мне человеке.

60. Всегда ли Вы говорите правду?

Методика «Потребность в общении»

(автор Ю.М. Орлов)

Инструкция: Сейчас Вам прочтут ряд положений. Если Вы с ними согласны, то рядом с номером положения в бланке ответов напишите «да» (+), если не согласны, напишите «нет» (-).

1. Мне доставляет удовольствие участвовать в различного рода торжествах.
2. Я могу подавить свои желания, если они противоречат желаниям моих товарищей.
3. Мне нравится высказывать кому-либо свое расположение.
4. Я больше сосредоточен на приобретении влияния, чем дружбы.
5. Я чувствую, что в отношении к моим друзьям у меня больше прав, чем обязанностей.
6. Когда я узнаю об успехе моего товарища, у меня почему-то ухудшается настроение.
7. Чтобы быть удовлетворенным собой, я должен кому-то в чем-то помочь.
8. Мои заботы исчезают, когда я оказываюсь среди товарищей по работе.
9. Мои друзья мне основательно надоели.
10. Когда я делаю плохую работу, присутствие людей меня раздражает.
11. Прижатый к стене, я говорю лишь ту долю правды, которая, по моему мнению, не повредит моим друзьям и знакомым.
12. В трудной ситуации я больше думаю не столько о себе, сколько о близком человеке.
13. Неприятности у друзей вызывают у меня такое состояние, что я могу заболеть.
14. Мне приятно помогать другим, если даже это доставит мне значительные трудности.

15. Из уважения к другу я могу согласиться с его мнением, даже если он не прав.
16. Мне больше нравятся приключенческие рассказы, чем рассказы о любви.
17. Сцены насилия в кино внушают мне отвращение.
18. В одиночестве я испытываю тревогу и напряженность больше, чем когда я нахожусь среди людей.
19. Я считаю, что основной радостью в жизни является общение.
20. Мне жалко брошенных собак и кошек.
21. Я предпочитаю иметь поменьше друзей, но более мне близких.
22. Я люблю бывать среди людей.
23. Я долго переживаю ссоры с близкими.
24. У меня определенно больше близких людей, чем у многих других.
25. Во мне больше стремления к достижениям, чем к дружбе.
26. Я больше доверяю собственной интуиции и воображению во мнении о людях, чем суждениям о них со стороны других людей.
27. Я придаю большее значение материальному благополучию и престижу, чем радости общения с приятными мне людьми.
28. Я сочувствую людям, у которых нет близких друзей.
29. По отношению ко мне люди часто неблагодарны.
30. Я люблю рассказы о бескорыстной дружбе и любви.
31. Ради друга я могу пожертвовать всем.
32. В детстве я входил в одну «тесную» компанию.
33. Если бы я был журналистом, мне нравилось бы писать о дружбе.

Додаток И

Заняття № 1.

Мета заняття: створення сприятливого психологічного клімату для знайомства з групою; ознайомлення учасників з особливостями тренінгової програми, виявлення очікувань від результатів тренінгу.

Вступна частина.

Представлення тренера, програми та мети соціально-психологічного тренінгу. Пояснення актуальності розвитку психологічної позиції рівності для майбутніх викладачів.

Основна частина.**Вправа «Знайомство»**

Мета: збір інформації про учасників тренінгу

Процедура: Учасникам пропонується по черзі називати своє ім'я та описати себе двома-трьома реченнями.

Вправа «Правила».

Мета: встановлення принципів роботи в групі, створення відчуття захисту, усвідомлення особливостей спілкування в групі, сприяння організації ефективного простору для особистісного розвитку юнаків та дівчат.

Матеріали: ватман, на якому записуються правила.

Процедура: Ведучий пропонує визначити учасникам правила роботи в групі, яких всі повинні дотримуватися протягом усіх занять. Він пропонує групі перелік правил – принципів, які учасники приймають чи не приймають. Якщо правило прийняте, то воно записується на ватмані. Учасники можуть доповнювати перелік правил своїми.

1. «Я-висловлювання». Для відвертого спілкування під час занять необхідно відмовитись від безособового мовлення, яке допомагає приховувати власну позицію і, тим самим, уникати її усвідомлення. Тому ми змінюємо висловлювання типу: «Більшість людей вважає, що...» - на таке: «Я вважаю, що...» тощо. Це передбачає відмову від безадресних суджень про інших.

2. Щирість спілкування. Усі члени групи повинні спробувати відкинути всі ролі і бути самими собою. Слід намагатись говорити лише про те, що відчуваємо і думаємо з приводу того, що відбувається у групі. Якщо нема бажання висловитись широко і відверто, краще промовчати. Це правило означає відверте висловлювання своїх почуттів стосовно і до дій інших учасників і до самого себе. Той, хто дає оцінку, повинен проявити толерантність до іншого.

3. Конфіденційність. Все, що відбувається під час занять, ні в якому разі не розголошується. Учасники повинні бути впевнені в тому, що ніхто не розповість про їх переживання, про те, чим вони поділилась. Це допомагає бути щирими та сприяє саморозкриттю. Всі учасники повинні довіряти один одному і групі в цілому.

4. Спілкування за принципом «тут і тепер». Важливо вміти говорити про свої актуальні відчуття і думки. Розвинена рефлексія допомагає людині бути самокритичною, краще пізнавати себе і власні особистісні особливості, а також розуміти стани інших членів групи. Тому під час занять всі говорять про те, що турбує їх саме зараз, і обговорюють те, що відбувається з ними у групі.

5. Правило «СТОП!». Той член групи, який не бажає відповідати на якесь запитання, брати участь у будь-якій грі, процедурі з причини небажання бути щирим або з причини неготовності до відвертості, має право сказати «Стоп!» і таким чином виключити себе з участі в процедурі. Проте це правило бажано використовувати якнайрідше, тому, що воно обмежує учасника у пізнанні себе.

6. Повага до того, хто говорить. Коли висловлюється хтось із учасників, ми його уважно слухаємо, даючи можливість сказати те, що він бажає. Не критикуємо і визнаємо право на висловлювання власної думки. Правило передбачає неможливість переривати того, хто говорить.

7. Неприпустимість безпосередніх оцінок людини. Під час обговорення того, що відбувається, ми оцінюємо не учасника, а лише його дії і поведінку. Ми не використовуємо висловлювання типу: «Ти мені не подобаєшся», а говоримо: «Мені не подобається твоя манера спілкування».

Вправа «Очікування-побоювання».

Мета: визначення очікувань та побоювань учасників та їхня корекція.

Процедура: Тренер пропонує учасникам по черзі ще раз назвати своє ім'я та висловити найбільш хвилюючі побоювання щодо роботи у групі. Інші учасники мають підтвердити або заперечити наявність таких побоювань у них та спробувати розвіяти їх. Після цього кожен по черзі висловлює власні очікування від тренінгу та дає відповідь на питання «Що я хочу отримати від цього тренінгу?».

Зворотний зв'язок: учасникам пропонується поділитися переживаннями, що залишилися та визначити найбільш цікаві «чужі» очікування від тренінгу.

Вправа «Позиція в педагогічній взаємодії».

Мета: розуміння відмінностей психологічних позицій від педагогічних позицій у діяльності викладача.

