

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Прядко Наталія Олександрівна

УДК 37.015.3-053.5:159.954

**ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
ДО РЕГУЛЯЦІЇ ВЗАЄМИН МІЖ СТАРШОКЛАСНИКАМИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Зінченко Людмила Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Київ – 2006

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ	
ВЧИТЕЛЯ НА МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ...12	
1.1. Проблема міжособистісних стосунків та їх регуляції у вітчизняній та зарубіжній психології	12
1.2. Особливості взаємин та спілкування старшокласників.....	37
1.3. Особистість вчителя як чинник регуляції взаємин між учнями.....	46
1.4. Психологічна готовність вчителя до впливу на міжособистісні взаємини вихованців.....	59
РОЗДІЛ 2	
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ	
ВЧИТЕЛЯ ВПЛИВАТИ НА ВЗАЄМИНИ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....76	
2.1. Теоретико-методичні підходи до організації дослідження.....	76
2.2. Визначення особливостей психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин старшокласників.....	84
2.3. Експериментальне вивчення рівнів психологічної готовності вчителя впливати на розвиток взаємин між учнями.....	105
РОЗДІЛ 3	
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА	
ДО ВПЛИВУ НА ВЗАЄМИНИ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....116	
3.1. Теоретичне обґрунтування формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками.....	116
3.2. Система психокорекційних вправ як засіб підвищення рівня психологічної готовності вчителя до роботи з учнівською групою.....	124
3.3. Результати формувального експерименту	136
ВИСНОВКИ.....	161

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	165
ДОДАТКИ.....	187

ВСТУП

Актуальність дослідження. Майнове, соціально-статусне розшарування населення в перехідний період розвитку України не обминули учнівські групи, боляче позначаючись на зростанні міжособистісних конфліктів. Оскільки в підлітковому та юнацькому віці у загальному спектрі чинників розвитку особистості зростає роль спілкування з ровесниками, то взаємодія між учнями на гуманістичних засадах відповідно стає більш значущою для збагачення системи як індивідуальних, так і групових цінностей. Особистісно-поведінкові суперечності у юнаків і дівчат виявляються не тільки в полярності суджень, почуттів та емоцій, а і в непослідовності поведінкових реакцій. Ці характерні риси юнацького віку, що свідчать про нестійкість зростаючої особистості, потребують педагогічно спрямованої корекції шляхом цілеспрямованих, систематичних впливів з боку дорослих, і в першу чергу вчителя.

Складна, а часом і сповнена протиріччя система відносин молодих людей, які закінчують середню школу, багато в чому залежить від умінь вчителя регулювати стосунки дітей в умовах не завжди безконфліктного людського спілкування, вчити їх правильно сприймати і оцінювати не тільки якості інших людей, людські взаємовідносини, давати їм адекватні, принципові оцінки, але і самого себе. У зв'язку з підвищенням кількості конфліктів між учнями, фактів прояву байдужості та жорстокості учнів по відношенню один до одного, гостро постала проблема впливів на стосунки між учнями, їх творення на гуманістичних засадах.

Питання характеру міжособистісного спілкування юнаків і підлітків в групах, закономірностей їх спілкування в системах “вчитель–учень” та “учень–учень” представлені в роботах Г.М. Андрєєвої, М.Й. Боришевського, О.В. Киричука, І.С. Кона, М.О. Коця, М.Д. Левітова, Л.І. Мнацаканян,

А.В. Мудрика, О.І. Пенькової, Л.А. Петровської, В.М. Роздобудька та ін.

Окремим проблемам емоційних стосунків в процесі спілкування, а саме питанням атракції, лідерства, виникнення симпатій, антипатій, дружби присвячені роботи Л.Я. Гозмана, І.С. Кона, А.М. Лутошкіна, С.Я. Рубінштейна, П.М. Якобсона, М. Аргайла, С. Дака, Т.М. Ньюкомпа, Д.К. Тернера, М.А.Хогга, Т.Л. Хьюстона, М. Шеріфа.

Над проблемою педагогічного спілкування працювали Л.М. Зінченко, М.М. Заброцький, О.В. Киричук, Я.Л. Коломінський, С.В. Кондратьєва, М.О. Коць, О.О. Леонтьєв, Н.В. Чепелева та ін. Роль та механізм соціальної перцепції у навчально-виховному процесі досліджували Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Т.В. Говорун, А.І. Донцов, Г.О. Розов та ін. Питанням залежності ефективності організації навчально–виховного процесу від рівня професійної підготовки та особистісних якостей вчителя присвячені роботи Ш.А. Амонашвілі, Д.О. Белухіна, І.Д. Беха, В.В.Богословського, В.А. Кан-Каліка, Н.В. Кузьміної, Д.Ф. Ніколенка, М.І. Томчука.

Водночас, вивчення психолого-педагогічної літератури показало, що проблема формування умінь та навичок щодо регулювання учнівських взаємостосунків розроблена не достатньо. Зокрема, малодослідженими залишаються питання формування міжособистісних стосунків між учнями з позиції впливу на них не тільки батьків, але і школи. Немає алгоритму виявлення "слабких місць" в побудові системи роботи вчителя з учнівською групою, відсутні конкретні рекомендації щодо корекції міжособистісних взаємин між старшокласниками.

Таким чином, соціальна та психолого-педагогічна значущість проблеми формування вмінь вчителя впливати на зміст спілкування, регулювати взаємостосунки старшокласників та її недостатня розробленість у педагогічній психології й зумовили вибір теми нашого дослідження: **“Формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин**

між старшокласниками”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (науковий напрям – “Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителя в умовах педагогічного вузу”). Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 9 від 26 травня 2005 р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 6 від 14 червня 2005 р.).

Об'єкт дослідження – психологічна готовність вчителя до професійної діяльності.

Предмет дослідження - психологічна готовність вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками.

Мета дослідження полягає у розкритті змісту і структури психологічної готовності педагога до регуляції взаємин між старшокласниками, визначенні її рівня та обґрунтуванні, розробці і апробації системи психологічних вправ з її формування.

В основу нашого дослідження було покладене **припущення** про те, що психологічна готовність учителя до регуляції взаємин між учнями як складова професійно-педагогічної діяльності включає мотиваційний, емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти, які можуть бути сформовані засобами соціально-психологічного тренінгу особистісно-орієнтованого ставлення.

Відповідно до предмету, мети та гіпотези були поставлені такі **завдання** дослідження:

1. Визначити теоретичні підходи до проблеми психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин учнів;

2. Розкрити зміст та структуру психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин старшокласників;
3. Визначити критерії та рівні психологічної готовності вчителя впливати на розвиток взаємин між учнями;
4. Обґрунтувати, розробити та апробувати систему тренінгових вправ, спрямованих на формування у вчителя психологічної готовності до регуляції та творення гуманних взаємин між старшокласниками.

Теоретико–методологічну основу дослідження склали: положення спілкування як суб'єкт-суб'єктну та суб'єкт-об'єктну взаємодію (Г.А. Андрєєва, Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, М.Й. Боришевський, В.В.Власенко, В.А. Кан-Калік, Н.В.Кузьміна, О.О. Леонтєв, С.Д.Максименко, В.М. Мясищев, Д.Ф.Ніколенко, та ін.), загальнопсихологічні положення теорії педагогічного спілкування (О.О. Бодальов, В.О. Кан-Калік, Г.О. Ковальов, Я.Л. Коломінський, О.О. Леонтєв, А.В. Мудрик та ін.), теоретичні основи формування особистості вчителя (В.М. Галузьяк, О.В. Киричук, Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін, В.О. Сластьонін, Т.С. Яценко та ін.), принципи детермінізму, єдності свідомості та діяльності, взаємозалежності зовнішніх і внутрішніх чинників становлення особистості, положення про самодетермінацію розвитку особистості та роль взаємостосунків у процесі життєдіяльності особистості, а також розуміння особистості як активного суб'єкта власної життєдіяльності (І.Д. Бех, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.М. Мясищев, В.А. Роменець, В.О. Татенко).

Методи дослідження. Для досягнення мети, вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези застосовувались наукові методи теоретичного та емпіричного дослідження. Основними теоретичними методами були: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, за допомогою яких проведено структурний аналіз та систематизацію літературних джерел, узагальнено теоретичні та

практичні дані з проблеми дослідження, визначено стан її розробленості. На етапі емпіричного дослідження використовувалися анкетування, спостереження в фіксованих ситуаціях, експертне оцінювання, психодіагностичні методики, спрямовані на вивчення рівня розвитку комунікативних та організаторських умінь, емпатії, стилю керівництва учнівською групою, афіліації, інтернального локусу контролю вчителя, здатності до креативності; активні методи навчання. Для обробки та інтерпретації отриманих даних на етапі проведення психолого-педагогічного експерименту (констатувального та формувального) проводилися кількісний та якісний порівняльний аналізи, застосовувалися методи математичної статистики (метод кореляції). Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою комп'ютерних програм *Excel, SPSS 10.0*.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Чернігівських ЗОШ № 3 та ЗОШ № 29, Чернігівського обласного педагогічного ліцею, Андріївської ЗОШ Чернігівського району Чернігівської обл., Седнівської ЗОШ Чернігівського р-ну, Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Чернігівського гуманітарно-економічного факультету Рівненського інституту слов'янознавства Київського славістичного університету. Всього у дослідженні взяли участь 230 вчителів та понад 900 учнів.

Відповідно до поставлених завдань дослідження проводилося у три етапи (пошуковий, дослідно-експериментальний, узагальнюючий) впродовж 1998–2005 рр.

Наукова новизна і теоретичне значення дисертаційного дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* визначено структуру психологічної готовності вчителя регулювати взаємини між старшокласниками, виявлені ознаки високого,

достатнього та низького рівнів розвитку психологічної готовності вихователя впливати на розвиток взаємин дітей в учнівській групі залежно від притаманних йому таких особистісних властивостей, як комунікативні та організаторські уміння, емпатія, стиль керівництва учнівською групою, афіліація, інтернальність локусу контролю, креативність; обгрунтовано програму формування психологічної готовності вчителів до регуляції взаємин між учнями через активізацію певних педагогічних вмінь, отримано емпіричне підтвердження можливості корекції непродуктивних форм взаємин між учнями за рахунок творення учнівських взаємин на гуманістичних засадах;

- *розширено і доповнено* зміст понять “психологічна готовність” та “психологічна готовність вчителя до професійної діяльності”;
- *дістало подальшого розвитку* дослідження проблеми взаємозв’язку між рівнем розвитку професійних вмінь, навичок педагога та рівнем розвитку учнівських стосунків.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання обгрунтованої та практично перевіреної комплексної системи корекційної роботи з учителями з метою підвищення рівня психологічної готовності до регуляції взаємин між учнями. Апробований комплекс методів та методик може бути використаний шкільними психологами для діагностики, профілактики та корекції взаємин в учнівському класі та підвищення психологічної майстерності вчителя. Отримані теоретичні та експериментальні дані доповнюють курс вікової та педагогічної психології та можуть бути використані у темах “Психологія спілкування старшокласників”, “Психологія педагогічної діяльності” при підготовці майбутніх вчителів та психологів.

Вірогідність і надійність результатів дослідження забезпечувалися комплексним використанням методів і методик, адекватних меті і завданням

дослідження, репрезентативністю вибірки досліджуваних, поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих даних, застосуванням методів математичної статистики і достовірною результативністю формувального експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення обговорювалися та дістали схвалення на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість” (Київ, 2002); на III Міжнародній науково-практичній конференції “Освіта і школа XXI століття” (Чернігів, 2002); на III Міжнародній науково-практичній конференції “Динаміка наукових досліджень 2004” (Дніпропетровськ, 2004); на Міжнародній науково-практичній конференції “Перспективные разработки науки и техники” (Белгород, 2004); на науково-практичній конференції “Педагогічна освіта України: національні традиції та європейські інновації” (Київ, 2005), на засіданнях кафедр психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка (1997–2005 рр.) та звітних наукових конференціях Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (1997-2000, 2005 рр.).

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у навчально–виховний процес Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка (довідка № 04-11/406 від 13.06.2005 р.), Чернігівського гуманітарно-економічного факультету Рівненського інституту слов’янознавства Київського славістичного університету (довідка №52 від 13.06.2005 р.), Андріївської ЗОШ I–III ступеня Чернігівського району Чернігівської області (довідка №37 від 18.06.2005 р.), Чернігівського обласного ліцею для обдарованої сільської молоді (довідка № 577 від 21 вересня 2005 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення дисертації, результати дослідження, висновки відображені у 10 одноосібних публікаціях автора, серед яких 6 статей у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України, матеріали конференцій та методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 271 найменування (35 з них іноземною мовою) та 6 додатків. Основний зміст дисертації викладений на 164 сторінках комп'ютерного набору і містить 17 таблиць та 6 рисунків на 24 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 203 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ ВЧИТЕЛЯ НА СТОСУНКИ В КОЛЕКТИВІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Проблема міжособистісних стосунків та їх регуляції у вітчизняній та зарубіжній психології

Аналіз психологічної і педагогічної літератури показує, що проблеми спілкування та взаємин тісно переплітаються в дослідженнях цілого ряду авторів. Спілкування виступає найважливішим фактором формування особистості, засобом виховання. Адже виховувати людину – означає не тільки впливати на її уявлення, формувати переконання, але і забезпечувати практичну регуляцію її поведінки, відносин з іншими людьми.

Вивчення педагогічного досвіду виявляє, що спілкування школярів відноситься до тих явищ життєдіяльності учнів, на які педагоги здійснюють свій вплив на інтуїтивному рівні, спираючись на здоровий глузд та власний досвід. Проте саме в результаті стихійного спілкування відбувається велика кількість конфліктів, часом формуються негативні особистісні якості учнів.

Така ситуація в практиці виховання багато в чому пояснюється незнанням вчителями закономірностей та особливостей спілкування школярів. Тим часом в останні роки в психологічній науці спостерігається підвищення інтересу до методологічних, теоретичних, експериментальних та прикладних проблем психології спілкування. Аналіз досліджень **проблеми спілкування** показує, що в більшості з них спілкування розглядається або як особливий вид діяльності, або в руслі концепції відносин.

Вчені, що дотримуються різних теоретичних позицій, з наполегливістю виявляють, описують, класифікують феномени спілкування, визначають

закономірності, які ними керують, а також розкривають механізми, які при цьому діють. Причиною є те, що без наукового висвітлення феноменології, закономірностей та механізмів цього багатомірного поліфункціонального процесу, яким є спілкування, неможливо створити загальної теорії розвитку людини як особистості і неможливо сконструювати науково обґрунтований методичний інструментарій для практичної роботи з людьми в сфері навчання та виховання.

Значний вклад в розробку різноманітних проблем психології спілкування внесли Б.Г. Ананьєв [4], Г.М. Андрєєва [6], О.О. Бодальов [25], С.В. Кондратьєва [108], О.М. Леонтьєв [125], О.О. Леонтьєв [124], Б.Ф. Ломов [128], А.М. Мудрик [147], В.Н. Мясищев [150], М.М. Обозов [157], Б.П. Паригін, [162] А.В. Петровський [167] та ін.

У психології склалося декілька підходів до феномену спілкування. Методологічна спільність цих підходів проявляється в тому, що всі вони поділяють принципову позицію про єдність спілкування і діяльності. Проте характер цієї єдності розуміється по-різному.

Міжособистісне спілкування, як вважає О.О. Бодальов, – це необхідна умова буття людей, без нього неможливе повноцінне формування у людини жодної психічної функції або психічного процесу, жодного блоку психічних властивостей, особистості в цілому [25].

З точки зору О.М. Леонтьєва, спілкування слід розглядати як певний бік діяльності в якості її елемента. Саму ж діяльність можна розглядати як необхідну умову спілкування [125].

Звертається до категорії спілкування у зв'язку з проблемами формування людини як особистості Б.Г. Ананьєв. Особливою і головною характеристикою спілкування як специфічного виду діяльності, на думку вченого є те, що через нього людина будує свої стосунки з іншими людьми [4].

Суть підходу Б.Ф. Ломова в тому, що спілкування розглядається як специфічна система міжособистісної взаємодії, як одна з найважливіших самостійних категорій психології. Діяльність та спілкування розглядаються як дві сторони соціального буття людини, її способу життя [129]

Спробу інтегрувати в рамках єдиної концепції різні соціально-психологічні підходи до проблеми спілкування здійснила Г.М. Андреева. Характеризуючи спілкування, вона виділила в ньому три взаємопов'язані сторони: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (організація взаємодії тих, хто спілкується) та перцептивну (процес сприймання один одного партнерами та встановлення на цій основі взаєморозуміння) [6].

В силу поставлених нами завдань інтерес викликає перш за все пошук дослідниками взаємозв'язків між поняттями "спілкування" і "міжособистісні стосунки".

Як відмічає Б.Г. Ананьєв, оскільки у спілкуванні завжди є момент пізнання людини людиною, а також момент переживань, викликаних однією людиною у іншої, то "спілкування завжди виявляється сильним засобом формування у людини ставлення до інших людей." [4, С.65] Пізнання учасниками спілкування один одного, їх міжособистісні стосунки він виділяє як внутрішню сторону спілкування як психологічного процесу (крім мовних і немовних засобів спілкування) [4].

Висвітлюючи головні характеристики процесу спілкування, В.Н. Мясіщев намагався розглядати спілкування як процес взаємодії конкретних особистостей, які певним чином відображають один одного, ставляться один до одного та впливають один на одного [150].

У навчально-виховному процесі спілкування є важливою умовою, що впливає на підростаючу людину, на формування її особистості, на її життєдіяльність.

Аналізуючи реальне спілкування школярів, А.В. Мудрик виявив

дві цілі їх спілкування й у відповідності з ними - два основні види спілкування учнів. “Якщо спілкування виникає у будь-яких сферах життєдіяльності школярів та має метою їх обслуговування, то це рольове спілкування. Коли спілкування має метою тільки задоволення потреби в спілкуванні, то це міжособистісне спілкування. Міжособистісним (вільним) спілкуванням можна вважати те, яке складається у школярів у процесі взаємодії їх з оточуючими людьми поза діяльністю. Метою такого спілкування є створення або підтримання взаємовідносин, що емоційно задовольняють школярів” [147, С.23].

Крім того, А.В. Мудрик відзначає, що “потреба в емоційному контакті – складова потреби в спілкуванні. Її можна трактувати як потребу людини в двосторонніх або багатосторонніх відносинах. Основною сферою реалізації потреби в емоційному контакті є сфера міжособистісних відносин, в які вступають школярі з оточуючими їх людьми в родині, у дворі, в класі, в школі тощо. У цьому випадку реалізація потреби має явний характер. У той же час типовою є ситуація, коли реалізація потреби в емоційному контакті має прихований характер. Це відбувається тоді, коли вона реалізується школярами в інших сферах життєдіяльності”. [147, С.23]

Велике значення має той факт, як сприймається партнер по спілкуванню, іншими словами, **процес сприймання однією людиною іншої.**

Зокрема, О.О. Бодальов вважає, що у взаємодії людей кожна людина постійно відіграє роль об'єкта і суб'єкта спілкування. Автор наголошує на тому, що “як суб'єкт вона пізнає інших учасників спілкування, проявляє до них інтерес, а можливо, байдужість або неприязнь. Як суб'єкт, який розв'язує по відношенню до них певну задачу, він на них впливає. Одночасно він виступає об'єктом пізнання для всіх, з ким він спілкується. При цьому слід спеціально підкреслити, що це перебування кожного учасника спілкування одночасно в ролі об'єкта і суб'єкта характерно для будь-якого

виду безпосереднього спілкування людей“ [29, С.75-76].

Будучи суб'єктами спілкування, люди відрізняються один від одного притаманною кожному з них здатністю проникати у своєрідність іншої особистості, визначати своє ставлення до неї, вибирати найбільш відповідні, на їх думку, засоби впливу на цю особистість [29].

Подібні спостереження відносно об'єкта і суб'єкта спілкування зустрічаються і в інших дослідженнях. М.Н. Корнєв стверджує, що об'єктом соціально–психологічного відображення на відміну від психічного є не вся оточуюча людину дійсність, а тільки пов'язана із взаємодією людей, їх спільною діяльністю. Це відображення відрізняється від того, що ми маємо при індивідуальній діяльності. Їх відмінність така: крім суб'єкт–об'єктних зв'язків (прямих і зворотних) виникають суб'єкт–суб'єктні. Кожен з учасників взаємодії сприймає іншого саме як суб'єкта; дія одного викликає відповідну реакцію партнера по взаємодії. Цей взаємний “обмін реакціями” підкріплює чи змінює поведінку взаємодіючих [113].

На окрему увагу заслуговують роботи В.В. Власенка, який зазначав, що суб'єкт–об'єктну взаємодію можна включати до нижчого рівня, описуючи спілкування через різні рівні взаємин (мається на увазі варіант взаємин типу "людина-людина"). До вищого - суб'єкт–суб'єктну взаємодію, яка вимагає прогнозування поведінки і переживань партнерів [38].

Проблема адекватності відображення людини людиною, відмічає Я.І. Український, є необхідною умовою ефективної практичної взаємодії людини з навколишнім світом на суб'єкт–суб'єктному рівні. Конкретний аналіз змісту соціальних ситуацій може виступати одним з критеріїв діагностики здатності міжособистісного розуміння [213].

А.В. Мудрик зауважує, що “спілкування – об'єктивний процес взаємодії людей, яких можуть поєднувати найрізноманітніші суб'єктивні стосунки. Причиною спілкування є спільна життєдіяльність. Воно

реалізується й у випадку позитивного ставлення його учасників один до одного, і у випадку негативного, і у випадку їх повної байдужості один до одного. Тобто, поняття "ставлення" виражає внутрішню, істотну сторону суб'єкт-суб'єктних відносин, а поняття "спілкування" – їх зовнішню сторону” [147, С.14].

Нерозривний **взаємозв'язок спілкування та взаємовідносин** підкреслюють також А.В. Петровський та В.В. Шпалинський. Під взаємовідносинами вони розуміють систему міжособистісних установок, орієнтацій, сподівань, визначених оцінками та емоціями, що виникають у процесі спілкування [169].

Поняття "взаємовідносини", відзначає М.М. Обозов, є видовим і включається в родові поняття "взаємодія". Згідно з цим “міжособистісні стосунки – це взаємна готовність партнерів до певного типу переживань та дій. Це система установок, орієнтацій та сподівань, що визначаються емоційними оцінками ходу та результатів спілкування. Міжособистісні стосунки виникають, розвиваються та розпадаються в процесі спілкування. Спілкування при цьому виступає як процес реалізації взаємин “[157, С.84].