Процедура: Учасникам пропонується розділитися на три групи та обрати один з трьох варіантів взаємодії викладача зі студентами (позиція зверхності, позиція рівності, позиція підлаштування), який потрібно буде розіграти. Студенти мають ставити акцент на міжособистісній взаємодії.

Зворотний зв'язок: пропонується висловити найбільш характерні особливості кожної позиції та відповісти на питання: «яка позиція може бути найбільш продуктивною у педагогічній діяльності?», «які переваги та недоліки кожної позиції для викладача?», «як буде проявлятися педагогічна позиція викладача при різних способах міжособистісної взаємодії зі студентами?»

Завершальна частина.

Під час обговорення першого заняття варто зосередитися на позитивних емоціях, що виникали протягом сьогоднішнього дня та враження від взаємодії з іншими учасниками. Учасникам пропонується висловити свою думку про роль психологічної позиції рівності у міжособистісній взаємодії зі студентами.

Заняття № 2.

Мета заняття: розвиток рефлексивності власної поведінки, усвідомлення якостей, які заважають у міжособистісній взаємодії.

Вступна частина.

Обговорення вражень від попереднього та настроїв і мотивацію на сьогоднішнє заняття. Актуалізація проблеми рефлексивності у діяльності викладачів вищих навчальних закладів.

Основна частина.

Мозковий штурм «Негативні риси, які мені заважають».

Мета: актуалізація усвідомлення учасниками негативних якостей людини.

Процедура: ведучий пропонує учасникам згадати свої негативні риси, які інколи заважають їм у міжособистісній взаємодії. Всі учасники висловлюються, а ведучий записує названі риси на дошці.

Вправа «Чарівна лікарня».

Мета: складання жартівливих рецептів подолання негативних рис, підведення учасників до розуміння необхідності самовдосконалення особистості.

Процедура: учасники об'єднуються в 3-5 груп. Їм пропонують уявити, що вони – лікарі чарівної лікарні, де лікують від лінощів, хитрості, жадібності, заздрості, нечесності, злості тощо. Учасники обирають по одній поганій рисі (можна запропонувати взяти риси із переліку попередньої вправи) й придумують рецепт і рекомендації, як допомогти людям позбутися її.

Приклад рецепту від лінощів: «Щодня зранку пити натщесерце напій із плодів шипшини й декількох крапель еліксиру працьовитості. Протягом дня за годину після їжі кілька разів потягнутися й голосно вимовити вголос усе, що потрібно зробити. На ніч – записати все, що зроблено, і скласти план наступного дня. Потім потрібно випити склянку молока з кількома м'ятними цукерками для гарного сну.»

Зворотний зв'язок: учасники висловлюють свою думку про те, чий рецепт сподобався найбільше і чи можна ці рецепти застосувати у своєму житті.

Вправ «Хто Ви?».

Мета: емоційний відпочинок, зняття комунікативних бар'єрів

Процедура: Студентам роздаються картки, на яких написані назви тварин. Всі картки мають свою пару. Кожен учасник має прочитати назва та знайти свою пару. При цьому можна користуватися будь-якими виразними жестами, не можна лише нічого говорити й видавати характерні звуки вказаної тварини.

Зворотний зв'язок: після того, як усі знайшли свою пару, учасникам пропонується поділитися враженням та відзначити які способи передачі інформації були найбільш ефективними, а які дії не були зрозумілими для партнерів по тренінгу.

Вправа «Рефлексивний автопортрет».

Мета: навчитися рефлексувати свою поведінку та усвідомлювати причини того, що партнери по міжособистісній взаємодії можуть бачити нас з іншого боку.

Процедура: учасникам пропонується розділити листок на дві частини. В першій написати те, якими вони себе бачать (10 якостей), а в другій – якими їх бачать інші (10 якостей). Після того, як всі напишуть, студенти мають написати свій автопортрет, в якому використати ті якості, які зустрічаються лише в одній колонці. Варто не просто їх написати, а відзначити чому їх не бачать інші або чому інші їх відмічають

Завершальна частина.

Студентам пропонується згадати сьогоднішню роботу в групі і продовжити наступні фрази: *«Я зрозумів, що ...; Мене здивувало ...; Я відчув ...; Думаю ...; Сьогодні мене дратувало ...; Мені дуже сподобалося...»*. Тренер має зробити акцент на вмінні відмічати особливості свого настрою, своєї поведінки та їхній вплив на міжособистісну взаємодію з іншими учасниками.

Заняття № 3.

Мета заняття: усвідомлення власного ставлення до свого професійного розвитку та (в разі потреби) зміна його на ціннісно-позитивне.

Вступна частина.

Обговорення особистісних змін та думок, що виникли після заняття на минулому тижні. Можливо хтось з учасників відрефлексовував власну поведінку після тренінгу. Пояснення поняття «професійної ідентичності» та ролі позитивного ставлення до майбутньої професії у процесі професійного становлення.

Основна частина.

Вправа «Моє бачення професійного зростання».

Мета: усвідомити власне бачення майбутньої професії на різних етапах становлення, зрозуміти відмінності між уявленнями та реальними характеристиками майбутньої професії.

Процедура: учасники заняття розподіляються на групи по 4-5 осіб, використовуючи ватман, олівці та фломастери, зображують три різних бачення своєї майбутньої професії (у минулому, теперішньому та майбутньому) та себе у ній. Головний акцент у вправі робиться на обговорення всередині групи тих уявлень, які були у них на різних етапах їхнього знайомства з професією. Кожна мікрогрупа презентує свої уявлення та пояснює основні відмінності та причини останніх.

Зворотний зв'язок: під час спільного обговорення учасники діляться своїми спостереженнями, щодо змін уявлень про власну майбутню професію та своє місце у ній та думками стосовно реальних характеристик цієї професії.

Вправа «Алфавітний порядок».

Мета: зняти емоційну напругу та переключитися на виконання наступної вправи, а також розподілити студентів на групи з іншим складом учасників.

Процедура: студенту пропонується загадати будь-який психологічний термін, але щоб він був унікальним. Після цього студентам пропонується розташуватися за алфавітним порядком задуманих термінів. При цьому не можна називати свій термін, а лише пояснювати його. Після виконання завдання студенти розділяються на мікрогрупи(1-4,5-8 і т.д.) для виконання наступної вправи

Вправа «Унікальні якості викладача».

Мета: усвідомлення обов'язкових якостей для викладача психології та відмітити наявність названих якостей у себе.

Процедура: студентам, які вже розподілені на мікрогрупи, пропонується обговорити та визначити 15 найбільш важливих якостей для викладача психології. При цьому акцентується увага на тому, що після обговорення кожна група буде по черзі записувати на дошці по одній якості, а наступні групи вже не зможуть повторювати названі якості. Група, яка запропонує більше унікальних якостей переможе.

Зворотний зв'язок: учасникам пропонується прослідкувати наявність у себе потрібних якостей для викладача, а в разі їхньої відсутності обговорити способи та шляхи їхнього розвитку.

Завершальна частина.

Студентам пропонується поділитися власними думками та емоціями щодо сьогоднішнього заняття та виділити ті моменти дня, що викликали найбільші позитивні та негативні переживання (*що сьогодні сподобалося?/ що не сподобалося?*). Кожен учасник має повідомити про свої думки, що виникли після сьогоднішнього заняття та які «відкриття» для себе він зробив.