Нерозривний взаємозв'язок, взаємопереплетіння і взаємне проникнення різних видів взаємин ми бачимо в кожному, особливо в розвиненій, групі, де вони утворюють складну, взаємопов'язану систему, яка постійно змінюється. Р.С. Немов та А.Г. Кирпичник висловили думку про те, що кожний з видів взаємин не існує абсолютно незалежно від решти, їх самостійність відносна. Проте вони якісно відрізняються. Як стверджують ці дослідники, можна виділити наступні види взаємин.

“Офіційними називають стосунки, що виникають на посадовій основі. На відміну від них, неофіційні стосунки виникають на базі особистого ставлення людини до людини. Стосунки по вертикалі – це міжособистісні зв'язки членів групи, що займають однакове офіційне та неофіційне

положення. Ділові міжособистісні стосунки виникають у зв'язку зі спільною роботою людей або за її причиною, а особистісні стосунки, що виникають між ними незалежно від виконаної роботи. Стосунки по вертикалі – це міжособистісні зв'язки, що утворюються між керівництвом та підлеглими, лідерами та іншими членами групи” [154, С.23-24].

На доцільність виділення саме цих видів взаємин вказує і М.М. Обозов, виділяючи декілька причин для класифікації міжособистісних стосунків. “Так, розрізняють офіційні і неофіційні, ділові та особисті стосунки. Причому ділові стосунки пов'язані зі спільною діяльністю і спрямовані на отримання спільного корисного результату. Особисті стосунки виникають під впливом потреби в спілкуванні. Міжособистісні стосунки розрізняють також за валентністю або за знаком” [157, С.84].

Доповнюючи цю класифікацію, Р.С. Немов та А.Г. Кирпичник додають до неї ще раціональні та емоційні стосунки. В раціональних міжособистісних стосунках на перший план виступають знання людей один про одного та об'єктивні оцінки, які їм дають оточуючі. Емоційні стосунки – це, навпаки, оцінки суб'єктивні, такі що спираються на особисте сприймання людини людиною. Такі стосунки обов'язково супроводжуються позитивними або негативними емоціями, вони далеко не завжди спираються на об'єктивну інформацію про людину [154].

Сказане цілком узгоджується з висновками Л.П. Буєвої про те, що менш за все вивчений соціально-практичний аспект спілкування. На думку автора, слід враховувати те, що “соціально - практичний аспект спілкування проявляється не тільки у формуванні індивідуального, але і групового, колективного суб'єктів діяльності, в досягненні необхідної організації та єдності дій індивідів, що входять в групу та розв'язують її завдання” [35, С.12]. Л.П. Буєва також вважає, що в спілкуванні здійснюються раціональний, емоційний та вольовий взаємовплив та взаємодія індивідів,

виявляється і формується спільність інтересів, настроїв, думок, створюється згуртованість і солідарність, що характеризують групову діяльність. [35]

У проблемі побудови міжособистісних відносин, на наш погляд, лишається малодослідженим один важливий аспект. Мається на увазі, що психологія лише дуже рідко та фрагментарно досліджувала проблему емоційних стосунків. Деякі психологи – Л.Я. Гозман [45], А.Н. Лутошкін [130], А.В. Мудрик [148], А.В. Петровський [167], П.М. Якобсон [234] та ін. у різний спосіб характеризували взаємини між людьми.

Як зауважує Л.Я. Гозман, “в останні роки в психології в якості терміна, родового для широкого кола феноменів **емоційних відносин**, встановився термін "атракція". Це поняття означає виникнення при сприйманні людини людиною привабливості однієї з них для іншої. Специфіка атракції в порівнянні з іншими емоціями полягає в її предметі – атракція є емоція, що має своїм предметом іншу людину” [45, С.11].

Слово "атракція" (attraction) означає буквально притягування, потяг, підкреслює І.С. Кон. У соціальній психології поняття “міжособистісної атракції” визначають як “когнітивний (пізнавальний) компонент емоційного ставлення до іншої людини, або як деяку соціальну установку, або, нарешті, як емоційний компонент міжособистісного сприймання” [102, С. 140].

Аналіз емоційних стосунків, вважає Л.Я. Гозман, “може будуватися як навколо атракції (тоді це буде емоційне ставлення однієї людини до іншої), так і навколо об'єктивно існуючого процесу (тоді ми будемо мати справу з проблемою емоційних стосунків між людьми). У першому випадку вся увага приділяється почуттям та думкам партнерів один про одного. У другому випадку в фокус потрапляють закономірності розвитку відносин, їх перехід від однієї фази до іншої” [45, С.16-17].

Пошук достатньо надійних шляхів дослідження емоційних явищ в групі, на думку А.М. Лутошкіна, пов'язаний з цілим рядом труднощів. Це,

по-перше, специфічність предмета - емоційна сфера, куди проникнути дуже складно, і перш за все через ненадійність конкретних способів дослідження. По-друге, певні труднощі виникають у зв'язку з необхідністю пізнання і емоційних станів як включених у взаємодію та взаємовідносини людей [130].

Було б помилкою ставити самопочуття особистості в групі в залежність тільки від місця, яке займає особистість в системі взаємовідносин, від ступеня участі в спільних справах.

Згідно думки Р.С. Немова та А.Г. Кирпичника, для справжніх стосунків важлива контактність. “Під нею маються на увазі хороші особисті, емоційно-сприятливі та дружні, довірливі взаємовідносини членів групи. Контактність проявляється також в тому, що школярі радіють успіхам один одного, засмучуються при невдачах, роблять і те, і інше відкрито та щиро” [154,С.26].

Але, перш ніж перерости в дружбу, емоційні стосунки на першому етапі їх розвитку постають у вигляді симпатій та антипатій.

Як вважає С.С. Занюк, “зовнішні дані, соціально-демографічні характеристики, символи соціального статусу людини традиційно вважаються головною причиною симпатії або антипатії до неї з боку інших людей” [66, С. 142].

Сказане цілком узгоджується з висновками І.С. Кона про те, що дружба є моральне ставлення і іншої бути не може. Утвердження єдності, незрівнянності друга рівносильна визнанню його абсолютної цінності. І в цьому одночасно - моральний імператив та психологічна сутність дружби [102].

Емоційні явища відіграють, на наш погляд, величезну роль в житті людини. І перш за все вони впливають на характер процесів внутрішньогрупової взаємодії.

Невипадково А.В. Петровський та В.В. Шпалінський висловили думку про те, що існує особлива форма групової згуртованості, а саме дійова

групова ідентифікація (ДГІ) – “акт інтерперсонального ототожнення, в якому переживання одного з членів групи подано іншим як мотиви поведінки, що організують їх власну діяльність, яка спрямована одночасно на здійснення групової мети та на блокування дій фрустратора” [169, С. 142].

Наявність або відсутність дійової емоційної ідентифікації дозволяє виявити рівень розвитку особистісних стосунків у групі і тим самим її згуртованість.

Як вважає Г.М. Андреева, описово емпатія визначається як особливий спосіб розуміння іншої людини. Тільки мається на увазі не раціональне осмислення проблем іншої людини, а скоріше прагнення емоціонально відгукнутися на її проблеми. Механізм емпатії в деяких рисах схожий з механізмом ідентифікації: і там, і тут присутнє вміння поставити себе на місце іншого, поглянути на світ з його точки зору. Однак це не обов'язково означає ототожнювати себе з цією людиною [6].

Емоційна сфера, як стверджує П.М. Якобсон, “являє собою складну систему своєрідних відгуків особистості на дійсність та її впливи. Ця система відгуків формується в ході росту та розвитку людини, змінювання та ускладнення її зв'язків з людьми, з оточуючим середовищем. Динаміка цих відгуків, яка полягає в заміні різних почуттів та емоційних станів і утворює те, що можна назвати емоційним життям особистості “[234, С.11].

Як відзначають Р.С. Немов та А.Г. Кирпичник, “серед всіх соціально-психологічних явищ психологічний клімат найбільш глибоко і тісно пов'язаний з емоціями та переживаннями людей, відображаючись в їх настроях” [154, С.46]. У загальному вигляді, підкреслюють ці дослідники, “психологічний клімат групи можна визначити як домінуючий комплекс емоційних станів, відносно стійкий емоційний настрій, що пронизує всю систему діяльності, спілкування та стосунків “[154, С.47].

У цьому зв'язку А.М. Лутошкін зауважує, що психологічний клімат є

однією з цілісних характеристик групи. “У ньому на емоційному рівні відображаються стосунки, які складаються в колективі, характер ділового співробітництва. Психологічний клімат може виступати в якості діагностичного показника соціальної зрілості колективу” [130, С.82].

Проте, у вітчизняній психології існують й інші варіанти означення психологічного клімату. І у подальшому перелік факторів, покладених в основу психологічного клімату, був розширений. До нього стали відносити не тільки самопочуття особистості, а й такий показник як **ділові відносини керівництва та підлеглих**.

Так, зокрема, Р.С. Немов та А.Г. Кирпичник розрізняють три традиційно прийняті стилі керівництва [154].

Авторитарний стиль характеризується вираженою владністю керівника, директивністю його дій, самостійністю в прийнятті рішень, систематичним контролем за діями підлеглих. Авторитарний керівник, як правило, не дозволяє залежним від нього людям втручатися в керівництво, піддавати сумніву, заперечувати рішення, які він приймає. Він чітко розрізняє свої власні права та обов'язки підлеглих, обмежуючи дії останніх лише виконавчими функціями.

Демократичний стиль керівництва відрізняється від авторитарного тим, що керівник постійно звертається до думки залежних від нього людей, радиться з ними, залучає їх до вироблення та прийняття рішень, до співробітництва в управлінні групою. Він не проводить чіткої межі між власними обов'язками та правами підлеглих. Частина своїх повноважень від передає членам групи і, в свою чергу, бере на себе частину їх обов'язків, якщо в цьому виникає необхідність. Демократичний керівник активно підтримує ініціативу, постійно турбується про створення та підтримку в колективі хороших взаємовідносин між людьми.

Ліберальний стиль керівництва – це така форма поведінки керівника,

при якій він фактично відходить від своїх обов'язків керівника. Він поводить себе так, ніби він не керівник, а один з членів групи. Цю форму поведінки керівника можна назвати керівництвом лише умовно.

Ефективність різних стилів керівництва залежить від індивідуальних рис керівника, задачі, що розв'язується, рівня розвитку групи і ситуації, яка склалася в ній [154].

На думку Р.С. Немова та А.Г. Кирпичника, кращий стиль керівництва існує. Це так званий гнучкий стиль, реалізуючи який керівник поводить себе по-різному: і авторитарно, і демократично, і ліберально – в залежності від обставин. Гнучкий керівник повинен змінювати стиль керівництва у відповідності з обставинами, які склалися в групі [154].

Дослідники дійшли висновку, що залежність успіхів навчальної групи від стилю керівництва знаходиться в безпосередньому зв'язку з рівнем її соціально-психологічної зрілості [154].

Говорячи про стосунки між людьми, відмічає Л.Я. Гозман, ми маємо справу з двома класами явищ. Це, по-перше, певна система взаємодії, контактів (в соціально-психологічній літературі саме це коло явищ охоплюється поняттям "міжособистісні стосунки") по-друге, оцінка суб'єктом цієї взаємодії і партнерів. Ця оцінка завжди носить емоційний характер і може бути названа емоційним компонентом або емоційним аспектом міжособистісних стосунків [45].

У сучасній зарубіжній психологічній науці проблема особистості займає одне з центральних місць.

Західна психологія була орієнтована перш за все на експериментальну, емпіричну практику, а також реальні потреби суспільства і окремої людини. Внаслідок цього найбільший розвиток одержали так звані теорії середнього рівня", створені на основі багатого фактичного матеріалу.

Зарубіжна психотерапія, в її сучасному вигляді спрямована на більш

повне усвідомлення людиною своїх можливостей та самореалізації.

Трансактний аналіз належить до гуманістичного напрямку психотерапії, метою якого є сприяння максимальної реалізації всіх потенцій людини, досягненню гармонії індивіда з самим собою і оточуючим світом. В сучасній західній психології трансактний аналіз користується великою популярністю. Його основи були закладені Е. Берном. [242] Подальшу розробку цього напрямку здійснив К. Стейнер, який розвив сценарну теорію і застосував її до практики групової роботи [268].

Феномен **“членство в групі”** вивчається в західній психології з початку 70-х років. Даній проблемі присвячена значна кількість теоретичних і емпіричних досліджень.

Американський психолог Г. Фінчелеску виділяє два критерії, відповідність яких один одному забезпечує особистості безконфліктне прийняття свого членства – суб’єктивна і об’єктивна ідентифікація. Суб’єктивна ідентифікація з соціальною групою, до якої належить людина, є внутрішнім критерієм членства, який включає елементи самовизначення ; об’єктивна ідентифікація виступає зовнішнім критерієм, що включає об’єктивні параметри відповідної групи [250].

На думку А. Зандера, ідеальну модель групи людина уявляє завжди як джерело підтримки, схвалення і ніколи як джерело загрози. Оскільки членство в ідеальній групі забезпечує індивідам комфортне самопочуття, вони, як правило, не залишають таку групу за власним бажанням [271].

Дослідження А. Адельмана, Ф. Бланхарда, С. Кука показали, що спільна успішна діяльність сприяє розвитку схожості інтересів і взаємної симпатії членів групи, причому ці почуття стають тим сильніше , чим успішніше група розв’язує задачу [243].

Ще одним важливим фактором, який впливає на самопочуття особистості, є згуртованість членів групи. В роботах різних авторів

(Д. Калдвел, К. О'Рейлі, Дж. Шерідан і ін.) відмічається, що згуртованість членів групи підвищує їх задоволеність різними аспектами своєї роботи, їх ефективність, виступає фактором підвищення інтересу до своєї групи. Задоволеність індивідів групою низької згуртованості нижче, ніж в групі високої згуртованості [261].

Визначними факторами виступають особистісна відповідальність, особистий контроль, усвідомлення групової приналежності. Вивченню впливу факторів особистої відповідальності та особистого контролю на самопочуття індивіда присвячені чисельні експериментальні дослідження.

У дослідженні, проведеному А. Анісом, П. Паулісом та С. Сетом, було доведено, що відповідальність за результат групової роботи є не тільки головним фактором, що дозволяє окремим індивідам сприйняти себе цілісно, але і однією з основних передумов підсилення почуття приналежності до групи, підвищення її згуртованості [248].

Усвідомлення групової приналежності (на думку Г. Фінчілеску) є ще одним важливим фактором, що визначає самопочуття людини в групі. В процесі дослідження даної проблеми встановлено, що в деяких ситуаціях люди, будучи членами групи, не відчують своєї приналежності до неї [250].

Виявлення емпіричних фактів такого роду стало основою для проведення в американській соціальній психології досліджень референтних груп. Зокрема, в роботах Т. Ньюкома, М. Шеріфа і ін. були висвітлені переконливі докази того, що між групами членства і референтними групами є істотні відмінності [260], [266].

У дослідженнях Дж. Тернера та М.А. Хогга було виявлено, що ідентифікація з групою виникає лише в тому степені, в якому вона є для індивідів, що входять до групи, єдиним способом досягнення позитивної соціальної ідентичності. Якщо така ідентичність досягається безпосереднім шляхом (порівнянням себе з іншими), індивід може не оцінювати своє

членство в групі. Дж. Тернер та М.А. Хогг одержали також дані, які свідчать про те, що групове членство може бути найважливішою детермінантою поведінки людини і бути при певних умовах навіть більш значущою, ніж схожість поглядів на дійсність [252].

Композиція, величина групи також здійснюють істотний вплив на привабливість групи для особистості, її емоційне самопочуття. Про це, зокрема, свідчать результати експериментальних досліджень Дж. Маршала та Р. Хесліна. Ними було встановлено, що більший психологічний комфорт особистості забезпечують маленькі групи, але тільки в тому випадку, якщо вони мають одностатевий склад. При різностатевому складі перевага віддається групам більших розмірів. Відмічена також значна роль фактору простору, в якому знаходиться група [257].

Вплив просторової близькості на особисті стосунки в більшості випадків доповнюється іншими факторами – груповою приналежністю та спільною діяльністю. Важливе значення спільної діяльності і колективної приналежності для виникнення дружби доводиться і соціально-психологічними експериментами, проведеними американським соціальним психологом М. Шеріфом [266].

Огляд зарубіжної літератури дозволяє зробити висновок про те, що проблема членства в групі як фактора самопочуття особистості є за сучасних умов досить актуальною і потребує свого подальшого всебічного вивчення.

Велике значення мають роботи представників соціального біхевіоризму, присвячені дослідженням соціальної, просоціальної поведінки, корекції девіантної поведінки. Дослідження процесу соціалізації дітей привели біхевіористів до відкриття таких важливих феноменів, як конформізм та негативізм. Необхідно відмітити, що дослідження вчених цієї школи відкрили багато законів та механізмів навчання і таким чином сприяли оптимізації процесу навчання та виховання дітей.

Німецький психолог К. Левін переходить від аналізу мотивації поведінки індивіда, що самостійно пересувається в своєму просторі, до дослідження групи, зробивши перенос на цій новий об'єкт своїх попередніх схем. Він є ініціатором розробки напрямку, що називається "груповою динамікою". Група трактується як динамічне ціле, як особлива система, компоненти якої (індивіди, що входять в групу) згуртовуються під дією різних сил [256].

Крім того, К. Левін займався проблемами групової диференціації, типологією стилів спілкування. Йому належить опис найбільш поширених стилів спілкування (демократичний, авторитарний і ліберальний), а також дослідження умов, що сприяють виділенню в групах лідерів, зірок та відтіснених. Ці дослідження К. Левіна стали основою цілого напрямку в соціальній психології [256].

При психологічному підході до **теорії ідентифікації** стає очевидним, що вона пов'язана з широким колом таких явищ, як емпатія, симпатія, рефлексія, наслідування, колективістська ідентифікація, конформність, згуртованість, референтність та ін.

Розгляд численних теорій і концепцій ідентифікації справедливо розпочати, на нашу думку, з аналізу поглядів З. Фрейда, котрий уперше фундаментально впровадив поняття ідентифікації в психологію для аналізу онтогенезу особистості, психології лідерства, психодинаміки особистості. Застосування ідентифікації він вбачає у двох основних галузях – як феномен особистості та як механізм утворення групи.

З. Фрейд поклав початок вивченню ролі ідентифікації у внутрішньо та зовнішньогруповому спілкуванні. Амбівалентність емоційних відносин раннього дитинства переноситься на групу: любов до батька трансформується в ідентифікацію з лідером групи, а також із членами групи, які мають аналогічну ідентифікацію; ворожість та агресія переносяться на

зовнішні групи [220].

У теоріях соціального наочіння А. Бандури ідентифікація розглядається як механізм набуття різноманітних відносин, форм поведінки шляхом наслідування, копіювання взірця та певного підкріплення [238].

Багато авторів розглядають ідентифікацію як чинник, що викликає позитивне ставлення до іншої людини або певної емоції (дослідження симпатії–атракції, емпатії).

Психоаналітик Е. Вайс вважає, що за допомогою ідентифікації ми сприймаємо переживання інших людей, коли їхня поведінка схожа на нашу власну, й не розуміємо, коли дії, що вони виконують, не схожі на наші вчинки, думки та почуття. Збіг переживань суб'єкта й об'єкта ідентифікації дістає назву резонансної ідентифікації [269].

Продовжуючи традиції З. Фрейда, чимало дослідників активно використовують поняття ідентифікації для опису групових процесів [220].

Неминучість перенесення агресії на всіх, "схожих" на тих, хто справляв фрустраційний вплив в минулому стверджував Л. Берковіц [241].

Механізм фрустрації–агресії, як вважає Т. Гар, становить собою основний мотиваційний зв'язок між відносною депривацією та потенціалом для колективної ненависті [251].

Існують підходи, в яких увага акцентується не на лідері, а на впливі групи в цілому на того чи іншого її члена (Г. Келмен) [246].

Ще однією з теорій є **теорія "елементарної соціальної поведінки"** американського дослідника Дж. Хоманса. В центрі уваги Хоманса – взаємний обмін винагородами (позитивними підкріпленнями) та негативними підкріпленнями, які мають місце в діадичному контакті. На його думку, прямий і безпосередній обмін між учасниками взаємодії винагородами та покараннями складає сутність "елементарної соціальної поведінки" [253].

На нашу думку, слід також зупинитися на випадках переплетення

позицій, які є типовими для сучасної зарубіжної соціальної психології.

Зокрема, Т. Ньюком, праці якого в основному можуть бути віднесені до когнітивістської орієнтації, в підході до питань атракції використовує принцип підкріплення, вважаючи, що атракція між індивідами – це ступінь, в якому при взаємодії представлені взаємні винагороди [260].

Зупинимося тепер на аналізі психоаналітичних теорій, пов'язаних з розробкою окремих соціально - психологічних проблем.

Сутність групи складає система емоційних зв'язків. Первинна група, за З. Фрейдом, являє собою сукупність індивідів, які приймають одну і ту ж особистість – лідера – за свій ідеал, ідентифікують себе один з одним [220].

Таким чином, встановлюються два ряди емоційних зв'язків: між членами групи та між кожним членом групи та лідером. Саме ставлення членів групи до лідера детермінує взаємини членів групи один до одного.

Теорія групового розвитку, сформульована У. Беннісом та Х. Шепардом, побудована на усвідомленні процесів, що відбуваються в так званих Т-групах, або групах тренінгу людських стосунків, групах самоаналізу [240].

Їхня теорія групового розвитку стосується головним чином процесів змін в Т-групі на шляху до досягнення мети валідної комунікації. Вона включає два основні питання: аналіз перешкод валідної комунікації та визначення стадій групового розвитку. В теорії виділяються дві фази групового розвитку. Змістом першої фази є розв'язання питання про лідера. У другій фазі розглядаються взаємини членів групи.

На думку М. Шоу, кожна група в своєму становленні проходить відповідно етапи включення, контролю, любові. Формування групи починається саме з прийняття кожним рішення, залишитися в даній групі чи вийти з неї. Лише після розв'язання проблеми включення відбувається перехід до фази контролю, тобто фази розподілу відповідальності та влади. В

третій фазі розв'язується проблема емоційної інтеграції. У випадку ж розпаду групи її рух іде в оберненому порядку: спочатку порушуються емоційні прихильності, потім руйнуються відносини влади, після чого слідує фаза виходу з групи [264].

Представники символічного інтеракціонізму підкреслюють існування людини не лише в природньому, фізичному, але і в “символічному оточенні”. На думку Х. Блумера, в символічній взаємодії інтерпретують жести один одного, ситуацію спілкування і діють на основі значень, одержаних в процесі інтеракції [244].