Заняття №4.

Мета заняття: розвиток самооцінки учасників тренінгу, зосередження на власних позитивних якостях

Вступна частина.

Обговорення змін за тиждень. Підкреслення важливості власної самооцінки у житті та майбутній професійній діяльності як викладачів.

Основна частина.

Вправа «Критична самопрезентація».

Мета: презентація себе, корекція негативних уявлень про себе.

Процедура: учасникам пропонується написати коротеньку розповідь-презентацію про себе, при цьому варто максимально критично поставитися до себе. Після чого, студенти мають по черзі зачитати свої самопрезантації та відзначити, які якості їм найбільше заважають у міжособистісній взаємодії, яких вони хотіли би позбутися. Інші учасники пропонують альтернативні погляди на негативні якості, вказують на можливу користь тощо. В разі, якщо той, хто зачитує, не погоджується з користю – пропонуються варіанти, як подолати названу негативну якість.

Зворотний зв'язок: учасники можуть обговорити особливості віднесення якостей до не гатив них чи позитивних, в разі якщо вони у них були по-різному позначенні, а також тренер має зробити акцент на тому, що всі якості є частиною нас і варто їх приймати, якщо вони не заважають у житті та міжособистісній взаємодії з іншими.

Вправа «Інтерв'ю».

Мета: продемонструвати цікавість власної особистості до інших, знайти у собі позитивні і цікаві сторони.

Процедура: студенти по черзі сідають перед аудиторією і виступають у ролі відомої особи. Інші учасники тренінгу грають роль журналістів та задають якомога більше питань для розкриття особистості «відомої особи». Варто наголосити, що питання мають бути такими, що викликають у відповідача приємні спогади та переживання.

Зворотний зв'язок: студентів просять розповісти, як їм було в ролі відомої особи. Також можна задати питання: «Вам було цікавіше розповідати про себе чи розпитувати про іншу особистість?»

Вправа «Мій настрій».

Мета: за допомогою тілесних відчуттів показати свої настрої і зрозуміти яким тебе бачать інші. Зрозуміти у якому стані ти перебуваєш найчастіше.

Процедура: ведучий пропонує учасника почати ходити по кімнаті, при цьому слухаючи власне тіло, свої ноги, руки, хребет, голову (усі частин тіла). Відчуйте, які частини тіла ви відчуваєте як активні, а які як сонні, мляві. Згадайте із яким настроєм ви почали вправу і покажіть її власним тілом, ходою. При цьому не потрібно розмовляти із іншими, але відчувши себе, поспостерігайте і спробуйте зрозуміти, у якому стані перебувають інші.

Ведучий змінює варіанти настроїв, які учасники повинні відтворювати:

- Уявіть собі що Ви надзвичайно втомились (15 сек)
- Уявіть собі що Ви надзвичайно щаслива людина (15 сек)

- Уявіть собі що Ви маєте що приховувати від оточуючих (15 сек)
- Уявіть собі що Ви сомнамбуліст і ходите з відкритими очима (15 сек)
- Уявіть собі що Ви геній і тільки що зробили геніальне відкриття за яке отримуєте Нобелівську премію (15 сек)
- Уявіть собі що Ви надзвичайно зібрана людина (15 сек)
- Уявіть собі що Вам надзвичайно важко у оточуючому середовищі (15 сек)
- Уявіть собі що Вас люблять усі оточуючі (15 сек)
- Придумайте собі стан, яким би ви хотіли поділитись із оточуючими (15 с)
- Пройдіть так щоб по вашій ході усі зрозуміли хто ви є насправді (15 сек)

Зупиніться на 1сек. і зрозумійте, як Ви себе відчуваєте у цей момент, наскільки вам комфортно у даній позі.

Зворотний зв'язок: відповідь на питання ведучого, у якому стані було найкомфортніше, у якому найважче, чому противилось ваше тіло, що було неприродним

Вправа «Мій герб».

Мета: визначення особистісних якостей студентів, якими вони можуть пишатися.

Процедура: студентам пропонується намалювати власний герб, який відображав би якомога більше позитивних якостей, що їм притаманні. Кожен малює окремо, а потім показує групі учасникам, а вони мають визначити, якими якостями студент пишається найбільше.

Зворотний зв'язок:

Просимо учасників відповісти на питання: «Наскільки важко було відобразити якості?», «Чи подобається Вам, коли інші бачать та позитивно оцінюють Вас?».

Завершальна частина.

Підводячи підсумки заняття, варто зосередитися на унікальності кожної особистості, неможливості бути такими як всі. Варто підкреслити, що саме наші оригінальні риси і роблять нас біль цікавими для іншими. Просимо відповісти студентів: «*Чи вдалося їм оцінити себе з іншої сторони?*» «*Наскільки змінилася їхня оцінка власної особистості та в яку сторону (позитивну чи негативну)?*».

Заняття № 6.

Мета заняття: розвитку емпатійних здібностей студентів, здатності відчувати партнерів, співпереживати їм.

Вступна частина.

Обговорення думок, що виникли після попередніх занять, а також змін, що відбулися за цей час. Представлення актуальності прийняття викладачами студентів як особистостей та обговорення способів його досягнення. Підкреслення важливої ролі емпатійності, комунікативної толерантності та ціннісних орієнтацій викладачів.

Основна частина.

Вправа «Відчуй іншого».

Мета: перевірка та усвідомлення власних емпатійних здібностей.

Процедура: Кожний учасник протягом 2-3 хвилин має описати настрій та емоційний стан, переживання будь-якого іншого учасника групи. В кінці по черзі зачитуються описи і підтверджується (або не підтверджується) їхня правдивість.

Зворотний зв'язок: студентам пропонується обговорити те, наскільки важко було «відчуй іншого» та, що найбільше допомагало у цьому. Також пропонується висловити свої емоції у той момент, коли їхні переживання відчували.

Вправа «Емпатійність».

Мета: розвиток емпатійного слухання студентів.

Процедура: Студентам пропонується розділитися на пари, після чого один з них починає розповідати яку-небудь історію своєму партнерові, а той має право лише роботи інтервенції, які вказується на його емпатійність по відношенню до оповідача. Емпатійне висловлювання використовується для того, щоб показати співрозмовникові, що той, хто слухає, знаходиться на його боці, розуміє та співпереживає. Після виконання студенти міняються місцями і повторюють теж саме.

Зворотний зв'язок: тренер просить учасників обговорити в колі результати вправи. «*На скільки було важко підбирати слова для вираження емпатійного співпереживання?*», «*Чи ставало легше з часом або навпаки?*», «*Чи було приємно відчувати співпереживання під час власної історії?*»

Вправа «Довіра групи».

Мета: емоційний відпочинок, формування відчуття довіри до групи.

Процедура: учасникам пропонується стати в коло та, тримаючи тих, хто стоїть поруч за плечі, талію чи руки, відчувати спільність, групову єдність. Після цього, один із учасників стає в коло і, заплющуючи очі, розслабляється і починає коливатися та падати на руки іншим членам групи. Завдання учасника в колі повністю довіритися групі та відчувати стан «польоту». Вправа може виконуватися декілька разів, з різними учасниками в центрі кола.

Зворотний зв'язок: учасники мають поділитися тими переживаннями, які виникали під час виконання вправи. «*Наскільки вдалося повністю довіритися?*», «*Чому важко було довіритися іншим?*», «*Чи впливає дружнє ставлення з певними учасниками на довіру?*»

Вправа «Луна».

Мета: відпрацювати вміння емпатійного розуміння та оволодіти адекватною комунікацією.

Процедура: Кожен учасник повинен підтримувати повну єдність комунікації з людиною, яка говорила перед ним. Він повинен повторити суть її повідомлення та головну ідею, щоб довести, що зрозумів та відчув її. Після цього перший учасник підтверджує, що його зрозуміли правильно, і відмічає ті моменти, які не були достатньо відображені. Тоді другий учасник починаю

свою розповідь. Бажано, щоб тема розповіді була значуща для тих, хто розповідає.

Зворотний зв'язок: Учасники повідомляють, наскільки точно вони розуміли іншого та які труднощі виникали для повного розуміння.

Завершальна частина.

Учасники в колі повідомляють, що нового вони сьогодні дізналися про міжособистісну взаємодію, вплив на неї емпатійності, наскільки часто у житті вони використовують свою емпатійність для розуміння партнерів по спілкуванню. Просимо коротко повідомити, які вправи викликали труднощі або негативні переживання.

Заняття №7.

Мета заняття: навчитися висловлювати власні почуття та прийняття інших.

Вступна частина.

Висловлювання думок та переживань, що виникли після попередніх занять. Пригадування висновків з попереднього заняття, про важливість емпатійності у діяльності викладача та розумінні інших. Обговорення важливості вміння висловлювати власні почуття по відношенню до партнерів по спілкування.

Основна частина.

Вправа «Вираження почуттів без слів».

Мета: надати можливість членові групи повністю відчувати прийняття інших учасників. Водночас членам групи надається можливість навчитися невербально виражати своє прийняття інших.

Процедура: Один член групи стає в центр кола, утвореного іншими учасниками. Він повинен закрити очі й стояти мовчки. Решта членів групи наближаються до нього і без слів виражають йому всі свої позитивні почуття. Вони можуть обняти його, погладити, трішки підняти тощо.

Зворотний зв'язок : після того, як усі бажаючі побували в центрі кола, група обговорює власний досвід. Дискусія може розгорнутися навколо наступних запитань: «Що Ви відчували, коли одержали стільки приємних і добрих почуттів?», «Якою була реакція кожного члена групи, що знаходився в середині кола?», «Чи відчували Ви напруження, чи Вам це подобалося?».

Вправа «Емоції та почуття викладача».

Мета: проаналізувати прояви різних емоцій та почуттів у діяльності викладача та знайти способи їхнього контролю.

Процедура: учасником пропонується об'єднатися в три мікрогрупи і написати на своєму листочку по 15 різних емоцій та почуттів, які у своїй діяльності переживає викладач. Після того, як всі групи написали, вони по черзі, не повторюючись, називають занотовані емоції. Важливо пояснити, в яких ситуаціях викладач переживає їх та який вплив вони мають на

міжособистісну взаємодію зі студентами. В разі негативного впливу студенти мають запропонувати способи уникнення таких переживань викладачем або заміни їх на інші емоції та переживання.

Зворотний зв'язок: в колі учасникам групи пропонується обговорити, які з названих емоцій притаманні їм та як вони вміють контролювати свої негативні та деструктивні емоції.

Вправа «Дощ».

Мета: знання емоційної напруги, встановлення тілесного контакту, спостереження емоцій партнерів по взаємодії.

Процедура: учасників просять сісти в коло та закрити очі. Кінчиками пальців потрібно м'яко постукувати по правій і лівій стороні голови, імітуючи краплі дощу. Далі перейти до обличчя, шиї... Потім постукування замінити поплескуванням. Потім студенти починають плескати сусідів, що сидять поруч, спостерігаючи за їхньою реакцією.

Зворотний зв'язок: під час обговорення студенти мають відповісти на питання: «Чим відрізнялися власні дотики від дотиків інших учасників?», «Наскільки реакція партнерів змінювала їхню стратегію поплескування?».

Вправа «Прийняття студентів викладачем».

Мета: визначити найбільш ефективні способи вияву прийняття студентів.

Процедура: студентам пропонується об'єднатися в трійки та обговорити, у чому проявляється прийняття викладачем студентів та як, на їхню думку, має діяти викладач, щоб студенти відчували це прийняття. Після цього кожній трійці пропонується розіграти сцену із педагогічною ситуацією, в якій один з них буде викладачем, що виявляє повагу та прийняття студентів.

Зворотний зв'язок: студентам пропонується обговорити обрані ними способи прояву прийняття та відзначити, наскільки важко їх було показувати. Варто відмітити різні способи, що обирали студенти та обговорити основні їхні відмінності.

Завершальна частина.

В кінці заняття студентам пропонується відзначити моменти, які найбільше відобразилися у їхній свідомості. Під час обговорення учасники групи мають відмітити як вони зрозуміли прийняття викладачем студентів та чи готові самі у майбутньому проявляти повне прийняття студентів як особистостей.

Заняття № 8.

Мета заняття: розуміння важливості комунікативної толерантності для побудови ефективної міжособистісної взаємодії між студентами та викладачами. Оволодіння навичками прийняття партнерів по взаємодії, їхніх думок, позицій та поведінки.

Вступна частина.

Обговорення змін, що відбувалися протягом тижня та впливу отриманих навичок емпатійного слухання на міжособистісну взаємодію з одногрупниками, друзями, батьками та іншими. Актуалізація знань щодо комунікативної толерантності, її ролі у міжособистісній взаємодії та важливості для становлення психологічної позиції рівності майбутнього викладача.

Основна частина.

Вправа «Що таке толерантність?».

Мета: визначити розуміння учасниками поняття «толерантність», показати різносторонність у його розумінні, навчитися прослідковувати власний розвиток толерантності.

Процедура: тренер розділяє учасників на групи по 3-4 особи, яким потрібно буде виробити власне визначення поняття «толерантність». Визначення має бути коротким та вміщувати основні, найбільш суттєві ознаки цього поняття. Коли всі групи будуть готові, просимо їх пред'являти свої визначення та пояснити їх. Після презентації своїх напрацювань студентами, тренер дає існуюче визначення поняття «толерантність» та просить учасників, порівнюючи зі своїми, висловити своє ставлення до нього.

Зворотний зв'язок: в обговоренні тренеру рекомендується зосередитися не стільки на визначеннях, які надавали учасники груп, а на обговоренні цих визначень в середині мікрогруп: «Наскільки важко їм було сприймати думки інших учасників та приймати їх?», «Чи змінювали вони свої визначення, щоб врахувати інтереси та погляди інших?» і т.д.

Вправа «Дякую тобі за...».

Мета: зрозуміти партнерів по спілкуванню, навчитися відмічати їхні особливості та якості, які є цінними для них.

Процедура: Студентам пропонується по черзі кидати один одному м'яч, при цьому той, кому кинули, має подякувати за щось попередньому учаснику. Просимо учасників зосередитися на особистісно-важливих подіях або якостях, що притаманні учасникам. Вправа продовжується, поки всім не подякують хоча б по 3 рази.

Зворотний зв'язок: студенти обговорюють наскільки було важко знайти, за що подякувати іншому, а також, що було найбільш приємно почути про себе.