Американський вчений Дж. Мід висунув гіпотезу про те, що для успішного здійснення комунікації людина повинна бути здатною увійти в положення тієї людини, якій адресована комунікація, і подивитися на себе її очима. Тільки за цієї умови, на думку Дж. Міда, індивід перетворюється в особистість, в соціальну істоту [259].

Досить значне місце в рольових теоріях приділяється **дослідженню емпатії** як здатності входити в роль іншого не лише на когнітивному, але і на емоційному рівні, тобто не тільки знати, але і співпереживати роль іншого разом з її виконавцем. На думку Р. Тернера, емпатія виконує позитивну функцію для учасників взаємодії в тому випадку, коли індивіди, що взаємодіють, досягають спільних цілей, і негативну, коли вони переслідують протилежні цілі [252].

Основи теоретичних уявлень щодо емпатії були закладені К. Роджерсом, який виходив з того, що перебувати в стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншої людини точно, зберігаючи емоційні та смислові відмітки. Тобто, людина відчуває радість або біль іншого так, як він сам їх відчуває, і сприймає їх причини так, як він сам їх сприймає. Але обов'язково повинен зберігатися відтінок "неначе": неначе це я радію або сумую. Якщо цей відтінок зникає, то виникає стан ідентифікації [186].

Отже, характеристика основних теоретичних підходів, що склалися в американській психології і певним чином трансформувалися в Європі, особливо в другій половині двадцятого століття, дозволяє більш чітко уявляти загальний стан проблеми, її розв'язання на Заході, а також сучасні тенденції.

Таким чином, симпатія, дружба, привабливість, емпатія – це ті поняття, які використовуються для позначення феномену емоційних стосунків між людьми. Поняттями більш високого рівня є спілкування, міжособистісне сприймання, міжособистісні стосунки та багато інших.

Взаєморозуміння й відкритість – основа рівноправних, безконфліктних стосунків. Утім, процес становлення взаєморозуміння досить складний і тривалий. Дуже важливо не перетворити процес спілкування у взаємне невдоволення, недомовки і конфлікти. Вони вносять напруженість у стосунки, позбавляють спокою.

За означенням К.К. Платонова, **конфлікт** – це вид спілкування, в основі якого лежать реальні чи ілюзорні, об'єктивні чи суб'єктивні і порізному усвідомлювані протиріччя в цілях особистостей, що спілкуються, при спробі їх розв'язання на тлі гострих емоційних станів [171].

Дещо по-іншому визначає конфлікт А.В. Дмитрієв. На його думку, конфлікт – це зіткнення протилежних інтересів, думок, поглядів; серйозні розбіжності, гостра суперечка [52].

Більшість першопричин конфліктів можна віднести до одного з трьох типів: прагнення до переваги; вияв агресивності; вияв егоїзму. Прагнення до переваги може містити в собі наступні вияви: прямий вияв переваги, поблажливе ставлення, категоричність, нав'язування своїх думок, порушення етики, спроби самоствердитися, насміх, глузування. Вияв агресивності може бути у вигляді наступних різновидів: природна агресивність, вікова агресивність як спроба самоствердження й вираження протесту проти свого

залежного й нерівноправного становища, ситуативна агресивність виникає як фрустрація при перешкодах у досягненні цілей – захисна реакція. Вияв егоїзму – це стійке бажання домагатися чогось для себе за рахунок інших [52].

Існувала хибна думка про те, що конфлікт – явище негативне. Як відмічає А.В. Дмитрієв, існують такі позитивні функції конфлікту: конфлікт розкриває і розв’язує суперечності, сприяє суспільному розвитку, конфлікт багаторазово збільшує інтенсивність зв’язків і взаємин, стимулює соціальні процеси, додає динамічності, люди чіткіше усвідомлюють як свої, так і чужі інтереси, розуміють існування проблем і суперечностей суспільного розвитку, конфлікт сприяє одержанню інформації про соціальне середовище і співвідношення силового потенціалу конкуруючих формувань. Внутрішні конфлікти підтримують баланс сил у групі, сприяють устанавленню неформальної ієрархії у групі, виявляють неформальних лідерів, конфлікт виявляє позиції, інтереси й цілі учасників, сприяє ухваленню збалансованого розв’язання проблеми [52]

Негативні функції конфлікту: конфлікт призводить до безладу й нестабільності, боротьба може вестися насильницькими методами, наслідком конфлікту можуть бути великі матеріальні й моральні витрати [52].

Розмаїття конфліктів велике. Причини їх виникнення неможливо перелічити, але за всім цим розмаїттям виділяють п’ять типових форм поведінки людей у конфліктній ситуації. Для опису типів поведінки людей у конфліктних ситуаціях К. Томас вважає доречною двомірну модель регулювання конфліктів, основними вимірами в якій є кооперація, пов’язана з увагою людини до інтересів інших людей, задіяних у конфлікті, та наполегливість, для якої характерним є акцент на захисті власних інтересів. Відповідно до цих двох вимірів К. Томас виділяє наступні **способи регулювання конфліктів:**

- 1. Стиль конкуренції – особистість дуже активна, вирішує основні питання власними шляхами, здатна на вольові дії, раціональна, задовольняє в першу чергу власні потреби.
- 2. Стиль ухилення – особистість пасивна, але достатньо раціональна, не створює напруженості в стосунках, свідомо ухиляється від проблем, не робить спроб, щоб відстояти свої права, не контактує зі складними людьми.
- 3. Стиль пристосування – особистість достатньо конформна, намагається спільно діяти з іншою особистістю, погоджується з нею за всіма питаннями, турбується про інтереси і бажання іншого і при цьому ніколи не намагається відстоювати власні інтереси.
- 4. Стиль співдружності – особистість ініціативна, відстоює свої інтереси, спрямована на пошук результатів, вигідних для обох сторін, відкрита, виявляє турботу про бажання і потреби інших.
- 5. Стиль компромісу – особистість здатна до певної міри поступатися власними інтересами, активна і раціональна, завжди висуває різноманітні взаємовигідні пропозиції, має потребу як у визначенні, так і співучасті. [34].

Якщо представити цю систему графічно, то отримаємо сітку, що має назву сітка Томаса–Кілмена, і що визначає місце для кожного з 5 стилів поведінки (див. рис. 1.1).

На думку К. Томаса, при униканні конфлікту жодна зі сторін не досягає успіху; при таких формах поведінки, як конкуренція, пристосування і компроміс, або один з учасників виграє, а інший програє, або обидва програють, тому що йдуть на компромісні поступки. І тільки у ситуації співдружності обидві сторони виграють [34].

Можна чітко виділити людей, що перебувають у постійних конфліктах, переходячи з одного в інший, і людей, що дуже рідко стають учасниками конфліктних ситуацій. У зв'язку з цим можна використовувати таке поняття, як “конфліктна особистість”.

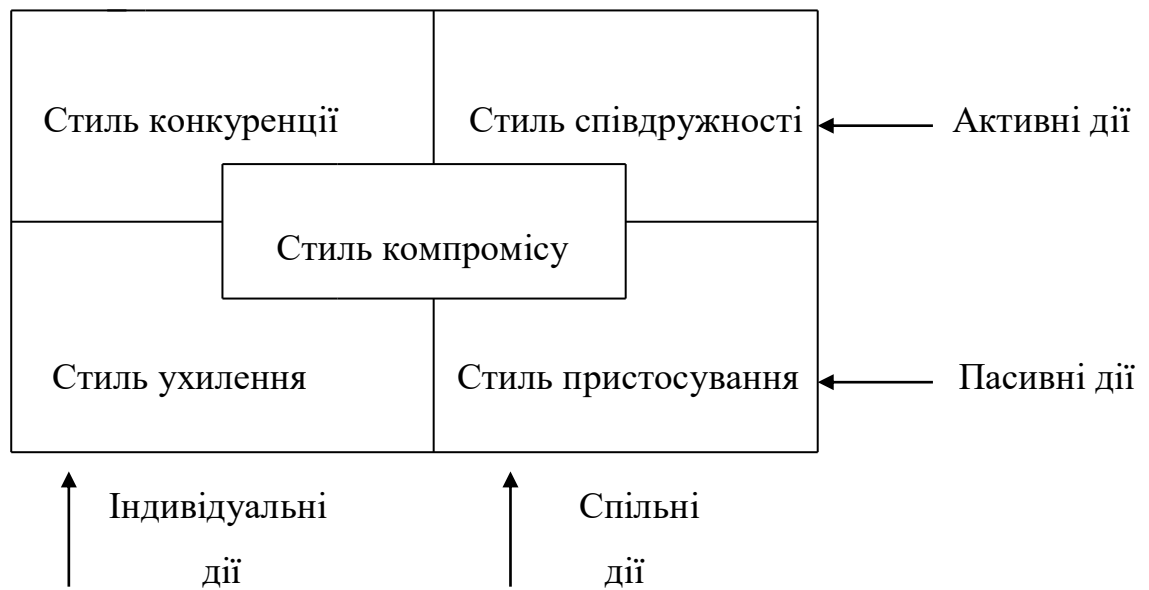


Рис. 1.1. Сітка Томаса Кілмена

Свій погляд на “конфліктну особистість “ пропонують Н.М. Ануфрієва і Т.М. Зелінська. Вони вважають, що підвищенню конфліктності в групі можуть сприяти деякі індивідуально-психологічні особливості людей. Зокрема, частіше вступають у конфлікт люди з негнучким характером, тобто ті, хто не може уявити себе на місці іншої людини, а також ті, у кого розвинуте прагнення завоювати визнання і повагу оточуючих людей за будь-яку ціну і набути престижнішого становища [10].

Для нашого дослідження особливий інтерес викликає **проблема спілкування у педагогічній діяльності**.

У педагогічній діяльності, відмічає М.Ю. Красовицький, спілкування виступає не як звичайна форма людського взаєморозуміння, а як інструмент впливу, і звичайні функції спілкування одержують тут додаткове навантаження, оскільки з аспектів загальнолюдських переростають у компоненти професійно-творчі. Отже, в педагогічній діяльності спілкування виступає, по-перше, як засіб вирішення навчально-виховних завдань, по-друге, як соціально-психологічне забезпечення виховного процесу, по-третє,

як форма взаємовідносин [116].

Розроблене М.Ю. Красовицьким питання функцій педагогічного спілкування вказує на його вплив не тільки на процес діяльності, на інтелектуальний зміст та культуру виховного процесу, на життя класу, але і на подолання психологічних бар'єрів, які виникають у процесі взаємодії педагога з учнями [116].

Взаємини вчителя з класом можна охарактеризувати двома поняттями: стиль керівництва, який виражає способи впливу на клас, що переважають у даного вчителя, і стиль ставлення, в якому закріплюється типове для даного вчителя внутрішнє емоційно-оцінне відображення діяльності класу. Якщо перше поняття характеризує безпосереднє спілкування вчителя з дітьми, то друге стосується в основному внутрішнього, мотиваційного аспекту впливу на учнів.

Я.Л. Коломінський та М.О. Березовін провели дослідження, яке дозволило виділити п'ять стилів ставлення вчителя до класу.

I. Активно-позитивний. Характеризується стабільним емоційно-позитивним ставленням до дітей, турботою про них, допомогою в труднощах, діловою реакцією на недоліки в навчальній роботі та поведінці, спокійним і рівним тоном у поводженні з дітьми. Вчителі цієї групи відрізняються яскравою педагогічною індивідуальністю, люблять свою професію і дітей, відчують потребу в неформальному спілкуванні з ними.

II. Пасивно-позитивний. Характеризується нечітко вираженою емоційно-позитивною установкою по відношенню до дітей. Сухість спілкування та офіційний тон є в основному результатом педагогічної установки: тільки вимогливість і ділові стосунки можуть забезпечити успіх у навчанні та вихованні учнів.

III. Нестійкий (ситуативний). Характеризується ситуативністю ставлення при загальній емоційно позитивній установці. Вчителі цієї групи

часто потрапляють під владу своїх настроїв та переживань; оцінка особистості учня і манера поведінки залежать від ситуації, що склалася в даний момент.

IV. Активно-негативний. Явний прояв негативного ставлення, педагог не любить дітей.

V. Пасивно-негативний. В спілкуванні з учнями педагог проявляє байдужість, формалізм, сухість [98].

Ряд авторів досліджують стиль спілкування вчителя в контексті проблем професійно-педагогічного спілкування. Зокрема, В.А. Кан-Калік пропонує визначити його як індивідуально-типологічні особливості взаємодії педагога і учнів – особливості комунікативних можливостей вчителя, досягнутий рівень взаємин педагога і вихованців, творча індивідуальність педагога, особливості учнівської групи [85].

Спостереження відносно ролі педагогічного спілкування на навчально-виховний процес зустрічається і в інших дослідженнях. Зокрема, Д.І. Балдинюк та Н.А. Балдинюк вказують на вирішальну роль спілкування типу “учитель – група – особистість” в процесі цілеспрямованого педагогічного управління формуванням особистості школяра [14].

Великий інтерес, на нашу думку, викликає аналіз експериментального матеріалу, одержаного М.О. Березовіним і Я.Л. Коломінським. Зокрема, ними виявлена позитивна залежність між стилем ставлення педагога до дітей і величиною коефіцієнта задоволеності у спілкуванні. У класах, де працюють вчителі з нестійким стилем ставлення до учнів, найбільше число дітей мають підстави для доброго емоційного самопочуття [98].

А отже, задоволеність учня спілкуванням знаходиться в залежності від стилю взаємин вчителя і учнів, тобто взаємовідносини дітей формуються під безпосереднім впливом особистості педагога.

Аналіз поняття “спілкування” дозволив зробити висновки, що є

суттєвим для його розуміння. Існують декілька загальних напрямів дослідження феномену спілкування. Основна причина існування розбіжностей у поглядах дослідників закладена у двоїстій природі спілкування. З одного боку, спілкування є окремим елементом діяльності, з іншого – він виступає засобом формування ставлення до інших людей. Зазначені протиріччя долаються спробами окремих вчених інтегрувати розрізнені підходи та об'єднати існуючі поняття в єдине – спілкування.

Важливим предметом нашого теоретичного аналізу був стиль педагогічного керівництва. Ряд дослідників розглядають його в контексті відносин керівництва і підлеглих, а саме, як його окремий випадок. Більш доцільно, на наш погляд, розглядати стиль педагогічного керівництва як самостійний феномен, який має свою специфіку. Крім того, існують декілька напрямів розробки проблеми педагогічного спілкування. Педагогічне спілкування розглядається нами як таке, що передбачає взаємодію, взаємний вплив суб'єктів спілкування, спрямований на розвиток особистості. Таким чином, педагогічне спілкування – це різновид професійного спілкування педагога, спрямоване на створення умов для всебічного розвитку особистості учня, забезпечення його емоційного добробуту та сприятливого психологічного мікроклімату в класі.

Для з'ясування специфіки регулювання вчителем взаємин між старшокласниками доцільно більш детально дослідити комунікативні особливості старшого шкільного віку. Аналізу цього феномену присвячений наступний підрозділ.

1.2. Особливості взаємин та спілкування старшокласників.

На думку психологів, педагогів та соціологів, старший шкільний вік є важливим періодом в закріпленні рис характеру учня, в формуванні його

світогляду, в становленні особистості в цілому. Склалося так, що в радянській педагогічній науці найбільш розробленими виявились моменти впливу на особистість системи формальних стосунків в групі, неформальні ж взаємини, які найбільше заповнені емоційним компонентом, стали привертати до себе увагу порівняно недавно (В.В. Власенко, Л.Я. Гозман, І.В. Дубровіна, І.С. Кон, А.В. Мудрик, Р.С. Немов, Л.І. Новікова, П.М. Якобсон та ін.).

Характеризуючи серйозні зміни в фізичному та духовному розвитку, які відбуваються в роки юності, П.М. Якобсон підкреслює, що в юнацькому віці виникає часто неточне, перебільшене уявлення про самого себе і про своє місце серед оточуючих і ровесників. Загальне емоційне самопочуття в цьому віці стає більш рівним, ніж у підлітків: нема необміркованих суджень про людей, їх якості та риси. Згідно думки П.М. Якобсона, юнаки та дівчата точніше, краще, ніж підлітки відчувають відтінки переживань, вміють "читати почуття". Це створює основу для виникнення кращої емоційної сприйнятливості, що в свою чергу веде до росту здатності до співчуття. А тому сприймання почуттів інших людей також змінюється. У цей період складаються серйозні передумови для подальшого загального емоційного розвитку людини як необхідного елементу її духовного росту [234].

На думку, Я.І. Українського, здатність до **розуміння міжособистісних стосунків** наявна вже в ранній юності. Однак на цьому віковому етапі даний процес ще не відрефлексований у свідомості, не виступає самостійним пізнавальним завданням. Розгортання такого типу розуміння здійснюється в період старшої юності й характеризується виділенням у свідомості цілей, мотивів та конкретного контексту подій [213].

У дослідженні Я.І. Українського показана також динаміка поступового проникнення в зміст стосунків між учасниками подій, у розкритті реальних мотивів поведінки об'єктів інтерпретації, в пошуку аргументованих засад,

аналізі стосунків на міжособистісному рівні [213].

Вивчаючи особливості оцінних здібностей старшокласників, Л.І. Мнацаканян прийшла до висновку, що живучи багатим емоційним життям та спостерігаючи його прояви у ровесників, співставляючи оцінки, які дають люди своєму оточенню, знаходячись під впливом емоційних станів, школяр усвідомлює для себе можливу суб'єктивність людських суджень. Він починає розуміти, що може помилятися в людях і в своїх оцінках. Цей важливий момент в розвитку оцінних здібностей можна назвати критичним. Він свідчить про те, що старший школяр у своєму розумінні людей та людських стосунків починає підніматися на більш високий ступінь, для якого характерне вміння бачити особистість не лише в рожевому чи чорному кольорі, а у всій різноманітності відтінків [142].

Під впливом цих особливостей складаються і стосунки старших школярів з оточуючими людьми. Тому найбільшій гостроти набуває проблема навчання юнаків та дівчат спілкуванню. Завдання вчителя – навчити їх спостережливості, умінню розуміти оточуючих, відчувати їх внутрішній стан.

Самооцінка – один із різновидів оцінних здібностей старшокласника. Правильна оцінка юнаками та дівчатами своїх особистісних переваг та недоліків, сприяє взаєморозумінню з оточуючими людьми, робить їх більш відкритими до позитивних зовнішніх впливів [142].

Період ранньої юності пов'язаний з емоційними, інтелектуальними, моральними та вольовими змінами, обумовленими появою важливих новоутворень в сфері індивідуальної свідомості. Зокрема, у старших школярів формується здатність до емпатії як властивість, що виражається в умінні проникати у внутрішній світ людей та розуміти його.

Як відмічає А.В. Мудрик, в ранньому юнацькому віці гостро проявляється **потреба в емоційних контактах**. Однак розвинута ця потреба

у старшокласників по-різному. У одних вона виражається в необхідності постійно знаходитись в своїй компанії або з будь-ким, неможливості переносити самотність. Іншим, навпаки, потрібний досить невеликий обсяг контактів з людьми, вони воліють проводити час наодинці з собою. Більшість старшокласників розміщується між цими двома полюсами. [148]

Експериментальні матеріали О.І. Пенькової показують, що “характер ставлення оточуючих визначає тонус емоційного самопочуття старшокласників, що стимулює до саморегуляції поведінки, або ж, навпаки, заважає цьому. Якщо учень постійно зустрічається з переважно негативною оцінкою його як особистості з боку інших, то у нього послаблюються стимули до свідомого дотримання етичних норм. Причиною може бути відносно тривалий стан емоціонального незадоволення своїм становищем. Неправомірне обмеження деякими батьками, а часом і вчителями свободи дій старшокласників призводить до конфліктної ситуації, яка негативно впливає на формування у школярів здатності до моральної саморегуляції поведінки” [195, С. 415].

Рання юність, як відмічає М.Д. Левітов, – це вік, коли заглиблюються та набувають велику гостроту такі форми вибіркового ставлення до людей, як товаришування, дружба та кохання. Товариські стосунки можуть проявлятися до багатьох людей, до всіх членів групи. Може бути багато товаришів по класу. Як правило, товариські стосунки утворюються та закріплюються на основі спільної діяльності, частіше за все між особами, які близькі за віком [123].

Як визначає П.М. Якобсон, “для старшокласника має виключно велике значення те, як оцінюють оточуючі, товариші його вчинки, зовнішність, риси його характеру, його успіхи, невдачі, здібності. Також велике значення має для нього ставлення оточуючих “[234, С. 15].

Отже, однією з особливостей дітей підліткового та юнацького віку є їх

прагнення до спілкування з ровесниками.

Через спілкування з ровесниками юнаки засвоюють життєві цілі та цінності, моральні ідеали, норми та форми поведінки. В контактах один з одним, в спільних справах вони засвоюють рольові форми поведінки, формують та розвивають в собі ділові якості, вчаться керувати та підкорятися, бути організаторами та виконавцями. Спілкування в цьому віці є найважливішою школою самовиховання, якому юнаки приділяють велику увагу [154].

Інтерес викликає перш за все емоційне спілкування учнів старшого шкільного віку в класі. Оскільки шкільний клас є однією з груп, де учень знаходиться на протязі значної частини свого життя.

І.С. Кон, підкреслюючи справжню роль класу, визначає його як найважливішу групу, до якої належить старшокласник і під впливом якої формується його особистість [102].

У структурі шкільного класу можна виділити слідуєчу подвійність: формальну структуру, що визначається через систему ділового спілкування і неформальну, що складається в процесі вільного спілкування дітей. На доцільність вирізнення саме цих компонентів в структурі шкільного класу вказує, Л.І. Новікова. Учніський клас з одного боку – явище, яке розвивається спонтанно, з іншого боку – це функція педагогічних зусиль дорослих, оскільки проектується дорослими і розвивається під їх прямими та опосередкованими впливами [156].

На думку М.Ю. Красовицького, важливий аспект формування згуртованої групи – вмiле педагогічне регулювання місця кожного учня в системі відносин. Група виступає повноцінним інструментом індивідуального розвитку особистості тільки тоді, коли становище в системі особистих взаємовідносин задовольняє її. Якщо ж учень з тих чи інших причин потрапив у несприятливе становище, група перестає бути для нього

притягальною силою [116].

Характеризуючи згуртованість групи, Р.С. Немов та А.Г. Кирпичник вказують на те, що це перш за все єдність думок при розв'язанні різноманітних питань та єдність дій в спільній діяльності. “Однакові цілі та задачі спільної діяльності – найважливіша передумова, що забезпечує згуртованість групи на всіх рівнях” [154, С.114].

В соціальній психології використовується спеціальний показник згуртованості групи, який спирається на аналіз особистих взаємовідносин її учасників. У зв'язку з цим певний інтерес для практики згуртованості учнівських груп представляють спеціальні методи та засоби впливу на особисті взаємовідносини.

За даними А.В. Мудрика, оцінка юнаками та дівчатами згуртованості свого класу, по-перше, не однозначна, а по-друге, ця оцінка істотно залежить від того, який статус в класі має людина, що оцінює [144].

На думку А.В. Мудрика, якщо юнак чи дівчина входять в одну єдину групу, навіть дуже хороший, якщо вони цілком заглиблені в нього, якщо вони ніби розчинилися в ньому, то це погано. У такому випадку їх соціальний досвід виявиться обмеженим для життя в суспільстві. І не випадково, що з віком все більше учнів починають шукати спілкування поза класом. Але воно їм потрібне не тільки для розширення кола друзів, ідей, можливостей самореалізації, а іноді просто тому, що в класі вони не відчують себе особистостями [144].

Проблему стихійних груп піднімає в своїх дослідженнях І.С. Кон. Він відмічає, що “стихійні групи впершу чергу задовольняють потребу у вільному, нерегламентованому дорослими спілкуванні. Вільне спілкування не просто спосіб проведення дозвілля, але і засіб самовираження особистості, встановлення нових людських контактів. Приналежність до компанії підвищує впевненість юнака в собі і дає йому додаткові можливості

самоствердження “[103, С. 103].

Тривожні моменти в поведінці частини учнів, такі, як агресивність, жорстокість, підвищена тривожність, приймають стійкий характер зазвичай в процесі стихійно-групового спілкування, що складається в різного роду компаніях. Але це спілкування, ця система стосункв, в тому числі і тих, що будуються на ґрунті жорстоких законів асоціальних груп, є наслідком не генетичної схильності, а виступає як ситуація заміщення при неприйнятті дитини у світ соціально-значущих стосунків дорослих.

У старших класах конфлікти між учнями відбуваються рідше, ніж у підлітків, змінюються і причини конфліктів.

Форми, в яких протікають конфлікти старшокласників, розкрив у своїх дослідженнях А.В. Мудрик. Так, одна з них, яка майже не зустрічається у підлітків, – прихований стан незадоволеності: уперта незгода з діями когось з ровесників або колективу в цілому, байдужість, самоізоляція від класу. Конфлікт може прийняти форму пасивного протесту: юнак або дівчина свідомо відходять у світ фантазії, створюють для себе світ викривлених образів – це стає засобом, що допомагає знизити або заглушити почуття тривожності, послабити емоційну напругу. Іноді конфлікт виливається у відкрите зіткнення з кимось з ровесників або з класом в цілому [147].

Педагоги часом схильні не помічати виникаючих в середовищі старшокласників конфліктів, або авторитарно подавляти їх.

А.В. Мудрик дуже детально вивчив шляхи розв’язання конфліктів в групі старшокласників. Зокрема він встановив, що розв’язувати конфлікти між старшокласниками допомагає організована педагогом напружена діяльність. При зацікавленості процесом діяльності характер реагування один на одного може не співпадати з характером реальних міжособистісних стосунків [147].

Способами розв’язання конфліктів можна вважати так звані групові

дискусії, індивідуальні бесіди, педагогічний маневр.

Кожний педагог, зіткнувшись з конфліктом в середовищі старшокласників, повинен усвідомлювати, що його право на втручання в конфлікт повинно базуватися на авторитеті та особистій зацікавленості в долях окремих вихованців та групи в цілому.

Педагогу важливо постійно спостерігати за течією в стосунках між учнями, помічати зміни в її напрямку. Це дозволить йому ефективно впливати на групові стосунки, спрямовувати їх в потрібне русло.

Особливості переживань учня, що виникають в ході взаємовідносин з іншими людьми, на думку П.М. Якобсона, є для вчителя своєрідним засобом діагностики того, як школяр сприймає ставлення оточуючих до нього [234].

Для того, щоб наявні в спілкуванні можливості були максимально реалізовані дітьми, необхідно щоб вони як можна більше взаємодіяли не тільки між собою, але і з дорослими в найрізноманітніших справах та ситуаціях. Діти цього віку насправді дуже потребують допомоги дорослих, хоч можуть самі цього не усвідомлювати, більше того – не прагнути і не шукати такої допомоги. Діти часто не здатні знайти правильні відповіді на ті питання, які їх хвилюють і які вони між собою активно обговорюють.

За даними психологічних досліджень О.І. Пенькової, формування таких якостей особистості старшокласника як громадська спрямованість, комунікабельність, самооцінка залежить від стилю спілкування, який склався в сім'ї. “У старшокласників з авторитарних сімей відмічається низький рівень громадянської активності у шкільному класі, вони недостатньо комунікабельні. Демократичний стиль взаємин в сім'ї сприяє формуванню в старшокласника власної комунікативної активності, стимулює прагнення до лідерства. Непослідовно - суперечливий стиль дає найбільшу кількість учнів, яких не можна віднести до високоактивних або зовсім пасивних у громадській діяльності. Цей стиль дозволяє дітям непогано пристосовуватись

в системі міжособових стосунків, стимулюючи при цьому конформні якості особистості” [164, С. 42 - 43].

У цілому, юнаки позитивно ставляться до керівництва їх діяльністю з боку дорослих, якщо це керівництво спирається на рівноправне, поважне ставлення. Деспотичне керівництво з боку дорослого нерідко викликає у дітей рішучий протест [154].

Серед причин конфліктів молодих людей з батьками, на думку О.І. Пенькової, “перше місце посідає невмілий підхід до них старших, непереконлива різка критика юнаків і дівчат, їх бажань бути сучасними, неаргументована заборона їх смаків” [163, С. 237].

Як відзначають Р.С. Немов та А.Г. Кирпичник, педагог перш за все повинен турбуватися про організацію цікавої групової діяльності учня, про налагодження системи спілкування, про створення емоційно сприятливих взаємовідносин учнів один з одним і з дорослими. “Знання психологічних механізмів впливу класу на особистість має тому дуже важливе значення.” [154, С. 125].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам зробити висновок, що однією з особливостей юнацького віку є прагнення до спілкування з ровесниками, яке забезпечує засвоєння життєвих цінностей, норм та форм поведінки. І тому найбільшої гостроти набуває проблема навчання юнаків та дівчат спілкуванню.

Відповідно, ефективність педагогічних впливів буде залежити не тільки від спрямованості та ступеня згуртованості учнівського класу, але і від того, чи буде школа мати вплив на вільне спілкування своїх вихованців і спрямованість спонтанних груп.

Незнання позиції учня в стихійній групі приводить вчителя до хибних висновків щодо рівня активності учня, його можливостей і шляхів педагогічного впливу на нього. Відсутність інформованості про стихійні

групи, до яких належать учні, перешкоджає класному керівникові зрозуміти структуру і особливості міжособистісних взаємин в класі й веде до серйозних помилок у позашкільній виховній роботі .

1.3. Особистість вчителя як чинник регуляції взаємин між учнями

Педагогічну діяльність можна віднести до таких, де характер і зміст відносин між її учасниками є основою успіху. Вплив педагога багато в чому визначається тими відносинами, які склалися між ним і вихованцями.

Задача педагога в умовах педагогічних ситуацій, які змінюються, – вміти швидко орієнтуватися, правильно оцінювати обставини та приймати рішення, що має важливе значення.

Це стає можливим, якщо педагог не тільки вміє правильно сприймати та оцінювати вчинки дітей, глибоко бачити причини, але й розвиває в собі такі риси характеру, як витримка, терплячість, чуйність.

Спілкування вчителя зі школярами передбачає досить тривалі та інтенсивні контакти. Для того, щоб знаходити шляхи для впливів на учнів, вчителеві треба багато знати про емоційну сферу учнів. Потрібен комплекс знань та умінь. І виникає перша проблема – навчитися так розуміти емоційне життя школяра, щоб знайти найбільш ефективні шляхи впливу на нього.

Специфічна особливість педагогічної праці полягає у тому, що виконавець та інструмент педагогічної праці – це одне й те ж саме – особистість педагога. У більшості професій інструментом є знання, навички виконавця і знаряддя праці. Особистісні якості часто не мають вирішального значення. Інша справа – діяльність педагога. Її головним інструментом постають не тільки знання педагога, скільки його особистісні риси: темперамент, характер, звички, переконання. Характеризуючи статусно-позиційні якості вчителя, необхідно підкреслити важливість пластичності та

легкості зміни вчителем соціальних ролей. Схема, що наведена на рис.1, лише частково демонструє рольовий репертуар вчителя.

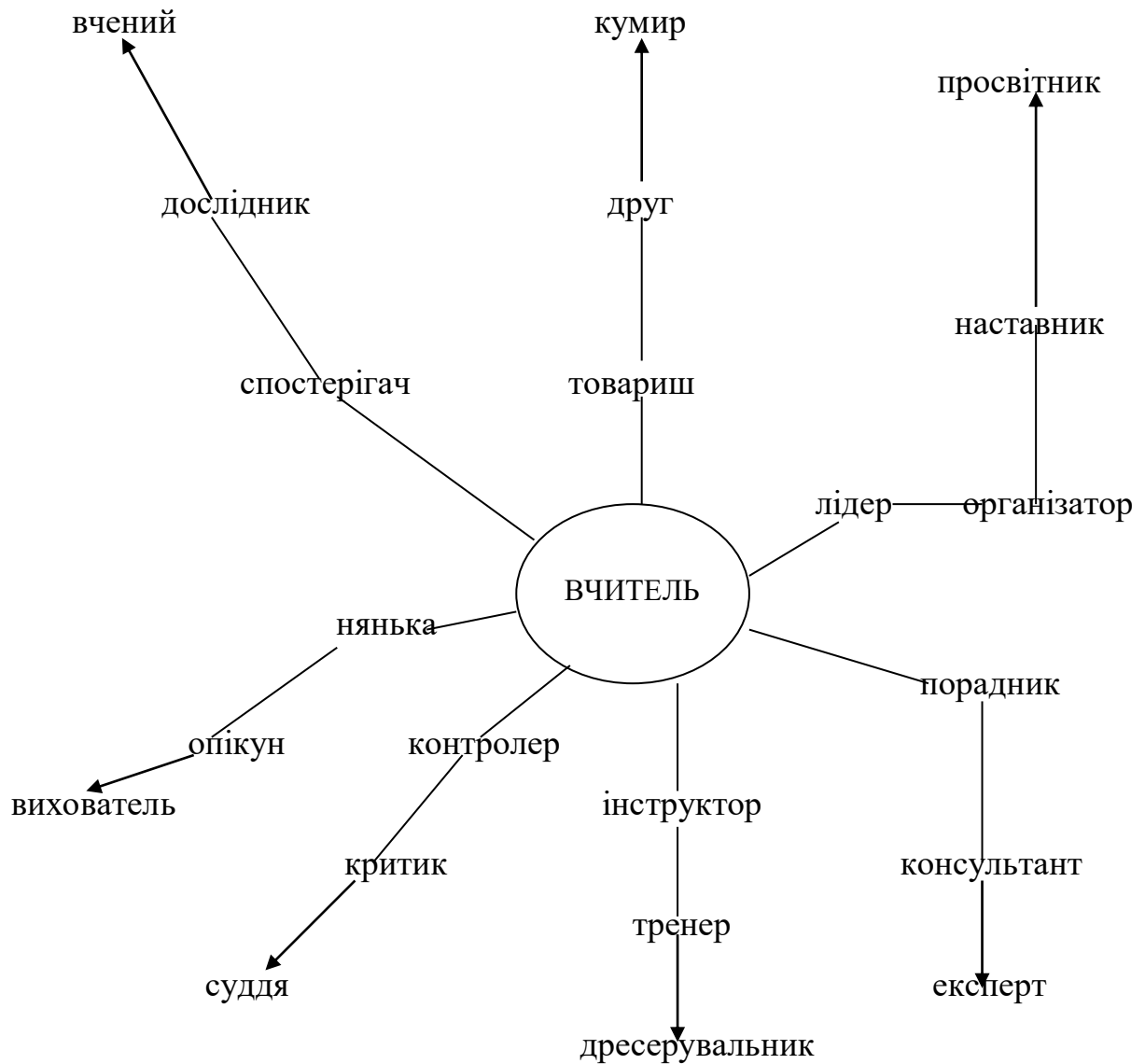


Рис. 1. Рольовий репертуар вчителя (за В. Леві)

Роль вчителя визначена, чітка, однозначна, але вона містить в собі багато прихованих ролей [68].

Неврівноваженість, дратівливість, невпевненість у собі, образливість, надмірна педантичність, відсутність почуття гумору, завищена самооцінка

тощо можуть переважувати знання предмета, ерудицію і зводити нанівець результати значних педагогічних зусиль. І якщо педагоги навчають учнів бути ввічливими, добрими, справедливими, стриманими, вони й самі повинні бути такими, інакше всі їх впливи не варті уваги.

Звичайно, наявні недоліки характеру можна компенсувати, пом'якшити, адже вони заважають у роботі. Для того, щоб бачити свої недоліки як професійного наставника дітей і молоді, а тим більш “змінювати себе”, слід прилучатися до психологічних знань, що дають змогу подивитися на себе більш об'єктивно, ніби збоку.

На нашу думку, концепція **педагогічних здібностей** найбільш повно розкрита Н.В. Кузьміною. Педагогічні здібності визначаються як специфічна форма чутливості педагога до суб'єкта діяльності, до об'єкта, процесу та результатів педагогічної діяльності; а також до учнів, як суб'єктів спілкування, пізнання, праці [119].

За Н.В. Кузьміною, педагогічні здібності поділяються на перцептивно–рефлексивні та проєктивні. Перцептивно-рефлексивні включають три види чутливості: почуття об'єкта, пов'язане з емпатією, почуття міри чи такту, та почуття приналежності. Проєктивні здібності пов'язані з вмінням створювати нові продуктивні способи навчання. Цей рівень включає гностичні, проєкційні, конструктивні, комунікативні та організаторські здібності [119].

Розглядаючи педагога як суб'єкта діяльності, дослідники виділяють **професійно-педагогічні якості**, які можуть бути дуже близькими до здібностей, і особистісні. До важливих професійних якостей, за А.К. Марковою, відносяться: педагогічна ерудиція, педагогічна цілеспрямованість, педагогічне (практичне і діагностичне) мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічна кмітливість, педагогічне передбачення та

педагогічна рефлексія. На думку А.К. Маркової, ці якості близькі до поняття “здібності” [68].

Л.М. Мітіна, розглядаючи професійно значущі якості педагога, співвідносить їх з двома рівнями педагогічних здібностей (за Н.В. Кузьміною): проєктивними та перцептивно-рефлексивними. Л.М. Мітіною було виділено більше п'ятидесяти як професійно-значущих, так і особистісних якостей вчителя: ввічливість, вдумливість, вимогливість, вихованість, вразливість, витримка, уважність, гнучкість поведінки, громадянськість, гуманність, діловитість, дисциплінованість, доброта, добросовісність, доброзичливість, ідейна переконаність, ініціативність, щирість, колективізм, критичність, логічність, любов до дітей, спостережливість, наполегливість, відповідальність, чуйність, організованість, комунікабельність, політична свідомість, порядність, патріотизм, правдивість, педагогічна ерудиція, принциповість, передбачливість, самостійність, самокритичність, скромність, справедливість, кмітливість, сміливість, прагнення до самовдосконалення, тактовність, почуття нового, почуття власної гідності, вразливість, емоційність [140]. Цей загальний перелік властивостей складає психологічний портрет ідеального вчителя. Серцевиною цього портрету є власне особистісні якості : спрямованість, рівень домагань, самооцінка, образ “Я”.

Узагальнююючи особистісні якості, необхідні вчителям для ефективної роботи, англійський психолог і педагог Р. Бернс на перше місце ставить такі:

- прагнення до максимальної гнучкості;
- здатність до емпатії;
- вміння надавати викладанню особистісного забарвлення;
- установка на створення позитивних стимулів для самосприйняття учнів;
- володіння стилем неформального, теплого спілкування з учнями;

- емоційна врівноваженість, впевненість у собі, життєрадісність [18].

Слід сказати і про негативні особистісні якості, яких, на думку зарубіжних дослідників, не повинно бути у сучасного вчителя. Несправедливість, черствість у взаєминах з учнями, необґрунтованість, несправедливі вимоги до учнів, негуманність і агресивність або безхарактерність і непослідовність. Не кажучи вже про несумлінне викладання – основні негативні фактори, що призводять до конфронтації учня зі школою.

Західні неогуманісти особливого значення надають проблемам комунікабельності вчителя та учня в навчально - виховному процесі. Р. Бернс висував ідею про те, що найважливішим у передачі молодому поколінню нагромадженого цивілізацією досвіду і знань має стати визнання найбільшої цінності кожної людини, важливості людських взаєностосунків у процесі виховання [18].

За К. Роджерсом, якщо вчитель перестає бути авторитарним “інструментом”, він бере на себе місію неформального навчання, віддає пріоритет емоційному життю учнів. Взаєностосунки з учнями набувають забарвлення “глибоко особистісних зустрічей”. Учитель стає самим собою, другом, товаришем. З точки зору К. Роджерса, головним завданням вчителя є полегшення та одночасне стимулювання процесу навчання для учня, тобто вміння створювати відповідну інтелектуальну та емоційну атмосферу в класі [186].

Психічні особливості та органічні риси характеру “ефективних вчителів” надають їм перевагу над іншими, але, на думку зарубіжних фахівців, більшість педагогів також можуть навчитись “діяти ефективно”: головне – прагнути, намагатись бути хорошим учителем. Адже професійний успіх у кінцевому підсумку визначає сама особистість.

Сучасні соціальні умови підвищують вимоги до професійного рівня

спеціаліста, націлюють на формування особистості ініціативної, самостійної, наділеної творчим мисленням. Гостро стоїть проблема розвитку творчих здібностей вчителя, його творчої уяви, інтуїтивного мислення, оригінальних способів дії, відходу від шаблонів та ін.

Отже, потрібні методи, що активізують пізнавальну діяльність, творчість. Ця вимога закономірно веде до застосування методів активного навчання.

Успіх прийде до того педагога, відзначає І.П. Іванов, який буде розвивати в єдності всі три сторони особистості: пізнавальну, емоційно - вольову та дійову. Часом же робиться наголос на одну із сторін особистості, особливо часто на формування знань, а почуття залишаються на другому плані [72].

У зв'язку з цим постає питання про **педагогічне спілкування**, його функції та значення. В.А. Кан-Калік вважає, що “педагогічне спілкування є системою органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємин за допомогою комунікативних засобів “[85, С. 12].

Педагогічне спілкування передбачає уміння педагога швидко і правильно орієнтуватися у змінюваних умовах спілкування; швидко і точно знаходити адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби, що відповідають одночасно і творчій індивідуальності педагога і ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям вихованця; постійно відчувати і підтримувати обернений зв'язок у спілкуванні.

Вчитель може потрапити у ситуації непередбаченого спілкування, коли йому необхідно оперативно розв'язувати комунікативні завдання, які виникають в діяльності. У цьому випадку велику роль відіграють загальна ерудиція та культура педагога, професійне мислення, розвинуте мовлення і багатий лексичний, в тому числі професійно-лексичний запас, загальна мовна

культура, схильність до комунікації з дітьми.

Уміння вільно володіти несподіваною, непередбаченою комунікативною ситуацією має принципове значення, оскільки неможливо запрограмувати всі варіанти спілкування. Вчитель повинен мати здібність до педагогічної імпровізації і у спілкуванні – оперативно і правильно оцінювати ситуацію і вчинки учнів.

Комунікабельність постає як явище багатопланове, що включає в себе цілий комплекс компонентів. Опитування багатьох вчителів, що залишили педагогічну роботу, продемонструвало, що більшість з них – люди некоммунікбельні або малокоммунікбельні, спілкування з людьми неорганічне для них і, природньо, не може перерости в професійно–особистісну якість. Спілкування постійне, тривале – а саме такою є педагогічна діяльність – некоммунікбельних людей втомлює, роздратовує, що ускладнює їх роботу в школі [185].

А.А. Мудрик виділяє наступні параметри особистості, що визначають здатність до організації спілкування: відповідна особливість мислення, вільне володіння мовленням, коммунікбельність, емпатія та спонтанність сприймання, певні соціальні установки, коммунікативні вміння [149].

Оптимальне педагогічне спілкування, на думку О.О. Леонтьєва, – це таке спілкування вчителя зі школярами, яке створює найкращі умови для формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, забезпечує керування соціально-психологічними процесами в дитячому колективі” [124].

У роботах Б.Г. Ананьєва [4], О.О. Бодальова, [23] Н.В. Кузьміної [120] та ін. **розуміння вчителем особистості учня** розглядається як важлива умова керівництва навчально-виховним процесом та управління розвитком особистості, як компонент педагогічних здібностей, що впливає на розвиток інших компонентів. На роль розуміння вчителем особистості учня і

розуміння ними один одного в формуванні учнівського класу вказує і Я.Л. Коломінський [100].

С.В. Кондратьєва підкреслює, що розуміння вчителем учнів відбувається на різних рівнях. Високому рівню розуміння особливостей особистості учня властиві такі риси: пізнання особистості з врахуванням даних наукової психології, виявлення провідних цілей та мотивів поведінки, встановлення зв'язку між вчинком та особистістю учня в цілому, здатність передбачити виникнення тих чи інших особливостей поведінки та діяльності учня і на цій основі проектувати подальший розвиток його особистості. Вчителям, що відносяться до середнього рівня розуміння, властиве відображення лише окремих зовнішніх рис та фактів з життя школяра, що розглядаються поза зв'язком з особистістю в цілому, носять суб'єктивний характер оцінювання особистості. Вчителям, що можуть бути віднесені до нижчого рівня, властиве сприймання лише зовнішньої сторони вчинку, без проникнення в приховані цілі та мотиви [108].

Проте, на нашу думку, мало лише розуміти учня. Важливо для вчителя зуміти зробити так, щоб зворотній зв'язок був правильно прийнятий вихованцем. У безпосередньому міжособистісному спілкуванні педагог одержує найрізноманітнішу інформацію про своїх вихованців, про клас у цілому, про внутрішні процеси в ньому.

Безпосереднє спілкування ефективно і тоді, коли педагогу необхідно вивчити яке-небудь явище в класі або у окремих школярів, зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки процесів, які відбуваються, спробувати прослідкувати їх зародження та розвиток, з певним ступенем достовірності їх прогнозування.