Вправа «Я такий як ти».

Мета: усвідомити подібні та неподібні характеристики членів групи та навчитися приймати їх.

Процедура: учасники заняття створюють коло. Кожен звертаючись до будь-якого партнера, промовляє фразу: «Я такий, як ти, тому що ...». Такий вислів повторюється по колу тричі. Так само всі по колу тричі промовляють

до будь-кого фразу: «Я не такий, як ти, тому що...». Тренер (ведучий) має слідувати, щоб учасники не забували нікого.

Зворотний зв'язок: кожен по черзі повідомляє, що спільного він побачив з іншими учасниками, а що відмінне; що притаманне учасникам усієї групи.

Завершальна частина.

Під час обговорення рекомендується зосередитися на досвіді взаємодії між собою учасників тренінгу та відмітити, наскільки їхні різноманітні погляди заважали або, навпаки, були рушіями нових ідей та способів вирішення завдань. Традиційно просимо повідомити студентів про найбільші позитивні та негативні переживання (*що сьогодні сподобалося?/ що не сподобалося?*).

Заняття №9.

Мета заняття: проаналізувати власні ціннісні орієнтації, які переважають у педагогічному процесі, міжособистісній взаємодії з друзями та у житті загалом, відмітити важливі для викладацької діяльності ціннісні орієнтації та сформувані орієнтації на інших учасників міжособистісної взаємодії.

Вступна частина.

Обговорення змін, що відбувалися протягом тижня та впливу отриманих навичок комунікативної толерантності на міжособистісну взаємодію з однокласниками, друзями, батьками та іншими. Актуалізація проблеми ціннісних орієнтацій особистості та їх впливу на її міжособистісну взаємодію з іншими.

Основна частина.

Вправа «Найважливіша цінність в моєму житті».

Мета: тренування навичок самопрезентації, уточнення поняття цінність.

Процедура: кожному учаснику пропонується підготувати та представити невеличку розповідь про найважливішу цінність в своєму житті, починаючи її словами: «Найважливіша цінність в моєму житті – це...»

Зворотний зв'язок: під час обговорення звертається увага учасників на те, яких цінностей в їх житті більше: матеріальних чи духовних; уточнюється поняття «цінність» для кожного та звертається увага на аргументацію різних цінностей.

Вправа «Містечко».

Мета: діагностика життєвих цінностей, згуртування групи, відчуття життєвої ситуації та моделювання одного з варіантів свого майбутнього.

Матеріали: папір, кольорові олівці, фломастери, фарби.

Процедура: ведучий розподіляє учасників на декілька груп по 3-6 чоловік. І дає завдання намалювати малюнок на задану тему. Після того, як

малюнок намальований, його потрібно представити. Представляє один представник від групи чи вся група. Обов'язково звертається увага в розповіді на особистий вклад кожного учасника підгрупи.

Інструкція ведучого «Всі ви знаєте, що люди живуть у різних місцях: великих містах, селах, селищах, на хуторах... А хтось живе у невеликих містечках. Чим містечко відрізняється від села? А чим – від великого міста?

Зараз я пропоную вам, кожному з вас, уявити, в якому містечку вам хотілося б жити. Що там неодмінно має бути? Без чого ви не змогли б жити у щасті та добробуті?

Зараз кожен із вас стане архітектором свого містечка. Необхідно намалювати своє містечко і назвати його. Подумайте, де будете на малюнку ви, ваші близькі і, можливо вороги. Намалювавши своє містечко, напишіть, позначте, де ви, де інші люди, підпишіть будинки, які ви зобразили».

Зворотний зв'язок: учасникам пропонується висловити свої враження від малюнків інших груп та спробувати відмітити, які важливі ціннісні орієнтації з попередньої вправи на них відображені.

Вправа «Посмішка по колу».

Мета: забезпечення позитивної психологічної атмосфери.

Процедура: учасники по колу передають один одному посмішку. Вправа закінчується обговореннями вражень від її виконання.

Притча «Цінності в житті».

Мета: підвести групи до висновків про важливі життєві цінності.

«Професор філософії перед лекцією заходить в аудиторію та розкладає на столі декілька різних речей. Коли починаються заняття, він мовчки бере велику порожню банку з-під майонезу та наповнює її великими каменями. Потім запитує:

- Банка була повна?
- Так! – погоджуються студенти.

Тоді професор дістає коробку з маленькими камінцями, галькою, та висипає їх в ту ж банку. Він трохи побовтав банку, і камінці, звісно ж, заповнили відкриті області між великим камінням. Він знову запитав студентів:

- Банка повна?

Вони засміялись та погодились, що банка повна. Тоді професор дістав коробку піску та висипав його в банку. Звісно, пісок заповнив весь простір, який ще залишався між галькою.

- Тепер, - сказав професор, - я хочу, щоб ви зрозуміли, що це – ваше життя. Великі камені – це важливі речі: ваша сім'я, ваші друзі, ваше здоров'я, ваші діти. Якби все інше було загублене, і тільки вони залишились, ваше життя було б все ще повним.

Галька – інші речі, які мають значення подібно вашій роботі, вашому дому, вашому автомобілю. Пісок – все інше, це просто дрібниці життя. Якщо ви спочатку насиплете пісок в банку, то не буде місця для гальки та каменів.

Те ж саме і в житті. Якщо ви витрачаєте весь ваш час та енергію на дрібниці, у вас ніколи не буде місця для речей, які є важливими для вас. Зверніть увагу на речі, які найбільш важливі для вашого щастя. Турбуйтеся спочатку про великі камені, це дійсно має значення.

Встановіть ваші пріоритети. Всі інше – тільки пісок.»

Завершальна частина.

Обговорення притчі та результатів усього заняття. Учасникам тренінгової групи пропонується відповісти на наступні питання: «*Наскільки Ваші цінності співпадають з цінностями інших людей?*», «*Які на цінності, Вашу думку, мають бути обов'язково у викладачів?*».

Заняття №10.

Мета заняття: розвиток навичок діалогічного спілкування учасників тренінгу, навичок активного слухання іншого.

Вступна частина.

Підбиття підсумків за попередній тиждень, обговорення змін у поведінці, ставленні до навчання, друзів та життя. У вступній частині тренер акцентує увагу на важливості міжособистісної взаємодії викладача та студентів та того, в якому ключі вони будуть відбуватися. Одним з головних чинників ефективної педагогічної взаємодії виступає діалогічність викладача та студентів.

Основна частина.

Вправа «Контрольований діалог».

Мета: навчитися розуміти позицію іншого, не намагаючись її змінити.

Процедура: на центр аудиторії виходить двоє учасників. Один учасник буде розповідати якусь історію протягом двох хвилин, інший учасник після надання йому слова має передати основний зміст іншими слова, проте так, щоб він повністю відповідав змісту основного повідомлення. Перший учасник має оцінити, наскільки точно зрозуміли його зміст. Потім студенти міняються місцями.

Зворотний зв'язок: тренер просить учасників тренінгової групи оцінити, наскільки важко було зрозуміти зміст повідомлення та передати його іншими слова.

Вправа «Іноземець і перекладач».

Мета: сформувані навички активного слухання.