У дослідженнях О.І. Киричук формулюється положення про те, що сама лише компетентність будь-якого суб'єкта формуючого впливу, якщо вона не підкріплюється вмінням організувати взаємодію з аудиторією, не

приносить очікуваного результату. Тому традиційна підготовка представників професій типу “людина–людина” повинна бути суттєво доповнена психолого-педагогічним аспектом. У зв’язку з цим необхідне спеціальне навчання, спрямоване на формування здатності здійснювати вплив, звертатися до розуму і емоцій слухачів, вміння розуміти й аналізувати їх позиції. Сучасний суб’єкт формуючого впливу повинен постійно розвивати гнучкість, самостійність, критичність свого мислення, рефлексійні і організаторські здібності, діалогічність у спілкуванні [89].

Дослідження дозволяють умовно виділити чотири групи вчителів з точки зору інтенсивності їх спілкування зі старшокласниками [89].

Перша група – це ті вчителі, які постійно спілкуються зі старшокласниками, причому спілкування виходить за рамки повсякденних обов’язків вчителів і відрізняється значним ступенем інтенсивності.

Другу групу складають педагоги, які з повагою ставляться до старшокласників, користуються їх довірою та симпатією, але за різних причин їх спілкування із старшокласниками не має регулярного характеру.

У третю групу можна включити вчителів, які прагнуть до близького спілкування із старшокласниками, але його не мають. Це відбувається з різних причин.

До четвертої групи можна віднести тих педагогів, які спілкування з учнями обмежують вузькими рамками ділових питань і не прагнуть більш близького спілкування.

Позиція педагога, зокрема класного керівника старших класів, істотно змінюється порівняно з попередніми роками навчання. Старшокласники дуже чутко реагують на те, в якій мірі вчитель відчуває свою приналежність до класу, наскільки він поважає в кожному учневі особистість.

Почуття міри та такту – це найцінніші якості педагогів взагалі – стають необхідними у спілкуванні з старшокласниками, і вчитель повинен постійно

виховувати в собі ці якості.

Як стверджує Г.О. Розов, вміння спостерігати, сприймати, розуміти та правильно оцінювати особистісні якості учнів можна віднести до педагогічних здібностей вчителя [188].

За різних обставин вихователі використовують різні **засоби впливу** на своїх вихованців. І.П. Іванов відмічає, що кожний контакт дорослого з дитиною – особиста творчість даного вихователя. Його вміння зрозуміти, відчуті і окремого свого учня, і настрої цілої дитячої групи [72].

“У педагогічній винахідливості, в умінні зрозуміти мотиви вчинків учня, його психічний стан і можливі наслідки використаних впливів виявляється майстерність вчителя”, підкреслюють С.В. Кондратьєва та В.М. Роздобудько [106, С. 18].

Серед усіх видів педагогічних впливів, як ми вважаємо, головне місце належить впливам, що виражені за допомогою слова. С.В. Кондратьєва умовно поділяє їх на три види: організуючі (інструктаж, порада та ін.), оцінюючі (схвалення, критичне зауваження, осуд і ін.), дисциплінуючі (зауваження – ствердження, зауваження – питання, підвищення інтонації) [108].

Організуючи конкретний педагогічний вплив, наголошує В.А. Кан-Калік, необхідно чітко уявляти способи його комунікативної реалізації. Дослідником було виявлено, що нерідко педагог, вибравши правильний метод впливу і правильно оцінивши ситуацію, часом не може комунікативно забезпечити сам вплив.

Виключне значення має зв'язок між педагогічною ситуацією та обумовленою нею тією чи іншою формою методу педагогічного впливу.

Розуміння цього зв'язку дозволяє вихователям добиватися більшої ефективності своїх дій, свідомо їх планувати [185].

Майстерність педагога знаходиться у тісному зв'язку з його умінням

організувати роботу дітей. Правильний вибір тих чи інших форм вимог не залежить від педагога, а визначається педагогічною ситуацією, реальними умовами його роботи з дітьми. Проте треба мати на увазі, що чим досконаліше педагог володіє різними формами вимог, чим багатшим та різноманітнішим є набір прийомів впливу, що використовується ним, тим ефективнішим є його вплив на дітей і тим багатшими будуть особисті стосунки, що складаються у нього з учнями.

У будь-якому педагогічному акті можна виділити способи комунікативного впливу. У процесі соціальної взаємодії виділяють наступні комунікативні фактори: переконання, повчання, наслідування.

Проте, спостереження за діяльністю успішно працюючих педагогів показують, що вони вміють дуже уважно слухати своїх учнів та заохочують їх висловлювати свої думки щиро та вільно. Вони проявляють повагу до їхньої думки, можуть бути своєрідно делікатними, коли учень не правий [185].

Для того, щоб ефективно керувати процесом виникнення та розвитку стосунків у групі, щоб стимулювати одні з них та викорінювати інші, треба знати природу, суть стосунків старшокласників, знати як і в чому вони проявляються у різних за своїм характером, рівнем згуртованості групах.

Від того, наскільки уміло та ефективно регулює вчитель групові стосунки, багато в чому залежить успішність або неуспішність його діяльності.

Найбільш поширеними і реальними способами регулювання групових стосунків з боку педагога можна вважати наступні: спілкування з учнями, висунення педагогічних вимог, використання громадської думки та оцінки поведінки старшокласників.

Залежно від інформованості педагога про характер різноманітних впливів на його учнів, його цільової установки на інтеграцію, компенсацію та

корекцію їх, його особистісних якостей, взаємин із старшокласниками та педагогічної майстерності ефективність спілкування у справі регулювання стосунків може бути більшою або меншою. Реалізація цієї функції спілкування відбувається в рамках системи “діяльність – спілкування – стосунки в класі”.

Це відбувається в процесі підведення підсумків діяльності, оцінки процесу її реалізації, участі в ній окремих учнів, аналізу стосунків у процесі діяльності.

Різні аспекти діагностики взаємин у навчально-виховному процесі вивчалися В.В. Власенком, зокрема автором описується процедура застосування активних інтеракційних методик. За допомогою цих методик вчитель може вивчати і особистість кожного учня, і зміст взаємооцінок в класі. Сутністю таких методик, на думку дослідника, є те, що вони передбачають організовану на спеціальних заняттях взаємодію учнів між собою та вчителів з учнями та алгоритмами, які забезпечують включеність у роботу з більшим чи меншим ступенем активності всіх її учасників і стимулюють посилення інтенсивності перцептивної взаємодії учнів один з одним та вчителем у експериментальному спілкуванні [38].

Найважливішу роль у процесі регулювання групових стосунків відіграє громадська думка старшокласників. Процес формування громадської думки та процес використання її у зв'язку з тією чи іншою ситуацією, яка склалася в колективі є процесами регулювання стосунків старшокласників.

Велике значення в регулюванні стосунків відіграє оцінка поведінки старшокласників. Мова йде про оцінку основних аспектів поведінки кожного старшокласника самими учнями. Ця оцінка виставляється як стихійно, на рівні громадської думки класу, так і організовано – під час атестації, класних зборів тощо. Оцінка групи може відігравати як позитивну, так і негативну роль для класу та окремих старшокласників.

Важливою умовою ефективності регулювання учнівських стосунків є уміння вчителя сприймати і бачити своїх учнів, взаємини в їх середовищі, свої взаємини з ними такими, які вони є в кожний момент, тобто уміння спонтанно сприймати те, що відбувається в навчально-виховному процесі. Тому педагог свідомо чи несвідомо прикладає до того, що він бачить, ті нормативні судження, які він сприйняв у процесі свого соціального розвитку. А це може призвести до того, що нові для педагога явища одержують традиційне тлумачення в світлі тих норм та уявлень, які є у нього.

Спілкування юнаків та дівчат, як явище їх соціального життя, регулюється нормами і цінностями суспільства, а також своїми специфічними нормами і цінностями. Крім того, спілкування старшокласників залежить від всієї організації їх життєдіяльності, яка здійснюється суспільством у цілому та дорослими, які безпосередньо займаються вихованням. Велику роль відіграє і те, наскільки успішно педагоги вирішують питання організації спілкування учнів.

Коло спілкування реальних груп старшокласників з класом в цілому або з іншими аналогічними групами також може бути обмеженим і вимагати корегування, оскільки в іншому випадку неможливо згуртувати групу.

Корегування кола спілкування окремих старшокласників стає необхідним тоді, коли учень знаходиться в ізольованому становищі, коли в його спілкуванні нема ровесників або протилежної статі, нема молодших або старших учнів, а спілкування з ними могло б бути корисним для його індивідуального розвитку.

Корегування кола спілкування старшокласників необхідне і тоді, коли в учнів нема позитивно спрямованих дружніх, приятельських груп [142].

Проведені Л.П. Буєвою психолого-педагогічні дослідження виявили ряд конкретних шляхів і методів керівництва формуванням стосунків у дитячому середовищі. Це перш за все вплив через характер, зміст, напрямок і

організацію навчальної та виховної діяльності, розвиток її групових форм, на основі яких виникають координація і кооперація різних функцій та ролей і складаються предметно-функціональне, ділове і інші форми спілкування [35].

З урахуванням усіх цих факторів можна вважати спілкування старшокласників в принципі саморегулюючою системою. Ця система, як правило, в цілому функціонує нормально і ефективно. Але в тому випадку, коли у функціонуванні системи спілкування цілої групи, окремих груп учнів, конкретних старшокласників з'являються непорозуміння, виникає необхідність у спеціальному педагогічному впливі з метою виправлення, корегування системи взаємин.

1.4. Психологічна готовність вчителя до впливу на міжособистісні взаємини вихованців

Соціально-економічні та суспільно-політичні зміни, що відбуваються в державі на сучасному етапі, модернізація освітньої системи висувують нові питання про рівень знань і вмінь учителя. Кардинальна зміна теоретико-методологічних засад виховання вимагає високого рівня психолого-педагогічної підготовленості вчителя. Не випадково в нашому суспільстві на перше місце виходить визначення людей як компетентних або некомпетентних, а, отже, спроможних або неспроможних виконати професійний обов'язок на продуктивному творчому рівні.

На думку М.І. Томчука, “проблема психологічної готовності до діяльності актуалізувалася у зв'язку з диференціацією виробничої діяльності людини та необхідністю пошуку резервів та шляхів підвищення її кінцевих результатів... Педагогічна, дитяча та вікова психологія має цілий ряд досліджень, присвячених вивченню психологічної готовності людини до певного виду діяльності”. [209, С.10]

Якісна підготовка вчителів, оновлення їх знань та вмінь, безперервне підвищення рівня професійної компетентності розглядається як важлива передумова результативного вирішення педагогічних задач на практиці.

Пригодність, готовність та включеність людини у педагогічну діяльність є трьома сторонами суб'єктної характеристики (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Відповідність людини діяльності педагога

Характер відповідності	Пригодність	Готовність	Включеність
Повна відповідність	є	є	є
Неповна відповідність, але легко ліквідується в результаті практики	є	є	ні
Неповна відповідність, яка ліквідується в результаті наполегливої роботи з самовиховання та самоосвіти	є	ні	є
Нема відповідності, але вона може бути сформована в результаті тривалого самовиховання, учіння та тренінгів.	є	ні	ні
Нема відповідності. Людина є професійно непридатною.	ні	ні	ні

Природньо, що тільки повне співпадіння цих трьох сторін відповідності індивідуально-особистісних якостей людини педагогічній діяльності забезпечує найбільшу її ефективність. Проте, реально

зустрічаються різні варіанти комбінацій цих сторін відповідності при різній вираженості кожної з них [86].

Аналіз показав, що в психологічній літературі існують різні підходи до розуміння поняття **“готовність до професійної діяльності”**.

Як відмічав Ф.Н. Гоноболін, можна добре знати предмет, який викладаєш, методику його викладання, розумієш, як треба виховувати дітей, проявляти багато старанності в роботі з ними і все ж бути поганим педагогом. Звичайно, дуже важливо ретельно вивчати свій предмет, добре знати методику його викладання, педагогіку, вивчити психологічні особливості своїх вихованців, щоб знаходити з ними потрібний контакт, але перш за все вчителю треба турбуватися про виховання у собі тих якостей, які необхідні та корисні для роботи [47].

Характеризуючи морально-психологічну готовність вчителя до професійної діяльності, Л.В. Кондрашова зазначає, що це не лише запас професійних знань, умінь і навичок, а й такі риси особистості, які забезпечать успішне виконання професійних функцій: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто ставлення до явищ, подій, професійних обов'язків з точки зору моральних суспільних норм та вимог обраної професії учителя [109].

Морально-психологічна готовність включає в себе як обов'язковий компонент потребу фахівця в професійному самовдосконаленні. По-справжньому освічений учитель – це той, хто відчуває потребу постійно поповнювати свої знання, розвивати свої розумові здібності, вміє всебічно користуватися своїми інтелектуальними та фізичними можливостями, професійними навичками [109].

Психологічну готовність М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович кваліфікують як професійно важливе і складне особистісне утворення, що включає в себе:

позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі мотиви діяльності; знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності; адекватні вимогам професійної діяльності риси характеру, здібності; необхідні знання, уміння, навички; професійно важливі особливості сприймання, пам'яті, уваги, мислення, емоційно-вольових якостей; самоконтроль; самооцінка своєї професійної підготовленості та ін. [60].

Виходячи з концепції динамічної функціональної структури особистості, М.І. Томчук виділяє в структурі психологічної готовності до діяльності наступні підструктури: соціально-психологічну, професійну та емоційно-вольову. Соціально-психологічна готовність включає в себе рівень розвитку спрямованості особистості на діяльність, в основі якої лежить система мотивів і моральних її якостей. В системі мотивів виділяються провідні (мотиви ставлення особистості до суспільства, мотиви-вимоги, мотиви самовдосконалення) та залежні (мотиви розвитку особистості в колективі, престижні мотиви, пов'язані з плануванням життя, утилітарні мотиви). Професійна готовність – це особливості індивідуального досвіду: знання, уміння, навички. Емоційно-вольова готовність характеризується рівнем розвитку якостей емоційно-вольової сфери особистості. [209]

На думку М.І. Дяченко, готовність як психічний стан, як “настрій” на певне поведіння при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні і доцільні дії, актуалізація і пристосування можливостей особистості для успішних дій в даний момент приводяться в дію наступними механізмами:

- пізнавальні (розуміння професійних завдань, оцінка їхньої значимості, знання способів розв'язання; уявлення про ймовірні зміни трудової обстановки);
- емоційні (почуття професійної честі і відповідальності, впевненість в успіху, наснага);

- мотиваційні (потреба успішно виконувати перші трудові завдання, інтерес до процесу їхнього рішення, прагнення домогтися успіху і показати себе з кращого боку);
- вольові (мобілізація сил, подолання сумнівів і т.і.).

Достатня розвиненість та вираженість цих компонентів та їх цілісної єдності – показник високого рівня професійної психологічної готовності спеціаліста до праці, його активності, самостійності, творчості. Недостатня розвиненість і вираженість їх свідчить про невідповідність, незавершеність її формування, про її середні та низькі рівні [60].

Готовність фахівця містить у собі професійну придатність особистості (сукупність індивідуальних особливостей людини, здібностей і характерологічних рис, важливих для успішного професійного спілкування і діяльності, а також відсутність показників, що роблять неможливою участь людини у професійній педагогічній діяльності) і підготовленість до діяльності (знання, уміння і навички, придбані у процесі професійної підготовки).

Наступні **рівні готовності до педагогічної діяльності** виділяють В.А. Сластьонін та Л.Ф. Спірін:

1. Інтуїтивний рівень (пошук рішень педагогічних ситуацій за допомогою систематичних проб і помилок).
2. Репродуктивний рівень (у роботі використовується алгоритм).
3. Творчо - репродуктивний рівень (має місце сформована система науково-педагогічних знань, умінь, навичок аналітичного і конструктивного характеру, оригінально вирішуються педагогічні задачі, черговий хід рішення вибирається на підставі попереднього).
4. Творчий рівень (має місце яскраво виражена педагогічна спрямованість особистості, добре розвинені аналітичні, прогностичні, конструктивні, виконавські уміння, оригінальні способи рішення педагогічних задач,

пошук нових методик, засобів, прийомів) [200].

У готовності педагога до професійної діяльності виділяють три взаємообумовлені і взаємозалежні підструктури – функціональну, емоційну й особистісну.

Так, В.А. Сластьонін **критеріями готовності до педагогічної діяльності** вважає:

- стійкі мотиви вибору педагогічної професії, сформована спрямованість на педагогічну діяльність;
- глибоке оволодіння знаннями психології дітей різного шкільного віку і методами її пізнання;
- наявність уміння застосовувати теоретичні знання у рішенні навчально-виховних завдань;
- розуміння професійних завдань, їхньої значимості, чітке уявлення про необхідність якості знань, умінь, навичок вчителя у сьогоденні та майбутньому;
- об'єктивна самооцінка професійно значущих якостей особистості. наявність умінь організації самовиховання, самовдосконалення;
- стан упевненості в собі як в учителі;
- установка на активні та доцільні дії, “настроєність” на певну поведінку в умовах рішення педагогічних задач;
- стан задоволеності вибором професії, педагогічною діяльністю, спілкуванням з дітьми;
- психологічна стійкість: витримка, самовладання, відсутність страху перед дітьми, емоційної напруженості й ін. [200].

На думку Ю.М. Орлова, навіть майбутній педагог повинен володіти основними, функціональними елементами професійної діяльності, умінням ставити й аналізувати її мету, орієнтуватися в професійній ситуації, приймати кваліфіковані рішення; реалізовувати прийняті програми (плани)

виконання, перевіряти результати своєї діяльності і корегувати її відповідно до ситуації, що змінюється [150].

Як вважає Н.В. Кузьміна, учитель повинен не тільки мати педагогічні здібності і знати психологію дітей, але й виявляти позитивне ставлення до них і до педагогічної справи, педагогічного спілкування, уміти будувати взаємини з учнями та колегами [119].

Крім того, дослідниками були введені поняття готовності, які досить тісно пов'язані між собою і є єдиним симптомокомплексом: функціональної й особистої готовності (В.А. Сластьонін) [200], загальної і спеціальної готовності (Б.Г. Ананьєв) [5], соціально-психологічної готовності (Я.А. Коломінський) [99], моральної і професійної готовності (Р.А. Нізамов) [155].

На думку Р.А. Нізамова, найважливішим завданням середньої та вищої шкіл є не тільки озброєння молоді сучасними знаннями та вміннями, але й підготовка її до подальшого безперервного пошуку нових знань.

Готовність до діяльності розвивається та зміцнюється завдяки оволодінню загальними та професійними знаннями, вміннями та навичками, удосконаленню психічних процесів та властивостей особистості. Формування професійно важливих особистісних передумов готовності до діяльності педагога має особливе значення, тому що ці передумови в значній мірі обумовлюють появу “настрою” на добросовісну роботу [155].

Готовність до діяльності О.Г. Ковальов поділяв на професійну та психологічну. Професійна готовність включає професійні знання, вміння та навички. Психологічна готовність у широкому розумінні передбачає вихованість особистості, всебічність та гармонійність її розвитку. Психологічна готовність до керівництва колективом включає необхідний мінімум якостей особистості, що забезпечує успішне виконання діяльності. До цього мінімуму відноситься інтерес до діяльності, почуття відповідальності, колективізм [94].

Професійну готовність учителя О.Г. Мороз представляв у вигляді системи, яка включає: а) психологічну готовність (потреба в педагогічній діяльності, у спеціальних знаннях; внутрішнє сприйняття вимог цієї діяльності тощо); б) теоретичну підготовленість до педагогічної діяльності (наявність глибоких знань основ наук, належний рівень підготовки у певній галузі знань, володіння психолого–педагогічними знаннями, а також прийомами і методами постійного поповнення знань); в) практичну готовність до професії вчителя (вміння планувати і організовувати навчально-виховну роботу з учнями); г) ідейно-політичну підготовку; д) педагогічні здібності [143].

Погоджуючись з поглядами К.Д. Ушинського, Г.С. Костюк вважав, що учитель працює у сфері психічних і психофізичних явищ, тому в майстерності його навчально-виховної роботи важливе значення має психологічна підготовка. Майстерність формується в процесі самої педагогічної діяльності. Але факти говорять про те, що не в кожній людині вона успішно виробляється. Тому зростає значення професійної педагогічної орієнтації молодих людей, відбору таких кандидатів у педагоги, в яких є всі суб'єктивні дані стати майстрами педагогічної справи [112].

На думку В.Н. Келбакіані, один із критеріїв готовності вчителя до роботи – високий рівень методичних та дидактичних знань та умінь. Професійна підготовка вчителя може бути ефективною за умови подальшого удосконалення методологічної, ідейно-політичної підготовки. Вчитель повинен знати систему навчально-виховного процесу, а також зміст свого предмету, як засобу формування особистості школяра [88].

Ще до однієї спроби побудови моделі особистості вчителя вдається М.Н. Міронова. Зокрема, вона вважає, що нова освітня парадигма орієнтована на особистість вчителя з гуманістичним рівнем. У дійсності велика кількість вчителів не готова до роботи в ній із суб'єктивних причин.

Адже процес особистісного розвитку вчителя полягає не у збільшенні професійної компетентності, а в кризових підйомах на нові смислові рівні, яких може бути декілька за період активного професійного життя. І для цього потрібна спеціалізована, а не будь-яка психологічна допомога [139].

У психолого-педагогічному аспекті провідна ідея гуманізації освіти визначається як орієнтація її цілей, змісту, форм і методів на особистість того, хто навчається, стимулювання й гармонізацію її розвитку. Принцип діалогу становить гуманістичну альтернативу пануванню імперативних і маніпулятивних стратегій у соціальних стосунках, а також байдужості до партнерів. У зв'язку з цим, психологічна готовність вчителя впливати на учнівські стосунки передбачає не лише регуляцію, але і творення їх на гуманістичних засадах.

Повністю передбачити та виключити конфліктні ситуації у процесі взаємодії учнів не вдається. Але завдання кожного вчителя – володіти мистецтвом їх ефективного вирішення. Адже конструктивний підхід до вирішення того чи іншого конфлікту може бути часто джерелом розвитку групи та підвищення якості й ефективності її роботи.

Для того, щоб прогнозувати конфлікт, на думку Г.В. Ложкіна, необхідно знати та вміти визначати наступне:

1. Чи є проблема?
2. Чи назріває та в якому напрямку розвивається конфліктна ситуація щодо вирішення проблеми?
3. Хто потенційний учасник можливого конфлікту, і чи можуть вони (учасники) його спровокувати?
4. Яка можливість виникнення інциденту?

Тому найбільш елементарні дії щодо прогнозування конфлікту повинні містити в собі аналіз кожного з виділених компонентів та їх системне бачення для того, щоб спрогнозувати, в якому напрямку буде відбуватися розвиток

явищ у цілому [207, С.47].

Цілеспрямоване **формування готовності до діяльності** передбачає систематичне та комплексне використання різноманітних принципів, засобів, форм та методів навчання та виховання.

Формування готовності до виконання професійної діяльності досягається в ході навчання цілеспрямованим, взаємопов'язаним впливам на особистість та групу за такими напрямками як: активізація професійних мотивів; створення системи знань та уявлень про умови та зміст професійних завдань; накопичення необхідних навичок та умінь шляхом організації навчальної діяльності, вправ та тренування; самовиховання, а також установка на успішну професійну діяльність.

Мотиваційний аспект готовності до оволодіння інтеракційними методиками як засобу підготовки вчителів до педагогічної діяльності вивчав М.О. Коць, здійснивши аналіз оцінювання студентами функціональної значущості психології у навчально-виховному процесі. Відповідаючи на поставлені запитання, студенти повинні були методом самооцінки оцінити своє ставлення до педагогічної діяльності і дати йому обґрунтування. При узагальненні виявлених особливостей мотиваційного аспекту готовності майбутніх педагогів до оволодіння інтеракційними методиками був зроблений висновок, що більшість досліджуваних на початку п'ятого року навчання у ВНЗ ще чітко не визначилась у своєму ставленні до педагогічної діяльності і як причини цього розглядає низький рівень фахової підготовки, невміння організувати навчально-виховний процес [114].

Успішність формування готовності залежить від ряду умов, перш за все від внутрішнього прийняття цілей професії, від ставлення до неї.

Як відмічає І.Д. Бех, “старі стереотипи стосовно дитини, традиційні установки й шаблони, за якими педагоги тривалий час навчали, виховували і оцінювали школярів, є неефективними в досягненні сучасних освітніх цілей.

Аналіз цього стану неодмінно приводить педагога до висновку про необхідність оволодіння новими психолого-педагогічними знаннями, про подолання авторитарного стилю, старих способів роботи зі школярами та їхніми родинами, шаблонів сприймання та оцінки навчальної і творчої діяльності школярів” [19, С.89-90].

Процес професійного становлення особистості – складний процес, при якому особистість поступово переходить із одного внутрішнього стану в інший. Якості особистості динамічні, тому при формуванні готовності до вчительської діяльності важливо акцентувати увагу на тих якостях особистості, які становлять основу готовності до успішного виконання професійних функцій. У цьому плані необхідні комплексні дослідження, які розкрили б специфіку і різноманітність умов, що забезпечують результативність виховання готовності вчителів до педагогічної праці. Слід чітко визначити, які конкретно психологічні процеси і якості особи педагога потрібно зробити предметом вивчення, щоб одержати дані про характер тієї внутрішньої діяльності вчителів, яка забезпечує їх становлення як спеціалістів.

На думку Н.В. Чепелевої, виховання високої психологічної культури студента педагогічного вузу, а значить і його готовності до майбутньої професійної діяльності передбачає формування педагогічного мислення, яке базується на системі теоретичних знань з педагогіки, загальної, вікової та соціальної психології і виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними у практичній діяльності – в процесі прийняття рішень за конкретних педагогічних обставин, під час організації навчально - виховного процесу, в ситуаціях спілкування з учнями тощо. Формування психологічної культури повинно передбачати також навчання студентів умінь аналізувати свою поведінку, виявляти ті чи інші недоліки у своїй професійній діяльності, констатувати наявність чи відсутність у себе певних, необхідних для вчителя

якостей. Тобто психологічна культура педагога повинна стати базою його професійного самовиховання [223].

З метою визначити рівень морально-психологічної готовності студентів ВНЗ до роботи в школі, Л.В. Кондрашовою було проведене дослідження [109]. Методами самооцінки і самохарактеристики було встановлено, що тільки 56% студентів II курсу, 37% – III курсу і 33% – IV курсу вважають себе психологічно підготовленими до роботи в школі. Зіставлення цих даних з думкою компетентних суддів підтвердили невисокий рівень психологічної і практичної готовності студентів II – IV курсів до виконання педагогічних функцій. Так, якщо за даними самооцінок основна маса студентів була зарахована в групу з високим рівнем підготовки (45,7%), то за даними об'єктивних методик студенти з високим рівнем підготовки склали лише 19,9% , а з низьким рівнем підготовки – 42,7% проти 7,7% за самооцінками.

Один із напрямків удосконалення психолого-педагогічної установки вчителів полягає у суттєвому перегляді традиційних уявлень про кінцевий результат цього вдосконалення, про педагогічну майстерність як результат теоретичної педагогічної освіти, покликаної забезпечити вчителя арсеналом засобів педагогічного впливу на учнів. При традиційній підготовці вчителів основна увага приділялась удосконаленню педагогічної освіти, психолого - педагогічній розробці проблем, пов'язаних з відповіддю на питання чому і як вчити студентів педагогічних ВНЗ і підвищуючих свою кваліфікацію вчителів, щоб підняти рівень їх професійної майстерності. У наш час стає все більш очевидним, що головні проблеми лежать дещо в іншій площині, і пов'язані вони з відповіддю на питання хто і як використовує арсенал засобів педагогічного впливу, який дає педагогічна освіта. Так, наприклад, в центрі уваги психологів і педагогів постає вже не стільки питання про зміст і структуру психолого-педагогічних знань у системі педагогічної освіти, скільки питання про використання цих знань у педагогічній практиці

студентами педвузів і в практичній професійно-педагогічній діяльності вчителями.

Ідеї про перетворення психолого-педагогічних знань у педагогічній діяльності, про оцінювально-рефлексивну позицію вчителя як необхідний момент і свідомство зрілості педагогічної діяльності приводять до висновку про необхідність заміни традиційного інформаційного підходу при підвищенні кваліфікації вчителя на новий проблемно-методологічний підхід, що розвиває конкретну методологію розв'язування типових педагогічних проблем учителем. При цьому традиційні інформаційні методи підвищення кваліфікацій учителів розглядаються як допоміжні.

Як стверджує І.Д. Бех, “важливою стороною професійної діяльності сучасного вчителя виступає поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистісних особливостей з вимогами гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії. Педагог має не тільки володіти професійними знаннями і вміннями, а й вміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань, відповідно до об'єктивно чинних морально-духовних цінностей суспільства, з урахуванням власної індивідуальності”[19, С.85].

Останнім часом розглядаються методи активного соціально-психологічного навчання як все більш поширені в системі підготовки та перепідготовки вчителів.

Тенденції сучасного розвитку підвищують вимоги до компетентності педагога, передбачаючи високий рівень його соціально-психологічної підготовки. У наш час при вирішенні міжособистісних проблем недостатньо покладатися лише на традиції та досвід. Підвищення соціально-психологічної компетентності особистості – складна задача, що потребує застосування широкого кола засобів. Одним з цих засобів є різні методи СПТ [6],[236].

На основі аналізу поглядів різних дослідників на проблему психологічної готовності слід констатувати, що в психологічній науці не існує єдності серед вчених стосовно шляхів підвищення рівня психологічної готовності до професійної діяльності.

Як бачимо, в опрацьованій нами вітчизняній та зарубіжній літературі з цієї проблеми відсутні дослідження, в яких були б визначені структура та рівні психологічної готовності вчителя до регуляції взаємостосунків старшокласників. Результати розв'язання цього завдання описані у другому розділі.

Найбільш близькими за своєю цільовою спрямованістю та змістом до нашого дослідження є роботи В.А. Кан-Каліка, в яких автор торкається питань використання різноманітних засобів впливу на формування міжособистісних стосунків між старшокласниками [83],[84],[85]; роботи А.В. Мудрика, в яких перераховані особливості міжособистісного спілкування старшокласників[144],[145],[146],[147],[148]; дисертаційне дослідження М.О. Коця, в якому звертається увага на комунікативну підготовку майбутнього вчителя інтеракційними методиками [114].

Окремого вивчення в контексті нашого дослідження потребує проблема формування та корекції рівня психологічної готовності вчителя регулювати взаємини між старшокласниками. Її аналіз здійснюватиметься в третьому розділі.

Висновки до першого розділу

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дозволяє зробити наступні висновки.

1. Проблеми спілкування та взаємин тісно переплітаються в дослідженнях цілого ряду авторів. Спілкування виступає найважливішим фактором формування особистості. Вченими, що дотримуються різних теоретичних позицій, виявляються, описуються, класифікуються феномени

спілкування, визначаються закономірності, які ними керують, а також розкриваються механізми, що при цьому діють. Адже без наукового висвітлення феноменології, закономірностей та механізмів цього багатомірного поліфункціонального процесу, яким є спілкування, неможливо сконструювати науково обгрунтований методичний інструментарій для практичної роботи в сфері навчання і виховання.

2. У вітчизняній психології склалося декілька підходів до феномену спілкування. Основна причина існування розбіжностей у поглядах дослідників закладена у двоїстій природі спілкування. З одного боку, спілкування є окремим елементом діяльності, з іншого – воно виступає засобом формування ставлення до інших людей. Зазначені протиріччя долаються спробами окремих вчених інтегрувати розрізнені підходи та об'єднати існуючі поняття в єдине – спілкування.

3. У сучасній зарубіжній психологічній науці проблема міжособистісних стосунків займає одне з центральних місць. Велике значення мають роботи представників соціального біхевіоризму, присвячені дослідженням соціальної, просоціальної поведінки, корекції девіантної поведінки. Дослідження процесу соціалізації дітей привели біхевіористів до відкриття важливих законів та механізмів взаємодії в навчальному процесі і, таким чином, сприяли оптимізації навчання і виховання учнів.

4. В руслі дослідження особливостей взаємин та спілкування старшокласників виявлено, що однією з особливостей юнацького віку є прагнення до спілкування з ровесниками, яке забезпечує засвоєння життєвих цінностей, норм та форм поведінки. Виходячи з вище зазначеного, можна говорити про те, що найбільшої гостроти набуває проблема навчання юнаків та дівчат спілкуванню. Завдання вчителя – навчити їх спостережливості, умінню розуміти оточуючих, відчувати їх внутрішній стан. У зв'язку з цим певний інтерес для практики роботи з учнівськими групами представляють

спеціальні методи та засоби впливу на особисті взаємовідносини.

5. Характер взаємостосунків дітей формується під безпосереднім впливом особистості педагога. Особистість вчителя, його педагогічна культура є важливим критерієм формування взаємин між учнями. Саме тому проблема регуляції та творення вчителем учнівських стосунків набуває особливої актуальності як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Зокрема, досліджується проблема педагогічних здібностей та класифікації професійно-педагогічних якостей, які можуть бути близькими до здібностей, і особистісними. З метою уникнення багатьох помилок у процесі подальшої роботи вчителя, необхідне удосконалення та корекція певних індивідуальних особливостей, які будуть визначати психологічну готовність вчителя до регуляції учнівських взаємин.

6. Значної популярності у психологічних дослідженнях набула проблема психологічної готовності до діяльності. Наявність великої кількості типологій та їх різноманітність пояснюються, в першу чергу, відмінністю параметрів, які покладені в їх основу. Найбільш поширеним є визначення психологічної готовності як складного особистісного утворення, що включає в себе позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі мотиви діяльності, знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності, адекватні вимогам професійної діяльності риси характеру, здібності, необхідні знання, уміння, навички, емоційно-вольові якості, самоконтроль, самооцінка своєї професійної підготовленості тощо. Відповідно до мети нашого дослідження, ми вважаємо найбільш доцільним розглядати психологічну готовність вчителя до регуляції учнівських взаємин як стійке системне психологічне утворення, що включає взаємопов'язані компоненти: когнітивний, мотиваційний, емоційний та поведінковий.

7. Увага вчених звернена й до такого аспекту, як формування психологічної готовності вчителя до професійної діяльності, яке передбачає

систематичне та комплексне використання різноманітних засобів, форм та методів. Зокрема, активізацію професійних мотивів, створення системи знань та уявлень про умови та зміст професійних завдань, накопичення необхідних навичок та умінь шляхом організації навчальної діяльності, вправ та тренування, самовиховання, а також установка на успішну професійну діяльність.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях:

1. *Прядко Н.О.* Формування емоційного аспекту взаємин як психологічна проблема // Наша школа. – 2002. -№1. – С.9-12.
2. *Прядко Н.О.* Проблема дослідження міжособистісних відносин у зарубіжній психології // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип.17. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – С.48-52.
3. *Прядко Н.О.* Проблема психологічної готовності вчителя до професійної діяльності // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004, - Т. VI. – Випуск 6. – С. 266-271.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ВПЛИВАТИ НА ВЗАЄМИНИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Теоретико-методичні підходи до організації дослідження

Теоретичні узагальнення, здійснені на основі аналізу літературних джерел з проблеми нашого дослідження, дозволили виділити основні підходи, які були покладені в основу організації та проведення емпіричного дослідження.

Виходячи з нашого розуміння психологічної готовності до регуляції учнівських взаємин як особистісного надбання вчителя, що є результатом його професійного самовизначення і самоактуалізації, можна говорити про можливість формування певних *особливостей* психологічної готовності вчителя до професійної діяльності не тільки під час підготовки студентів педагогічних ВНЗ, але й в процесі професійної діяльності вчителя. Адже вести мову про сформованість відповідної психологічної готовності можна лише по відношенню до вчителя, що має певний досвід роботи в школі і в процесі професійної діяльності набув ознак того чи іншого рівня психологічної готовності регулювати взаємини між учнями.

За нашим припущенням, підготовка вчителя до регулювання взаємин між старшокласниками буде ефективною за умов цілеспрямованого впливу на його індивідуально-особистісні характеристики в процесі професійної підготовки.

При такій постановці проблеми особливої актуальності набуває необхідність дослідження питання щодо наявності у вчителів певного рівня психологічної готовності до регуляції взаємин між старшокласниками.

Ми припускаємо, що рівень психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між учнями тісно пов'язаний з притаманними педагогу особистісними детермінантами. З'ясуванню особливостей психологічної готовності вчителя впливати на взаємини старшокласників і присвячений даний розділ.

Загальна процедура констатувального дослідження складалася з наступних етапів:

- 1) з'ясування особистісних детермінант вчителів, що впливають на процес регуляції учнівських взаємин. Метою даного етапу було виділення мінімальної групи необхідних показників, рівень розвитку яких позначається на рівні готовності вчителя впливати на взаємини між старшокласниками;
- 2) визначення та експериментальне застосування діагностичного комплексу, що, з нашої точки зору, може дати достатню кількість інформації для аналізу виявлених особистісних детермінант;
- 3) виявлення рівнів психологічної готовності вчителя регулювати взаємини між учнями.

Загалом у констатувальному дослідженні взяло участь 170 вчителів та понад 900 учнів загальноосвітніх шкіл м. Чернігова, Чернігівської області та Чернігівського обласного ліцею для обдарованої молоді.

Для реалізації завдань першого етапу нами був складений перелік якостей особистості вчителя (див. додаток А). Даний перелік складається з 45 пунктів і спрямований на з'ясування найбільш значущих, на думку експертів, показників. В якості експертів виступали адміністрації шкіл, вчителі вищої категорії, вчителі - методисти, учасники та переможці міського конкурсу "Вчитель року". Узагальнення даних, отриманих на основі аналізу результатів експертного опитування, дозволило нам виділити мінімальну групу відповідних показників, а саме: організаторські уміння, комунікативні

уміння, емпатійність, демократичні установки на спілкування з дітьми, афіліація, інтернальний локус контроль, креативність.

Завданням другого етапу констатувального дослідження було визначення та експериментальне застосування діагностичного комплексу, який включав у себе: 1) методику дослідження рівня емпатійних тенденцій (за І.М. Юсуповим); 2) методику виявлення рівня афіліації (потреби людини у встановленні позитивних соціальних контактів); 3) методику визначення стилю керівництва (за В.П. Захаровим); 4) методику дослідження рівня суб'єктивного контролю та рівня психічної стабільності (РСК); 5) методику вивчення комунікативних та організаторських умінь (за Є.Ф. Бажиним, С.О. Голкіною); 6) методику виявлення рівня творчого потенціалу.

Даний вибір пояснюється фактом неодноразового їх використання науковцями для розв'язання різного роду завдань, що певною мірою перетинаються з нашим дослідженням.

Так, методика дослідження рівня *емпатійних тенденцій* успішно використовується І.М. Юсуповим для дослідження уміння особистості поставити себе на місце іншої людини та здатності до довільної емоційної чуйності [232]. Емпатія сприяє сбалансованості міжособистісних стосунків. Розвинута у людини емпатія – ключовий фактор успіху в навчанні та вихованні. Вказана методика містить 36 пунктів. Співвідношення результатів із шкалою розвинутості емпатійних тенденцій дає можливість зробити висновки про наявність дуже високого, високого, нормального, низького чи дуже низького рівня.

У методиці “Методика вивчення комунікативних і організаторських умінь” (за Є.Ф. Бажиним, С.О. Голкіною) зміст питань побудований таким чином, що відповіді вчителів спрямовувались на виявлення *організаторських умінь* і окремо особливо значущих компонентів структури педагогічної діяльності вчителя – *комунікативних умінь* [231]. Оцінний коефіцієнт може

варіюватися від 0 до 1. Показники, що близькі до 1, говорять про високий рівень КК та КО, близькі до 0 – про низький рівень. Первинні показники КК та КО можуть бути переведені у бали, що свідчать про різні рівні відповідних умінь. Комунікативні уміння особливо значущими стають в наш час, коли спостарігається відхилення від педагогіки міроприємств до педагогіки спілкування на основі гуманізації і демократизації навчання і виховання школярів. Комунікативні уміння характеризують правильні взаємини з учнями, вчителями, батьками, громадськістю; уміння оцінювати інформацію про ефективність педагогічних впливів; на основі аналітико–діагностичної діяльності керувати спілкуванням і вносити в нього потрібні корективи. У зв'язку з цим нам здалося доцільним виділити додатково такий показник комунікативних умінь як *стиль роботи*.

У численних дослідженнях цього питання вказується на сприятливий характер для навчально-виховного процесу демократичного стилю і на несприятливий – авторитарного і ліберального.

Тому для вивчення цього чинника нами була обрана методика “Визначення стилю керівництва учнівським колективом”, запропонована В.П. Захаровим [232]. Дана методика складається з 13 груп тверджень, які відображають різні аспекти взаємодії педагога і учнів, спрямована на визначення стилю керівництва класом – директивного компоненту, невимогливого компоненту пасивного втручання чи колегіального компоненту.

Методику “Виявлення рівня афіліації (потреби людини у встановленні та збереженні позитивних соціальних контактів)” І.С. Булах та Л.В. Долинська пропонують використовувати для дослідження взаємин у студентській групі, але, на нашу думку, вона цілком прийнятна для того, щоб використовувати її в роботі з вчителями [34].

За допомогою даної методики оцінюють дві мотиваційні тенденції,

функціонально пов'язані з потребою *афіліації*: прагнення до людей і страх бути знехтуваним. Пропонуються дві шкали, які включають ряд суджень. Ознайомившись з ними, необхідно виразити міру своєї згоди з кожним судженням. За кожною зі шкал окремо визначається сума балів кожного досліджуваного. Рівні розвитку кожного з мотивів розраховують окремо.

Усі люди відрізняються один від одного тим, як вони локалізують контроль над значущими для себе подіями. Можливі два полярних типи такої локалізації: екстернальний та інтернальний. У першому випадку людина вважає, що події, які з нею відбуваються, є результатом дії зовнішніх сил – випадку, інших людей та ін. У другому випадку людина інтерпретує значущі події як результат своєї власної діяльності. З метою дослідження *рівня суб'єктивного контролю* та психічної стабільності ми обрали методику, запропоновану Є.Ф. Бажиним, С.А. Голкіною, А.М. Еткіндом, яка містить 44 судження. Якщо на більшість суджень досліджуваній відповідає позитивно, то це свідчить про інтернальність [179].

Особливості *креативності* педагогів ми виявляли за допомогою методики “Яким є Ваш творчий потенціал?”, яка дозволяє охарактеризувати творчий потенціал людини за трьома рівнями: високий, середній та низький [179].

Надійність та валідність вказаних методик доведена багаточисельними дослідженнями. Крім того, ці методики певною мірою уточнюють та підтверджують результати одна одної.

Також у нашому дослідженні застосовувалося анкетне опитування. Було розроблено два варіанти анкет: анкета для вчителів та анкета для учнів. Зміст питань був сформульований з метою максимально вичерпної характеристики всіх параметрів досліджуваної проблематики із застосуванням вимірювальних шкал для позначення відповідного рівня. Завдяки єдності основного змісту анкет, вивчались перехресні взаємооцінки

респондентів за такими питаннями, як ступінь складності навчання та виховання учнів класу; хто з учнів класу складає його актив; стиль поведінки педагога з учнями класу; майстерність вчителя як педагога і вихователя; і вплив вчителя на справи класу; прагнення вчителя впливати на взаємини між учнями; глибина знань вчителя про стосунки в класі. Дані, отримані на основі аналізу результатів анкетування, дозволили нам уточнити деякі особливості психологічної готовності вчителів до творення та регуляції взаємин між старшокласниками.

Основним джерелом вихідної інформації на цьому етапі дослідження служили самооцінки та оцінки вчителів та старшокласників. При цьому виникає проблема об'єктивності цих оцінок. Проте, як зазначав В.В. Власенко, в школі і вчителі, і учні спостерігали поведінку один одного в найрізноманітніших ситуаціях. І тому в цьому випадку узагальнена думка оцінюючих більш чи менш об'єктивна [38].

Тому об'єктивність оцінок доцільно визначати за середньою узагальненою думкою оцінюючих, яка тією чи іншою мірою вирівнює крайнощі завищених і занижених оцінок. Саме цей прийом і використовувався в нашому дослідженні.

Дослідження передбачало як усні, так й письмові відповіді досліджуваних. Перш ніж проводити тести, в яких використовувались письмові відповіді, треба було з початку вирішити проблему анонімності відповідей. З учнями ця проблема вирішувалась однозначно – відповіді були анонімними. Учням гарантувалось збереження таємниці їх відповідей. Оскільки дослідження проводилось досить тривалий час, то учні мали можливість пересвідчитися в надійності цієї гарантії. І в підтвердженні того, що вони довіряють нам, деякі підписували свої відповіді навіть тоді, коли була можливість зберегти анонімність.

Дещо інакше протікала робота з вчителями. Майже з кожним ми

працювали індивідуально через те, що зібрати всіх вчителів одночасно є нереальним, враховуючи умови їх праці. Звичайно, за таких умов зберегти анонімність відповідей неможливо. І тому вчителям теж гарантувалось збереження таємниці відповідей.