Процедура: в групі необхідно обрати пару учасників, один з яких грає роль іноземця, а інший перекладача. Решта учасників грають роль журналістів. Своєрідна прес-конференція. «Іноземець» сам обирає образ свого героя (політика, кіноактора тощо) і презентує його публіці. Журналісти задають йому питання, на які він відповідає іноземною мовою. Насправді все відбувається українською чи російською мовою. Завдання перекладача

полягає у тому, щоб коротко, стисло. Але точно передати те, що сказав «іноземець». Перекладачу необхідно якомога оригінальніше і точніше висловити думку іноземця.

Завдання журналістів – уважно слухати, спостерігати і відмічати помилки

Зворотний зв'язок: за результатами обговорення необхідно прийти до висновку, що перефразування містить у собі суб'єктивне ставлення, елементи інтерпретації, яка у одних випадках може бути слушною, в інших надзвичайно неточною і негативною. Тому, для того щоб у іноземного гостя не виникло переконання того, що його ніхто не розуміє, бажано розуміти і передавати його інформацію близько до тексту.

Вправа «Поділ за ознаками».

Мета: емоційний відпочинок, розвиток уважності до інших.

Процедура: одного учасника просять вийти з аудиторії, а інших розділитися на дві (декілька) групи за певною ознакою. Потім учасника просять зайти і відгадати цю ознаку.

Зворотний зв'язок: «Які ознаки було важче відгадати – зовнішні чи внутрішні?»

Вправа «Зіпсований телефон».

Мета: відпрацювання прийомів активного слухання.

Процедура: У виконанні вправи обирають 5 осіб. Чотирьох просять вийти із кімнати, при цьому попереджують, що їх будуть викликати по одному для передачі інформації. Першому учасникові зачитують текст. Після цього тренер викликає другого учасника в аудиторію, а першого просять передати інформацію, яку він запам'ятав. Потім другий передає третьому і т.д. Інформацію останнього звіряють із текстом. Під час передачі інформації решта групи фіксує, хто змінив чи випустив якусь інформацію.

Зворотний зв'язок: студентам пропонується повідомити наскільки важко були почути важливі моменти у розповіді та які прийоми вони використовували для сприйняття інформації. Також варто зробити акцент на способах передачі інформації.

Завершальна частина.

Завершуючи заняття, тренер просить учасників повідомити свої враження від проведених вправ та відзначити, що нового вони сьогодні дізналися та чи вважають корисною отриману інформацію.

Заняття №11.

Мета заняття: опрацювання різних способів вирішення конфліктних та проблемних ситуацій

Вступна частина.

Обговорення особистісних змін та думок, що виникли після заняття на минулому тижні. Можливо хтось з учасників відрефлексовував власну

поведінку після тренінгу. Введення в тему конфлікти та способи поведінки у конфліктах.

Вправа «Катастрофа в пустелі».

Мета: Уміння організувати дискусію, планувати свою діяльність, іти на компроміс, слухати один одного, аргументовано висловлювати свою точку зору, володіти собою.

Процедура: кожен учасник отримує спеціальний бланк. Тренер зачитує інструкцію: «З цієї миті усі ви - пасажери авіалайнера, що здійснює переліт з Європи в Центральну Африку. При польоті над пустелею Сахара на борту літака несподівано спалахнула пожежа, двигуни відмовили і авіалайнер впав на землю. Ви дивом врятувалися, але ваше місцезнаходження неясне. Відомо тільки, що найближчий населений пункт знаходиться від вас на відстані приблизно 300 км. Під уламками літака вам вдалося знайти 15 предметів, які залишились неушкодженими після катастрофи. Ваше завдання - прорангувати ці предмети в відповідності з їх значущістю для вашого порятунку. Для цього треба поставити цифру 1 у найважливішого предмета, цифру 2 - у другого за значимістю і так далі до п'ятнадцятого, найменш важливого для вас. Заповнюйте номерами першу колонку бланка. Кожен працює самостійно впродовж 5 хвилин».

Список предметів

1. Мисливський ніж
2. Кишеньковий ліхтар
3. Льотна карта місцевості
4. Поліетиленовий плащ
5. Магнітний компас
6. Переносна газова плита з балоном
7. Мисливська рушниця з боєприпасами
8. Парашут червоно-білого кольору
9. Пачка солі
10. Півтора літри води на кожного
11. Визначник їстівних тварин і рослин
12. Сонячні окуляри на кожного
13. Літр горілки на усіх
14. Легке півпальто на кожного
15. Кишенькове дзеркало

Після індивідуального рангування тренер пропонує групі розділитися на пари і прорангувати дані предмети впродовж 5 хвилин вже спільно з партнером. Наступний етап гри - загальногрупове обговорення відносно порядку розташування предметів, на яке виділяється не менше 30 хвилин.

Після закінчення дискусії ведучий оголошує, що гра завершена, поздоровляє усіх учасників з благополучним порятунком і пропонує обговорити підсумки гри.

Зворотний зв'язок: учасникам пропонується визначити, яким чинним вони намагалися переконати інших у своїй правоті та чому могли швидко відмовлятися від власних позицій.

Вправа «Будинок та дерево».

Мета: виявлення притаманних учаснику стратегій вирішення конфліктів та знаходження ефективної стратегії для вирішення конфлікту.

Процедура: Тренер об'єднує групу у дві підгрупи за однаковою кількістю учасників. Одну групу він просить вийти за двері та почекати у коридорі, інша група залишається у кімнаті. Завдання для груп: учасники групи, що залишились у кімнаті мають намалювати на папері будинок. Учасники групи, що чекає у коридорі, має намалювати на папері дерево. Але існує декілька умов: учасники не можуть переговорюватись між собою, розмовляти або питати один одного про завдання. Вправа проводиться у повній тиші. Після того, як тренер дав завдання обом групам та наголосив на правилах проведення гри, він пропонує групі повернутися з коридору до кімнати.

Наступним етапом проведення гри є те, що групи стають у шеренгу обличчям один до одного і обирають собі пару. Таким чином, у парі знаходяться учасник, який має намалювати будинок та учасник, який має намалювати дерево. Одній парі дається одна ручка та один лист паперу. Коли всі отримали матеріали, вони можуть виконувати завдання.

Під час виконання завдання (коли вже малюють), виявляються стратегії поведінки, хтось починає агресивно виконувати своє завдання, хтось намагається домовитись, хтось знайти компроміс.

Зворотний зв'язок: учасники обговорюють власні стратегії поведінки під час виконання завдання та ефективні стратегії, які дозволили виконати завдання. Якщо ніхто не зміг виконати завдання, то можна запитати, щоб допомогло його виконати.

Міні-лекція «Стратегії вирішення конфліктів» (за К. Томасом).

Мета: ознайомлення студентів зі стратегіями вирішення конфліктних ситуацій.

Суперництво полягає у нав'язуванні іншій стороні вигіднішого для себе рішення. Суперництво виправдане у випадках: явної конструктивності пропонованого рішення; вигідності результату для всієї групи, організації, а не для окремої особи чи мікрогрупи; важливості результату боротьби для того, хто підтримує дану стратегію; відсутності часу на домовлення з опонентом. Суперництво доцільне в екстремальних і принципових ситуаціях, у разі дефіциту часу та високої імовірності небезпечних наслідків.