Але слід зазначити, що майже в кожній школі адміністрація виявляла бажання ознайомитись з результатами вивчення роботи педагогів. Цікавим було співставлення одержаних результатів з оцінками інших вчителів, директорів шкіл, оскільки індивідуальна оцінка кожного співробітника школи є непрямим показником його авторитету серед колег. Слід відмітити, що оцінка колег є, імовірно, найбільш значущою для викладача, бо виражає ставлення професіоналів. У зв'язку з цим від директорів шкіл вимагається великий такт, щоб проведення подібного опитування та обговорення одержаних оцінок стало засобом подальшого зміцнення та згуртованості, а не розколу педагогічного колективу.

Проте, за нашими спостереженнями, вчителів питання збереження анонімності хвилювало набагато менше, ніж учнів. І це тільки зайвий раз підтверджує той факт, що, незважаючи на всі розмови про перебудову шкільного життя, встановлення учнівського самоврядування і т.і., учні в школі все рівно в більшості своїй залишаються підлеглими. При цьому не враховується той факт, що старшокласники в більшості випадків відрізняються об'єктивним судженням про дорослих, перш за все вчителів та батьків.

Завданням третього етапу констатувального дослідження було визначення рівнів психологічної готовності вчителів до регуляції взаємин між старшокласниками.

Кожна професія, в тому числі і професія вчителя, має свої якості, свої вимоги. Для визначення основних якостей професії використовується професіографічний підхід. Він був застосований ще в 20-і–30-і роки. На його

основі були зроблені перші спроби сформулювати вимоги до вчителя з точки зору як спеціально значущих, так і професійно-педагогічних та психофізіологічних властивостей його особистості.

Професіограма вчителя повинна бути свого роду паспортом спеціаліста, його кваліфікаційною характеристикою, тобто в ній повинні бути відображені основні вимоги до формування особистості вчителя.

Відмітимо, що в подальші десятиріччя вченими була зроблена значна робота в цьому напрямку. Н.В. Кузьміна розробила основні моменти професіограми вчителя, описавши її як сукупність компонентів педагогічної діяльності, які реалізуються через комплекс специфічних здібностей: конструктивних, організаторських, комунікативних. [119]

Можна виділити три основні фактори індивідуальної придатності до професії. По-перше, ставлення людини до даної роботи, її трудова спрямованість у цій галузі. Людина, яка має інтерес, усвідомлює те, чим її приваблює дана робота. Сила інтересу до професії виражається також в його стійкості. По-друге, здібності до професії. Мова йде не стільки про вроджені задатки, скільки про той потенціал, який розвивається в період навчання та виховання. По-третє, оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними для професії.

У світлі раніше описаних наукових теорій нами зроблена спроба розробити структурно-рівневу модель психологічної готовності педагога регулювати взаємини між учнями. Тому наступним завданням нашого дослідження була розробка алгоритму визначення рівнів психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між учнями. Особливість його полягає в тому, що самооцінка вчителя поєднується з оцінкою його професійної діяльності всіма тими, хто складає суб'єкт колективної діяльності в умовах школи.

Після аналізу професіограми всі вибрані ознаки прояву кожного з

показників (комунікативні уміння, організаторські уміння, об'єктивність, стиль спілкування, афіліація, емпатійність, інтернальність, креативність) підлягають оцінюванню від 1 до 4 балів. Результати оцінювання підсумовуються. У відповідності з загальною сумою робиться висновок про характер діяльності педагога: активна творча позиція, репродуктивний характер діяльності вчителя, формальний характер діяльності вчителя. Характеристика рівнів психологічної готовності вчителя регулювати взаємини між учнями буде більш детально описаний нижче.

Математична обробка результатів дослідження здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми *SPSS*.

Більш детальне описання процедури дослідження, а також результати констатувального експерименту представлені у наступних підрозділах даного розділу.

2.2. Визначення особливостей психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин старшокласників

Останнім часом особливі вимоги висуваються до підвищення педагогічної майстерності. У психолого-педагогічній літературі різні професіограми широко представлені. Деякі з них містять сто і більше показників. Такі програми дуже громіздкі й тому в практичному застосуванні не зручні. Крім того в ході нашого дослідження виникло питання: за якими показниками можна судити саме про психологічну готовність регулювати взаємини між старшокласниками?

Вивчення ефективності впливу вчителя поставило завдання: виділення мінімально необхідних показників, рівень розвитку яких позначається на рівні готовності вчителя впливати на взаємини між старшокласниками.

Для розв'язання цієї проблеми нами був застосований метод

експертних оцінок. Ми використали перелік професійно-значущих якостей особистості вчителя, визначений Л.М. Мітіною [140, С.21]. І запропонували експертам виділити з цього переліку якості, які, на їх думку, найбільше визначають психологічну готовність вчителя регулювати взаємини між старшокласниками. Експерти мали можливість навести і свої власні варіанти якостей (див. додатки А,Б). Всього нами було опитано 96 осіб. В якості експертів виступали адміністрації шкіл, вчителі вищої категорії та вчителі-методисти, учасники та переможці міського конкурсу “Вчитель року”.

В результаті обробки відповідей виявилось, що найбільше значення для готовності вчителя до регуляції взаємин між учнями є такі групи показників: 1) комунікативність; 2) організованість; 3) чуйність, тактовність, емоційність; 4) справедливість, принциповість, любов до дітей; 5) доброзичливість, гуманність, доброта; 6) самостійність, відповідальність, спостережливість; 7) творчість (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Результати застосування методу експертних оцінок

Показник	Абс. к-ть	%
Відповідальність	81	84,37
Емоційність	81	84,37
Тактовність	93	96,87
Гуманність	87	90,62
Доброта	65	67,71
Доброзичливість	91	94,79
Творчість	72	75,00
Справедливість	91	94,79
Любов до дітей	79	82,29
Спостережливість	74	77,08

Продовж. табл. 2.1

Чуйність	87	90,62
Організованість	75	78,12
Комунікабельність	92	95,83
Принциповість	83	86,46
Самостійність	76	79,17

Ми відібрали і узагальнили ті якості, що характеризують аспект психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між учнями за всіма її компонентами. В результаті були виявлені такі критерії психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між учнями: 1) організаторські уміння (поведінковий компонент); 2) комунікативні уміння (поведінковий компонент); 3) емпатійність (емоційний компонент); 4) демократичні установки на спілкування з дітьми (мотиваційний компонент); 5) афіліація (емоційний компонент); 6) інтернальний локус контролю (поведінковий компонент); 7) креативність (когнітивний компонент) (див. додаток В).

Крім того, нами був визначений діагностичний комплекс, який включав у себе: 1) методику дослідження рівня емпатійних тенденцій (за І.М. Юсуповим); 2) методику виявлення рівня афіліації (потреби людини у встановленні позитивних соціальних контактів); 3) методику визначення стилю керівництва (за В.П. Захаровим); 4) методику дослідження рівня суб'єктивного контролю та рівня психічної стабільності (РСК); 5) методику вивчення комунікативних та організаторських умінь (за Є.Ф. Бажиним, С.О. Голкіною); 6) методику “Яким є Ваш творчий потенціал?”.

Використання цього пакету методик, на нашу думку, може дати достатню кількість інформації для аналізу досліджуваної проблеми.

Рівень розвитку *емпатії* вчителів визначався за допомогою методики “Здатність педагога до емпатії” (за І.М. Юсуповим) [232].

Методика складається з 36 суджень і побудована таким чином, що судження, спрямовані на виявлення певного рівня розвитку емпатії розташовані не один за одним, а в роздріб. Серед суджень трапляються синонімічні для того, щоб перевірити правдивість та об'єктивність відповідей респондентів. При обробці результатів підраховується арифметична сума набраних балів.

Кожен із виділених п'яти рівнів розвитку емпатії характеризується певним набором особистісних характеристик. Розглянемо кожен із рівнів більш детально:

1. *Дуже високий рівень емпатійності.* У людини, якій притаманний цей рівень надзвичайно розвинене співчуття. Вона гостро реагує на настрій співрозмовника. Нерідко відчуває комплекс провини, боючись змусити інших клопотати. Турбота за рідних і близьких не залишає таку людину. Вона дуже вразлива. Може страждати від вигляду покаліченої тварини чи не знаходити собі місця від прохолодного привітання свого керівника. Потребує емоційної підтримки з боку оточуючих. При такому ставленні до життя близька до невротичних зривів. Необхідно більше турбуватися про своє психічне здоров'я.
2. Людина, якій притаманний *високий рівень емпатійності*, чутлива до проблем та потреб оточуючих. Схильна багато чого пробачати. З непідробним інтересом ставиться до людей. Емоційно чуйна. Комунікабельна, швидко встановлює контакт з оточуючими та знаходить спільну мову. Намагається не допускати конфліктів та знаходити компромісні рішення. Добре переносить критику на свою адресу. Потребує соціального схвалення своїх дій. Але не завжди є акуратною у точній та кропіткій роботі. Легко виходить з рівноваги.
3. *Нормальний рівень емпатійності.* Людина не відноситься до

категорії особливо чутливих осіб. У спілкуванні уважна, намагається зрозуміти більше, ніж сказано словами. Прагне не висловлювати свою точку зору, якщо не впевнена, що її приймуть. У міжособистісних стосунках сприймає інших більше за їх вчинками, ніж за особистими враженнями. Емоційні прояви знаходяться під самоконтролем. Має труднощі у прогнозуванні розвитку взаємин між людьми.

4. *Низький рівень емпатійності* простежується в наступних рисах: труднощі у встановленні контактів з людьми. Емоційні прояви інших людей залишаються незрозумілими. Віддається перевага усамітненим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Така людина – прихильник точних формулювань та раціональних рішень, оточуючі не приділяють їй багато уваги.
4. Емпатійні тенденції у людини з *дуже низьким рівнем розвитку емпатійності* не розвинені. Вона не розпочинає розмови першою. Особливо важко контактувати з дітьми та особами, старшими за віком. Нема взаєморозуміння з оточуючими. Але дуже продуктивною може бути індивідуальна робота. Іронічне ставлення до сентиментальних проявів. Хвороблива реакція на критику на свою адресу. Необхідна гімнастика почуттів.

У таблиці 2.2 представлені результати проведення вищезгаданої методики.

Найбільша кількість досліджуваних (57,058 %) виявила нормальний рівень емпатії. 28,823 % вчителів продемонстрували дуже високий рівень. У 14,117 % – високий рівень. Якщо підрахувати всі згадані відсотки, то виявиться, що їх сума складає 100 %, тобто жодного відсотка не прийшлося ні на низький, ні на дуже низький рівень.

Таблиця 2.2

**Результати проведення методики
“Дослідження рівня емпатійних тенденцій”**

Дуже високий рівень		Високий рівень		Нормальний Рівень		Низький рівень		Дуже низький рівень	
к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
49	28,82	24	14,12	97	57,05	-	-	-	-

Педагог тоді здійснює вплив на учня, коли він вміє співпереживати, співчувати, проявляти почуття співпричасності, інтуїтивно постигаючи реальний стан тієї чи іншої дитини. Але ця здібність вихователя в свою чергу поєднується з іншою властивістю його особистості – з умінням ставити себе на місце учня, бачити все, що відбувається не тільки своїми очима, об’єктивно сприймати його проблеми, розуміти їх причини.

Повертаючись до результатів дослідження, слід додати, що байдужість, жорстокість, неуміння співпереживати – неприйнятні якості для особистості педагога. Дані в таблиці 2.2 тільки підтверджують це. Ми вже торкалися питання емпатійних тенденцій в нашому експерименті. Зокрема, в анкетах для учнів та класних керівників, одним з завдань було оцінювання за 5–бальною системою деяких якостей особистості педагога. Наприклад, пропонувались такі якості (які можна віднести до емпатійних), як чуйність і доброзичливість. Середній бал, який отримали ці якості – 4,35. Тобто і учні, і вчителі вважають, що ці вищезгадані якості мають високий рівень розвитку в особистості педагога. І це цілком підтверджується результатами проведення методики “Дослідження рівня емпатійних тенденцій”.

У методиці “Методика вивчення комунікативних і організаторських умінь” (за Є.Ф. Бажиним, С.О. Голкіною) [219] питання, що спрямовані на

вивчення *комунікативних умінь*, і питання, спрямовані на вивчення *організаторських умінь* об'єднані в один блок, що налічує 40 пунктів.

На основі шкали, що застосовується в даній методиці, всі результати розподіляються за п'ятьма рівнями: дуже високий, високий, середній, нижче середнього, низький.

Результати обробляються через порівняння відповідей з ключем (окремо за комунікативними (КУ) та організаторськими (ОУ) вміннями).

Аналізуючи результати, що подані у таблиці 2.3, ми можемо говорити про те, що як комунікативні, так і організаторські вміння у вчителів сформовані недостатньо для плідної педагогічної діяльності. 28,23% вчителів взагалі виявили низький рівень комунікативних умінь, і жоден вчитель не виявив дуже високого рівня розвитку цих умінь. 41,76 % вчителів виконують функції організатора на середньому рівні, а 28,23 % - на рівні нижче середнього.

Таблиця 2.3

Результати проведення методики “Методика визначення комунікативних та організаторських умінь”

Рівні	Дуже високий		Високий		Середній		Нижче середнього		Низький	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Комунікативні вміння	-	-	48	28	26	15	48	28	48	28
Організаторські вміння	24	14	26	15	71	41,7	48	28,2	-	-

Наведені цифри свідчать про те, що майже кожному вчителю потрібно переглянути ці сторони своєї діяльності. Адже максимальне залучення до комунікативної та організаторської діяльності сприятиме

педагогові у спілкуванні зі своїми вихованцями.

Оскільки спілкування як педагогічна діяльність включає в себе взаєморозуміння, взаємовплив людей, при цьому у спілкуванні можуть бути виявлені такі структурні елементи особистості як мотиви, установки, спрямованість.

Тобто, досить важливим є те, наскільки вчитель зможе вдало включатися у міжособистісну перцепцію за допомогою спілкування, настільки вдало він зможе організувати навчально-виховний процес.

Це твердження доводиться за допомогою кореляційного аналізу відповідних параметрів (див. табл. 2.4).

Однією з найважливіших якостей педагога є його вміння організувати взаємодію з дітьми, спілкуватися з ними та керувати їх діяльністю. В психолого-педагогічній літературі говорять про комунікативні здібності вчителя, необхідні для здійснення педагогічної діяльності.

Таблиця 2.4

Характеристика кореляційного зв'язку комунікативних та організаторських умінь вчителів

Опис змінних		Типове значення
X	Y	$r(x, y)$
Комунікативні вміння	Організаторські вміння	0,96

$r(x, y)$ на рівні $p > 0,001$

Формування вчителя на високому рівні є складним і багатогранним процесом. У цьому аспекті, на наш погляд, є дуже важливим правильний вибір *стилю керівництва учнівським класом*.

Тому для вивчення цього чинника нами була проведена методика “Визначення стилю керівництва” [276].

Дана методика розроблена В.П. Захаровим на основі опитувальника А.Л. Журавльова. Основна методика складається з 27 груп тверджень, що відображають різні аспекти взаємодії керівника і колектива. В.П. Захаров застосував скорочений варіант методики, включивши в опитувальник 16 груп тверджень. Застосування методики не потребує індивідуального тестування. Можливе застосування у батареї тестів. При обробці результатів підраховується кількість обраних суджень по кожному з стилів керівництва колективом, зокрема, учнівським класом.

Д – директивний компонент.

Орієнтація на власну думку і оцінки. Прагнення до влади, впевненість у собі, схильність до жорстокої формальної дисципліни, велика дистанція з учнями, небажання визнавати свої помилки. Ігнорування ініціативи, творчої активності учнів.

П – невимогливий компонент пасивного втручання.

Відсутність вимогливості і строгої дисципліни, контролю. Ліберальність, панібратство з учнями.

К – колегіальний компонент.

Вимогливість і контроль поєднується з ініціативним і творчим підходом до виконуваної роботи. Демократичність у прийнятті рішень.

Таблиця 2.5

Результати проведення методики “Вивчення стилю керівництва учнівським класом”

Стиль керівництва					
Директивний		Пасивний		Колегіальний	
к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
136	80	10	5,88	24	14,12

Проаналізувавши результати (див. табл. 2.5), можна стверджувати наступне. У переважній більшості педагогів (80%) виявився директивний (авторитарний) стиль керівництва, застосування якого не дає вчителю переваг, порівняно з демократичним (колегіальним) у побудові взаємовідносин із старшокласниками.

У методиці “Виявлення рівня афіліації (потреби у встановленні та збереженні позитивних соціальних контактів) досліджуваним пропонується по черзі дві шкали:

1. Шкала оцінки сили прагнення до людей.
2. Шкала оцінки страху бути знехтуваним.

Вони включають 30 та 32 судження відповідно [43]. Ознайомившись із ними, необхідно виразити міру своєї згоди з кожним судженням за допомогою шкали від -3 до $+3$.

Рівні розвитку кожного мотиву розраховуються окремо.

Загальні значення: до 80 балів – низький рівень розвитку мотиву, 81 – 176 балів – середній рівень розвитку мотиву, 177 – 224 бали – високий рівень розвитку мотиву.

Можливі наступні типові поєднання двох обслуговуючих соціальні контакти мотивів:

1. Високий рівень розвитку мотиву “прагнення до людей” у поєднанні з високим рівнем розвитку мотиву “страх бути знехтуваним”. Індивід з таким поєднанням характеризується сильно вираженим прагненням до людей та уникненням, яке виникає кожного разу, коли йому приходится зустрічатися з незнайомими людьми.
2. Високий рівень розвитку мотиву “прагнення до людей” поєднується з низьким рівнем розвитку мотиву “страх бути знехтуваним”. Така людина активно шукає контактів та спілкування з людьми, отримуючи від цього лише позитивні емоції.

3. Високий рівень розвитку мотиву “страх бути знехтуваним” поєднується з низьким рівнем розвитку “прагнення до людей”. Індивід з таким поєднанням обох мотивів активно уникає контактів з людьми, шукає самотності.
4. Низький рівень розвитку обох мотивів. Таке поєднання даних мотиваційних тенденцій характеризує людину, яка, живучи серед людей, спілкується з ними, не відчуває від цього особливих емоцій, однаково почуває себе як в товаристві, так і поза ним.

У таблиці 2.6 представлені результати проведення вищезгаданої методики. У жодного з опитаних вчителів ми не побачили високого рівня розвитку потреби у встановленні та збереженні позитивних соціальних контактів. Середній рівень продемонстрували 119 вчителів (70%) і 51 вчитель (30%) – низький рівень.

Таблиця 2.6

Результати визначення рівня афіліації

Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
К-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
-	-	119	70,0	51	30,0

Наступна експериментально-психологічна методика дозволяє порівнянно швидко та ефективно оцінювати сформований у досліджуваного *рівень суб'єктивного контролю* над різноманітними життєвими ситуаціями. Метод дослідження рівня суб'єктивного контролю та психічної стабільності (РСК) розроблений Є.Ф. Бажиним, С.А. Голинкіною, А.М. Еткіндом у НДІ імені Бехтерева [219]. Подібною до даної методики є шкала локус контролю Дж. Роттера. Але на відміну від шкали Дж. Роттера до

опитувальника РСК включені пункти, що вимірюють екстернальність – інтернальність у міжособистісних та сімейних стосунках; також до нього входять пункти, що вимірюють РСК стосовно хвороб та здоров'я.

Для збільшення спектру можливих застосувань опитувальник сконструйований у двох варіантах, що відрізняються форматом відповідей досліджуваних. Варіант А потребує відповідей за 6–бальною шкалою. Застосований нами варіант Б потребував відповідей за бінарною шкалою “згоден–не згоден”.

У таблиці 2.7 представлені результати проведення даної методики.

Таблиця 2.7

Результати дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК)

Інтернальність		Екстернальність	
к-ть	%	к-ть	%
114	67,06	56	32,94

Високі показники інтернальності свідчать про те, що більшість вчителів (67,06%) не схильні підкорятися тиску інших; чинять опір, коли відчувають, що ними маніпулюють. Але краще працюють на самоті. Інтернали більш впевнені у собі, мають позитивну самооцінку.

Методика “Яким є Ваш творчий потенціал?” містить 18 запитань. Питання 1, 6, 7, 8 визначають межі допитливості; питання 2, 3, 4, 5 – віру у себе; питання 9 та 15 – постійність; питання 10 – амбіціозність; питання 12 і 13 – слухову пам'ять; питання 11 – зорову пам'ять; питання 14 – прагнення бути незалежним; питання 16, 17 – здатність абстрагуватися; питання 18 – степінь зосередженості. Ці здібності і складають основні якості творчого потенціалу [219].

Загальна сума набраних балів вказує на рівень творчого потенціалу. Таблиця 2.8 наочно демонструє результати застосування зазначеної

методики.

Таблиця 2.8

Результати вивчення творчого потенціалу вчителів

Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
20	11,76	80	47,06	70	41,18

Лише 11,76% досліджуваних вчителів продемонстрували високий рівень розвитку свого творчого потенціалу. Майже однакова кількість вчителів – 47,06% і 41,18% відповідно мають середній і низький рівень творчого потенціалу.

Наступним етапом дослідження було анкетне опитування (див. додатки Д, Е). Зміст питань анкет був сформульований з метою максимально вичерпної характеристики всіх параметрів досліджуваної проблематики із застосуванням вимірювальних шкал для позначення відповідного рівня. Для ефективного педагогічного спілкування не менш важливо, щоб учні вже в школі навчились розуміти інших людей та уміли пробачати їх недоліки у зовнішній формі спілкування.

Вимірювання відповідей опитуваних відбувалося в основному за 9-бальною шкалою. Вибір саме 9-бальної шкали продиктований наступним. На кожне питання пропонується три варіанти відповідей. Наприклад: "Клас не важкий", "Важкий", "І важкий, і не важкий в рівній мірі" або "Дуже низько", "Дуже високо", "Низько і високо в рівній мірі" і т.п. А застосувавши 9-бальну шкалу, ми пропонуємо ще додатково кожну відповідь оцінити за 3-бальною шкалою. Умовно: "Низький рівень", "Середній рівень", "Високий рівень".

На самому початку дослідження вчителям було запропоновано оцінити за 9 бальною шкалою власне прагнення впливати на взаємини в класі.