Компроміс полягає в бажанні опонентів завершити конфлікт частковими поступками. Він характеризується відмовою від частини вимог, які раніше висувалися, готовністю визнати претензії іншої сторони частково обґрунтованими, готовністю пробачити. Компроміс ефективний у випадках: розуміння опонентом, що він і суперник мають рівні можливості; наявності взаємовиключних інтересів; задоволення тимчасовим рішенням.

Пристосування чи поступка розглядається як вимушена чи добровільна відмова від боротьби та здавання своїх позицій. Прийняти таку стратегію опонента змушують різні мотиви: усвідомлення своєї неправоти, необхідність збереження гарних стосунків з опонентом, сильна залежність від нього; несерйозність проблеми. Крім того, до такого виходу з конфлікту приводить значний збиток, якого завдано у процесі боротьби, загроза ще більш серйозних негативних наслідків, відсутність шансів на інший результат, тиск третьої сторони.

Відхід від рішення проблеми чи уникання – це спроба вийти з конфлікту за мінімальних втрат. Відрізняється тим, що опонент переходить до неї після невдалих спроб реалізувати свої інтереси за допомогою активних стратегій. Власне, мова йде не про розв'язання, а про згасання конфлікту. Відхід може бути цілком конструктивною реакцією на тривалий конфлікт.

Уникання застосовується у випадку відсутності сил і часу для усунення суперечностей, прагнення виграти час, наявності труднощів у визначенні лінії своєї поведінки, небажанні вирішувати проблему взагалі.

Співробітництво вважається найбільш ефективною стратегією поведінки у конфлікті. Воно припускає прагнення опонентів до конструктивного обговорення проблеми, розгляд іншої сторони не як супротивника, а як союзника у пошуку рішення. Найефективнішим є у ситуаціях: сильної взаємозалежності опонентів; схильності обох ігнорувати розходження у владі; важливості рішення для обох сторін; неупередженості учасників.

Завершальна частина.

Студентам пропонується поділитися власними думками та емоціями щодо сьогоденного заняття та виділити ті моменти дня, що викликали найбільші позитивні та негативні переживання (*що сьогодні сподобалося?/ що не сподобалося?*). Кожен учасник має повідомити про свої думки, що виникли після сьогоденного заняття та які «відкриття» для себе він зробив.

Заняття №13.

Мета заняття: навчитися використовувати партнерську позиції у взаємодії з іншими, надавати всім учасникам право висловлюватися і бути почутим.

Вступна частина.

Обговорення особистісних змін та думок, що виникли після заняття на минулому тижні. Пояснення поняття «партнерська позиція» та її ролі у майбутній викладацькій діяльності.

Основна частина.

Вправа «Претензії»

Мета :навчитися керувати поведінкою партнера та висловлювати свої інтереси, не забороняючи йому бути ти, ким він є.

Процедура: Учасникам надається 2-3 хвилини для формулювання по три претензії до кожного учасника тренінгу. Далі усім пропонується зробити два кола – внутрішнє та зовнішнє. Учасники з різних кіл стають один навпроти одного і висловлюють одну претензію наступним чином: «Ти такий-то...», у відповідь інший учасник відповідає своєю претензією до нього. Ніхто при цьому нічого не пояснює, не коментує та не виправдовується. Учасники внутрішнього кола переміщуються за часовою стрілкою. Після декількох повторень кілька учасників з різних кіл міняються місцями. Тепер всі висловлюють претензію у наступному вигляді: «Я вважаю, що ти у спілкуванні проявляєшся як...». Через деякий час учасники знову змінюються і висловлюють претензії у іншій формі: «Нам обом було б краще, як би ти у спілкуванні...».

Зворотний зв'язок: тренер задає наступні питання студентам: «Яку корисну нову інформацію Ви для себе дізналися?», «Чим відрізнялося Ваше самопочуття в залежності від форми висловлювання?»

Вправа «Психологічне прилаштування до партнера»

Мета: навчитися прилаштовуватися до пози співрозмовника, встановлювати рапорт у взаємодії.

Процедура: Вправа виконується у мікрогрупах з трьох чоловік. Перший учасник демонструє будь-яку позу (характерну для міжособистісної взаємодії) Другий учасник має знаходитися навпроти і відтворювати цю позу. Третій учасник виступає в ролі режисера: йому надається право виправляти помилки, які допускає другий учасник. Після цього відбувається обмін ролями 2-3 рази.

Зворотний зв'язок: після виконання вправи учасники висловлюють думки з приводу того, наскільки важко відтворити позу партнерів.

Вправа «Зустріч двох цивілізацій»

Мета: формування вміння приймати рішення, яке відповідає власним інтересам та інтересам партнера.

Процедура: Група ділиться на дві команди. Одна команда складається з інопланетян, а інша із землян. Далі надається інструкція: «Космічна експедиція із Землі виявила населену планету, надра якої є надзвичайно багатими на різноманітні корисні копалини. Але одночасно із землянами на цю планету приземлилися представники іншої цивілізації, які також зацікавлені в захопленні планети. Помітивши присутність один одного, і земляни, й інопланетяни зачинилися у своїх кораблях, привівши зброю у бойову готовність. Суперники готові стріляти, хоча є можливість вийти і поговорити. Як складеться далі?»

Учасникам пропонується одночасно обирати один з варіантів: стріляти або вийти поговорити. Залежно від вибору обох команд складаються різні ситуації, оцінка яких наведена у балах в таблиці.

Земляни	Інопланетяни	Земляни	Інопланетяни
Відкрити вогонь	Відкрити вогонь	-3	-3
Відкрити вогонь	Вийти назовні	+5	-5

Вийти назовні	Відкрити вогонь	-5	+5
Вийти назовні	Вийти назовні	+3	+3

Команди мають знаходитися в різних місцях і шляхом одноголосного рішення обирати спосіб ходу. Перемагає той, хто після десяти ходів набере більше балів.

Зворотний зв'язок: учасників просять відповісти на питання: «Наскільки важко було врахувати думки всієї команди?», «Чи хотілось Вам сперечатися чи навпаки готові були відмовитися від свого рішення?».

Завершальна частина.

Учасникам пропонується проаналізувати сьогоднішнє заняття та відзначити, що викликало у них найбільше емоцій, які корисні висновки вони зробили для себе і як їх можна перенести на міжособистісну взаємодію зі студентами у майбутній професійній діяльності.

Заняття №14.

Мета заняття: підведення загальних підсумків тренінгу, аналіз особистісних змін, що відбулися протягом проходження тренінгових занять, створення мотивації на подальший розвиток.

Вступна частина.

У останній вступній частині варто згадати та підсумувати усі основні моменти тренінгу, нагадати ще раз мету та попросити протягом наступних вправ знайти відповідь – реалізовано основну мету тренінгу чи ні.

Вправа «Валіза».

Мета: підведення підсумків особистої ефективності, змін, що відбулися протягом тренінгу.

Процедура: учасники тренінгу по черзі виходять з аудиторії, а інші наповнюють йому валізу, яка стосується особливостей його спілкування як майбутнього викладача та його психологічної позиції рівності.

Збираючи «валізу» кожному учаснику варто дотримуватися наступних правил:

- у «валізу» потрібно «покласти» однакову кількість якостей, які заважають і допомагають у спілкуванні;
- кожна якість потрапляє у «валізу» тільки за згодою усієї групи;
- покласти у «валізу» можна лише ту якість, яка піддається корекції.

Зворотний зв'язок: учасникам пропонується проаналізувати якості, які йому поклали до «валізи» та визначити, наскільки він їх помічає та чи хотів би якісь з них змінити.

Вправа «Чого я набув?»

Мета: проаналізувати особистий результат тренінгу, набуті або розвиненні комунікативні навички.

Процедура: Ведучий пропонує учасникам подумати кілька хвилин та записати відповідь на запитання: «В чому полягає найважливіший досвід,

який він набув у цій групі та який допоможе йому у майбутній викладацькій діяльності?». Коли всі запишуть свою відповідь, по черзі учасники презентують її. В разі одноманітних варіантів відповідей, варто активізувати пошуки додаткових варіантів спільно.

Зворотний зв'язок: студентам пропонується відмітити те, наскільки їхній досвід схожий на досвід партнерів по тренінговій групі. Також варто спитати, а що з того, що у інших вдалося – хочеться реалізувати й у себе?

Вправа «Особистий контракт-зобов'язання із собою».

Мета: встановлення цілей для подальшого розвитку та знаходження мотивація для цього.

Процедура: учасникам групи пропонується ще раз згадати, чого він не встигнув досягнути протягом тренінгу, але що залишається важливим для нього як майбутнього викладача. Варто відзначити, що у кожного з нас є ще цілі, які можна поставити перед собою. Після того, як кожен оберу одну з найбільш бажаних «майбутніх» змін – студентам пропонується укласти контракт із самим собою, де будуть висвітленні зобов'язання із самовдосконалення. Наприклад:

«Я, _____ усвідомлюю, що мені подобається моє справжнє «Я» і особливо такі мої риси характеру: _____.
 Моїми девізами у житті є: _____. Як чоловік (жінка), сильний в _____. Я дуже хочу рости і розвиватися. Моїми досягненнями є: _____.
 Це дуже корисні відкриття, і я хочу йти далі до нової мети: _____. Для досягнення поставленої мети у мене є такі ресурси _____. На шляху до мети у мене можуть виникати труднощі, перешкоди, які я успішно подолаю: _____. Я беру на себе зобов'язання зробити все, що від мене залежить, щоб досягнути поставленої мети. Я залишаю за собою право вносити зміни й доповнення на користь своє меї – самовдосконалення.

Зворотний зв'язок: учасникам пропонується за бажанням зачитати свій «контракт», а інші можуть висловити слова підтримки та впевненості в досягненні мети учасником.

Завершальна частина.

У завершальній частині варто ще раз підсумувати результати, здобутки та зміни, що відбулися, враження тренера від роботи та підкреслити, що тренінг можна буде вважати успішним, якщо всі його учасники у своїй майбутній професійній діяльності будуть реалізовувати свою психологічну позиції рівності, особливо якщо ця діяльність буде викладацькою. На цьому варто подякувати всім за плідну працю.

Додаток I

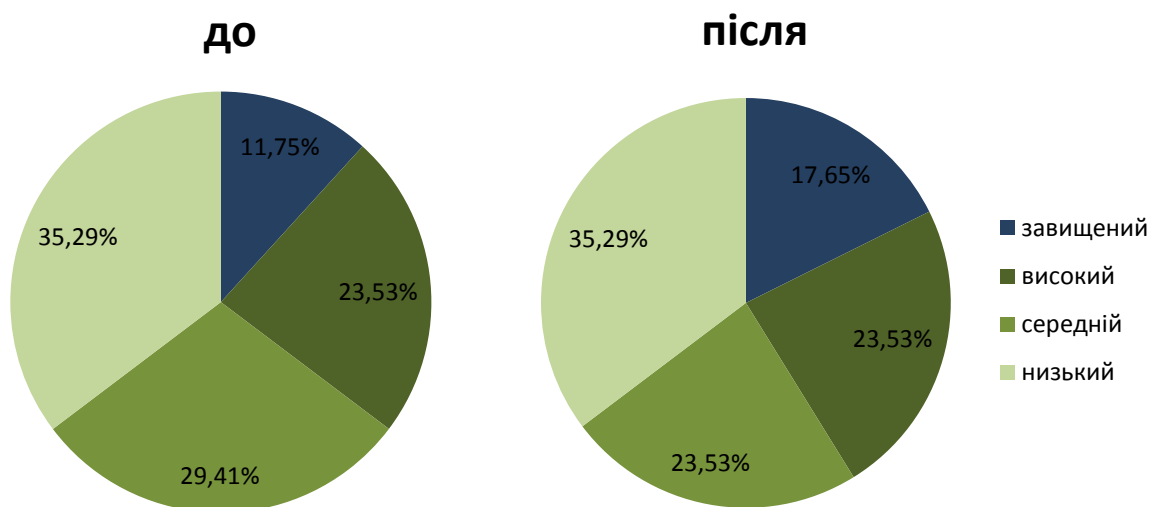


Рис. 3.9. Кількісні показники (%) рівнів розвитку самооцінки досліджуваних контрольної групи четвертого курсу до та після формувального експерименту.

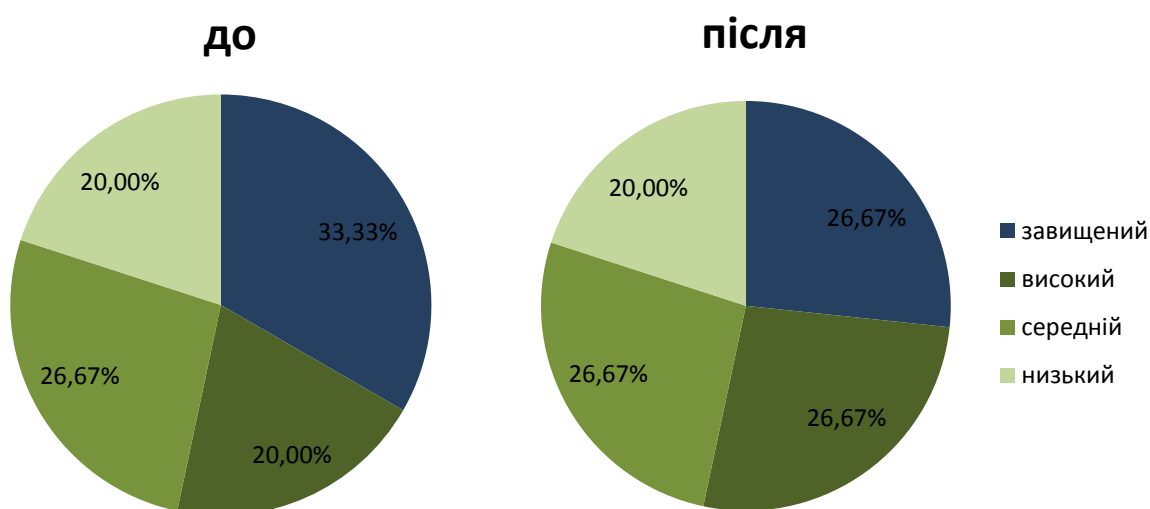


Рис. 3.10. Кількісні показники (%) рівнів розвитку самооцінки досліджуваних експериментальної групи п'ятого курсу до та після формувального експерименту.