Середній бал, одержаний в результаті, – 7,8. Це свідчить про далеко не байдуже ставлення класних керівників до своїх вихованців. Переважна більшість педагогів відчують, що інколи їх допомога необхідна дітям. Приблизно 30 % класних керівників відмітили, що практично вони не готові це зробити через недостатній обсяг у них спеціальних знань і невпевненість у правильності і доцільності своїх дій. Причому характерне це для молодих вчителів зі стажем роботи в школі не більше 5 років. На перший погляд, це закономірно. Адже молоді вчителі не мають того великого особистого досвіду, який мають вчителі зі стажем, і використовуючи який, вони можуть розв'язати проблему, що стоїть перед ними. Проте, з іншого боку, можна навести не один приклад, коли досвідчені, здавалось би, вчителі допускали дуже грубі помилки у спілкуванні зі своїми учнями. І, навпаки, інколи можна зустріти "вчорашнього" випускника педагогічного вузу, який з легкістю розв'язує складну проблему. Тобто великий особистий досвід роботи в школі-ще не запорука вірного вирішення проблемних ситуацій. Чим же тоді пояснюються одержані результати? В першу чергу тим, що з віком людини все важче признавати помилковість деяких своїх принципів і все важче просити поради у іншої людини, особливо, коли вона молодша. Можливо, тому переважна більшість вчителів, що звертаються до шкільного психолога-молодь. Цей факт підтверджується даними проведеного нами попереднього опитування. Зокрема, ми пропонували вчителям визначити їх ставлення до роботи шкільного психолога. Оцінки були в більшості своїй нейтральні, індиферентні. Наприклад, "Не знаю, мені важко сказати, ніколи до нього не зверталась". Або "в роботі шкільного психолога на першому місці має стояти робота з учнями, на другому – з батьками, а потім вже – з учителями". Таким чином, для того, щоб здійснювати ефективний вплив на взаємини між учнями, одного прагнення мало. Потрібні ще певні знання, які не завжди набуваються досвідом. І серед інших – знання класним керівником

взаємин між учнями.

Як було встановлено, глибше та адекватніше розуміють вихованців молоді викладачі, які мають стаж роботи до 5 років. У них ще не сформувались шаблонні реакції, що заважають проникнути у внутрішній світ того чи іншого учня. Крім того, виявляти мотиви поведінки студентів педвузів не вчать, а емпірично розв'язує це завдання краще вчительська молодь, здатна переносити власні мотиви поведінки недалекого минулого, коли вони самі ще грали соціальні ролі учнів, на своїх теперішніх вихованців.

Наскільки класний керівник орієнтується в ситуації, яка склалася в класі? Пошук відповіді на це питання і був наступним етапом нашого дослідження. В результаті було виявлено:

1) тільки 43 % класних керівників змогли правильно визначити соціометричний статус кожного учня;

2) 31 % вчителів правильно назвали референтні групи більшості учнів;

3) 60 % опитаних схильні переоцінювати роль класного колективу в житті кожного учня. Учні менше задоволені атмосферою в класах ніж це здається вчителям. У цьому експерименті учням і вчителям пропонувалось оцінити атмосферу в класі за 9-бальною шкалою, де 1 бал відповідає нездоровій атмосфері, а 9 балів – атмосфері взаєморозуміння. В результаті середня оцінка, виставлена вчителями - 6,8 балів, а учнями - 5,6 балів.

Питання: "Якщо вам запропонують перейти до іншого класу, ви погодитесь? Поясніть причину" – яке ми запропонували учням – мало непряму мету: уточнити, як старшокласник ставиться до класу, до вчителів, чи створені в колективі для нього сприятливі умови. Більшість учнів не бажають переходити в інші класи. Вони не уявляють себе поза своїм класом, без своїх однокласників. Особливо це стосується тих класів, які були сформовані ще на першому році навчання. Навіть у тих випадках, коли клас не дуже дружній, учні не погоджуються переходити в "чужий клас",

пояснюючи це тим, що не хочуть бути “новачками”.

Лише 27% учнів відповіли, що якщо їм запропонують перейти в інший клас, вони з задоволенням погодяться.

Здавалося б, що слабовстигаючі учні повинні важко знаходити своє місце в класі. Але самохарактеристики учнів, бесіди з вчителями переконують в протилежному. Багато таких учнів користуються авторитетом у своїх однокласників. І на жаль, ця закономірність має тенденцію до зростання.

При проведенні експерименту з'ясувалось, що жоден з класних керівників не застосовував для вивчення свого класу інших методів, крім спостереження. А воно, як виявилось, не завжди дає позитивні результати. Отже, в арсеналі кожного класного керівника мають бути методики що дозволили б більш глибоко і точно вивчати структуру міжособистісних взаємин в класі.

Опитування педагогів, які добре знають своїх вихованців, які вміють згуртувати клас, налагодити взаємини його членів, та педагогів, які вміють це робити гірше, показав, що перші більш диференційовано характеризують учнів. Зокрема, перші в число причин неуспішності включають хвороби, недостатню загальноосвітню підготовку, слабкий розвиток пізнавальних процесів, емоційної та вольової сфер. Другі ж найчастіше причиною неуспішності вважають розумову нерозвиненість та лінощі.

Найбільш об'єктивно характеризують учнів ефективно працюючі вчителі. У них оцінка учня залежить не лише від його успішності. Вони розуміють, що відмінна успішність – не завжди результат прогресивного світогляду, високих моральних якостей, твердого характеру та працелюбства учня. Аналогічно, громадська активність може не бути наслідком групової спрямованості.

Більшість викладачів (68%), характеризуючи учнів, фіксують лише

психічні утворення (знання, уміння, навички, звички) та здібності (лише пізнавальні). Спрямованість особистості та характер учня оцінюються враховуючи лише його успішності. Про учня роблять висновки, виходячи з його ставлення до навчання, дисциплінованості, чесності, скромності, культури поведінки.

Опитані вчителі дуже мало могли сказати про комунікативні риси своїх вихованців (щирість, привітність, чуйність, здатність до розв'язування конфліктних ситуацій, прагнення до лідерства, недовіра, вередливість і ін.). При оцінці учнів багато вчителів (47%) ігнорують їх внутрішній світ. Не здатні оцінити активність, пристрасність учня. Жоден вчитель нічого не зміг сказати про силу, врівноваженість та рухливість нервової системи більшості з своїх учнів.

Уміння правильно оцінити своїх вихованців, вірно визначаючи мотиви їх поведінки, точний аналіз різноманітних ситуацій, врахування ставлення учнів до себе, об'єктивна самооцінка – важливі складові педагога - майстра.

Вивчення психологічної готовності вчителя регулювати взаємини між старшокласниками передбачало аналіз ступеня розвитку у вчителів окремих професійних та непрофесійних якостей. При чому оцінку цим якостям давали як самі вчителі так і учні. Ми підраховали для кожної якості середній бал, який виставили учні і середній бал, виставлений вчителями. Цікавим виявилось порівняння цих оцінок.

Наведені в таблиці 2.9 дані дозволяють порівняти, наскільки співпали оцінки, дані учнями з оцінками, даними вчителями. Як ми переконались, розбіжності між цими оцінками не досить великі. Проте, аналіз результатів підтверджує той факт, що старшокласники в особі вчителя розділяють дві сторони – професійну і особистісну. У ході експерименту з'ясувалось, що учні оцінюють професійні знання вчителів вище, ніж самі вчителі.

Учні ставляться до одного і того ж педагога по-різному. Найбільш

об'єктивно характеризують вчителя “середні” учні. У них нема підкреслено поважного ставлення до педагога, що буває у відмінників, які відзначають лише позитивні риси та успіхи викладача. У той же час вони не намагаються подмітити кожний промах дорослого, як часто роблять недисципліновані або невстигаючі учні. Дівчата характеризують викладача тонше, ніж юнаки. Вони більш чутливі до міжособистісних стосунків, люблять підмічати промахи вчителя, охоче говорять про його недоліки.

Але бути просто хорошим викладачем, працюючи зі старшокласниками, мало. З боку учнів паралельно відбувається й оцінка особистісних якостей педагога. Як видно з таблиці 2.9, співпадають оцінки таких якостей, як вимогливість, чуйність, здатність розбиратися в людях.

А, наприклад, вчительської справедливості, товарищескості і, головне, турботи про учнів, як показують наведені дані, учням в деякій мірі не вистачає.

У кожній самохарактеристиці можна прослідкувати сприймання людиною своїх позитивних та негативних якостей.

Таблиця 2.9

**Аналіз ступеня розвитку
професійних і особистісних якостей вчителів**

ЯКОСТІ	Середня оцінка	
	Виставлена учнями	Виставлена вчителем
Працелюбство	4,3	4,5
Професійні знання	4,6	4,3
Турбота про учнів	4,0	4,5
Вимогливість	4,3	4,0
Чуйність	4,0	4,3
Комунікабельність	4,4	4,8
Розуміння людей	3,7	4,0
Справедливість	4,0	4,8
Добррозичливість	4,3	4,8

Самохарактеристика відображає особливості усвідомлення людиною своїх дій, вчинків, уміння оцінювати свої можливості, підходити до себе самокритично. На основі того, як характеризує себе людина, ми можемо зробити висновки про різні сторони її особистості.

І для посилення ефективності своєї роботи, мабуть, необхідно, щоб педагоги знали про ті якості своєї особистості, які схвалюються учнями і про ті, які ними не приймаються.

Серед педагогів, які позитивно себе оцінюють, виявилось більшість вчителів I та вищої категорії, вчителів - методистів. З відповідей цих вчителів було видно, що вони відрізняються впевненістю в собі, вираженою спрямованістю на досягнення успіхів. Вони, за власною думкою, користуються авторитетом як серед учнів, так і серед колег, в громадській роботі ініціативні. Об'єктивним показником їх позитивної самооцінки служили реальні успіхи, досягнуті ними в різних сферах шкільної життєдіяльності. Вони були задоволені собою тому, що оцінки, які вони одержують від адміністрації школи, учнів, їх батьків, інших вчителів та їх власні самооцінки найчастіше за все були достатньо високими в різних сферах спілкування та діяльності.

Потім ми звернулись до учнів з проханням оцінити за 9 бальною шкалою майстерність їх класного керівника як викладача, як вихователя, акторську майстерність і відповісти на питання: "Чи має класний керівник вплив на формування стосунків в класі?" Виявилось, що середня арифметична оцінка педагогічної майстерності класного керівника – 7,02 бала, майстерності як вихователя – 6,5 балів, акторської майстерності – 3,6 бала.

Коли аналогічне завдання запропонували самим класним керівникам, то результати виявились подібними: педагогічна майстерність – 6,8 балів, майстерність як вихователя – 5,5 балів, акторська майстерність – 4,2 бала.

Результати не є надто високими. Проте переважна більшість вчителів все рівно впевнена, що має вплив на стосунки в класі. Хоч цю впевненість підтримують лише 59 % їх вихованців.

Високий рівень прагнення впливати на взаємини між учнями продемонстрували 71,8% вчителів (низький і середній рівень розподілились порівну – 14,1%).

При цьому глибина знань про взаємини в класі на високому рівні знаходиться лише у 42,94% вчителів, а решта вчителів взагалі дуже мало інформовані про взаємини в класі (31,76% - середній рівень, 25,30% - низький рівень).

Отже, одне тільки бажання щось змінити у стосунках між учнями не може призвести до реальних позитивних результатів. Для цього, як вже зазначалось вище, потрібен комплекс знань.

Продовжуючи дослідження в цьому напрямку, ми професійні знання класних керівників поділили на дві групи: знання ними свого предмету і уміння добре його подати учням та знання основ психології виховання. І, виходячи з цього, дослідили рівень викладацької майстерності вчителів та рівень майстерності їх як вихователів. Причому оцінки давали як самі класні керівники, так і їх учні.

Виявилось, що розбіжності між цими оцінками значні. Зокрема, 60 % вчителів оцінили свою викладацьку майстерність високим рівнем, учні ж переважною більшістю (84 %) дали аналогічну оцінку. Великий розрив спостерігається і для середнього рівня. Але в цьому випадку вчителі (у процентному відношенні) переважають над учнями: 40 % – вчителі, 16 % – учні.

Подібна ситуація створюється і при визначенні майстерності вчителя – вихователя. Найвищу оцінку виставили собі лише 12% педагогів, чисельність же учнів, які дотримуються цієї точки зору, – 42% від загальної кількості. І

навпаки, 42% учнів виставили середню оцінку, їх підтримують 88% класних керівників.

Цікавою виявилась ситуація з низьким рівнем розвитку зазначених параметрів. З'ясувалось, що жоден вчитель не виставив низької оцінки власній майстерності як вихователя. З ними не погоджуються 16 % учнів. Єдине, в чому і педагоги, і учні дійшли згоди, стало те, що в жодному разі не була виставлена найнижча оцінка професійним якостям вчителів.

Що стосується останніх висновків, то вони (враховуючи реальне становище, яке склалося в школі), не є несподіваним. Якщо майстерність вчителя у виховній роботі майже не перевіряється, то викладацька майстерність знаходиться під постійним контролем, і вчитель мусить з метою її підвищення постійно поновлювати, покращувати знання з свого предмету та вдосконалювати методику його викладання.

Всі наведені вище факти підтверджуються та доповнюються результатами кореляційного аналізу (див. табл. 2.10)

Таблиця 2.10

Матриця кореляційного аналізу показників психологічної готовності вчителів до регуляції стосунків між учнями

	1	2	3	4	5	6	7
1	-	0,35	0,25	0,23	0,31	0,34	0,33
2	0,35	-	0,28	0,18	0,23	0,26	0,32
3	0,25	0,28	-	0,22	0,18	0,23	0,25
4	0,23	0,18	0,22	-	0,21	0,23	0,28
5	0,31	0,23	0,18	0,21	-	0,25	0,28
6	0,34	0,26	0,23	0,23	0,25	-	0,26
7	0,33	0,32	0,25	0,28	0,28	0,26	-

Результати значущі на рівні $P > 0,05$.

Цифрами в таблиці позначені показники готовності вчителя до регуляції учнівських взаємин: 1 – “Організаторські уміння”; 2 – “Комунікативні уміння”; 3 – “Емпатійність”; 4 – “Стиль спілкування”; 5 – “Афіліація”; 6 – “Інтернальність”; 7 – “Креативність”.

Із таблиці 2.10 видно, що всі параметри поєднуються між собою статистично значущим зв'язком. У нашому дослідженні на основі кореляційного аналізу був виявлений прямий значущий взаємозв'язок між всіма досліджуваними параметрами психологічної готовності вчителів до регуляції стосунків між учнями.

Розглядаючи це питання більш детально, можна зазначити (див. таб. 2.10), що найбільший кореляційний зв'язок виявляється у наступних парах показників: “організаторські уміння – комунікативні уміння” ($r=+0,35$, при $P > 0,05$), “організаторські уміння – інтернальність” ($r=+0,34$, при $P > 0,05$). Найслабкіший кореляційний зв'язок виявився між показниками “комунікативні уміння – стиль спілкування” ($r=+0,18$, при $P > 0,05$). Для більшості інших показників коефіцієнт кореляції знаходиться у межах $0,23 \pm 3$, при $P > 0,05$.

2.3. Експериментальне вивчення рівнів психологічної готовності вчителя впливати на розвиток взаємин між учнями

Спираючись на узагальнення, отримані на основі теоретичного аналізу психолого–педагогічної літератури, та враховуючи завдання нашого дослідження, на даному етапі ми досліджували виявлення рівнів готовності вчителів регулювати взаємини між учнями.

На нашу думку, однією з можливих методик оцінювання рівня педагогічної діяльності вчителя, зокрема такого її структурного компоненту як готовність ефективно впливати на емоційні взаємовідносини між старшокласниками, у поєднанні з іншими методиками, є запропонований нами алгоритм.

Алгоритм визначення рівнів психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між учнями

1. Аналіз діагностичної професіограми класного керівника. Дана професіограма містить в собі ознаки прояву тих показників, які на нашу думку, є одними з основних при налагоджуванні стосунків з учнями (за результатами констатуючого експерименту). Зокрема, це:

1. Комуникативні уміння.
2. Організаторські уміння.
3. Стиль спілкування.
4. Афіліація.
5. Емпатійність.
6. Інтернальність.
7. Креативність.

2. Після аналізу професіограми всі вибрані ознаки прояву кожного показника підлягають оцінюванню:

- 4 бали – чітко проявляється,
- 3 бали – проявляється,
- 2 бали – слабо проявляється,
- 1 бал – не проявляється.

3. Результати оцінювання підсумовуються, після чого підраховується загальна сума.

Максимальна кількість балів – 32, мінімальна – 8 балів.

4. У відповідності з загальною сумою робиться висновок про характер діяльності педагога:

1. $23 < K \leq 32$ – високий рівень.

Активна творча позиція вчителя.

2. $15 < K \leq 23$ - середній рівень.

Репродуктивний характер діяльності вчителя.

3. $8 \leq K \leq 15$ – низький рівень.

Формальний характер діяльності вчителя. (В деяких випадках –

негативне ставлення до педагогічної діяльності).

5. Щоб отримати висновок про загальний рівень готовності (РГ) спеціалістів до ефективного впливу на взаємини між старшокласниками вираховується коефіцієнт успішності ($K_{\text{усп}}$).

Використання даного коефіцієнту в якості інтегральної характеристики досліджування ефективності діяльності має ряд переваг. Він дає можливість виразити досягнення в однаковій для кожної ознаки даного феномену одиниці вимірювання. У цьому зв'язку стає можливим не тільки вирахувати загальний показник рівня готовності спеціаліста, а й порівняти сформованість кожного її компоненту між собою.

Досягнення по всіх показниках у нашому випадку оцінювались за бальною системою, то кількісне вираження коефіцієнта успішності можна отримати за формулою:

$$K_{\text{усп}} = \frac{K}{M} \quad (2.1)$$

де K – кількість отриманих балів,

M – максимально можлива кількість балів.

1. Якщо $K_{\text{усп}}$: від 0,70 до 1, то це – високій рівень.
2. Якщо $0,500 \leq K_{\text{усп}} \leq 0,699$ – достатній рівень.
3. Якщо $K_{\text{усп}} \leq 0,499$ – низький рівень.

Високий рівень характеризує спеціаліста з активно-позитивним ставленням до розв'язування проблем спілкування між старшокласниками, що проявляється у пізнавальній та перетворюючій активності у цьому напрямку, у прагненні до самовираження у названому аспекті професійної діяльності. Педагог вміє не тільки регулювати ті взаємини між учнями, що вже склалися, але й займається творенням гуманних стосунків між

старшокласниками. Крім того, вчитель чітко усвідомлює суспільну значущість даної роботи, її місце і роль у структурі завдань діяльності класного керівника. Він проявляє високу працездатність, при цьому його діяльність відрізняється високою технологічною культурою, що забезпечується глибоким знанням проблеми – досконалим володінням і гнучким застосуванням засобів вивчення і перетворення взаємин між старшокласниками, умінням чітко визначити межі власної професійної компетенції у розв'язуванні конкретних проблем, емоційною стійкістю у відповідних ситуаціях трудової діяльності, психологічною готовністю до зустрічі з такими ситуаціями.

Достатній (середній) рівень готовності забезпечує вчителю виконання функцій створення психологічного клімату в учнівській групі на рівні вимог професії. Він відображає позитивне ставлення педагога до вищевказаного аспекту діяльності, усвідомлення в цілому суспільної значущості такої роботи, її місця і ролі у професійній діяльності вчителя. Обсяг і якість теоретичної підготовленості та рівень оволодіння технологічною культурою дозволяють вчителю успішно вирішувати типові завдання даного порядку, але при зустрічі з новою, нестандартною ситуацією можливе виникнення труднощів, невпевненість у собі, почуття дискомфорту, емоційне напруження і, як результат, відмова від виконання даного завдання.

Низький (недостатній) рівень готовності означає, що вчитель не проявляє інтересу до названого аспекту професійної діяльності, а приклади його прояву носять епізодичний, ситуативний характер, що обумовлюється ситуацією необхідності. Педагог не в змозі успішно виконувати функції створення психологічного клімату у групі старшокласників. Причиною цього є недостатній рівень теоретичних знань, відсутність в арсеналі необхідних засобів для роботи, низька технологічна культура. Це проявляється на фоні загального незадоволення діяльністю у даному аспекті (див. табл.2.11).

Таблиця 2.11

**Характеристика рівнів психологічної готовності вчителя до
регуляції взаємин між учнями**

Показник	Високий рівень	Достатній рівень	Низький рівень
1	2	3	4
Комуніка- тивні уміння	Стійкий інтерес до спілкування, яке поширюється за межі навчального процесу	Інтерес до спілкування з учнями не стійкий. Спілкування обмежується функціональною сферою.	Відсутність вираженого інтересу до спілкування з учнями.
Організа- торські уміння	Постійно займається творчою організацією виховної роботи в класі, має індивідуальний почерк. Ділиться досвідом з іншими.	Організуючи виховну роботу, використовує передовий педагогічний досвід та сучасні рекомендації.	Виховна робота в класі проводиться формально.
Установки на спілкування з учнями	Заохочує учнів до активності та самостійності. Стиль роботи – демократичний.	Напрямок діяльності учнів визначає сам. Стиль роботи – переважно авторитарний.	У справи учнів не втручається. Стиль роботи – ліберальний.
Афіліація	Відчуває потребу і творчо організовує неформальне спілкування з дітьми.	Спілкування обмежується навчально-виховним процесом.	Взаємини з дітьми нестійкі, залежать від обставин і настрою вчителя.

Продовж. табл. 2.11

1	2	3	4
Емпатійні тенденції	Вміє проникати в душевний стан учнів. Відповідно до ситуації використовує методи педагогічного впливу.	Не проникає в душевний стан учнів. Методи педагогічного впливу використовує лише в типових ситуаціях.	Не завжди розуміє учнів. У діяльності та спілкуванні з ними не заглиблюється в суть ситуації.
Інтернальний локус контролю	Глибоке розуміння власних індивідуальних особливостей та проявів поведінки.	Розуміння окремих власних індивідуальних особливостей та проявів поведінки	Поверховн розуміння своїх індивідуальних особливостей та проявів поведінки.
Креативність	Вміння організувати не тільки корекційну, але й профілактичну роботу з метою запобігання агресивної поведінки та виникнення конфліктів між учнями.	Розуміння необхідності запобігання агресивної поведінки та виникнення конфліктів між учнями. Але застосування на практиці – періодичне.	Поверхове розуміння необхідності творення гуманних взаємин між учнями

Застосовуючи алгоритм, у констатувальному експерименті, ми визначили вихідний рівень психологічної готовності педагогів до впливу на взаємини між учнями.

У результаті репрезентативного збору інформації були отримані дані, узагальнені в таблиці 2.12.

Наведені в таблиці 2.12 узагальнені матеріали дають уявлення про сьогоденний стан готовності працюючих педагогів впливати на стосунки між учнями. І хоча експертні оцінки трохи вищі самооцінок, принципових розходжень між ними немає. І відсутність якого-небудь істотного “розкиду” у їхніх числових значеннях підвищує надійність отриманих даних.

Таблиця 2.12

**Оцінювання педагогами та експертами структурних компонентів
готовності вчителів регулювати стосунки між учнями**

№ пп	Зміст структурних компонентів готовності	Середній бал		Середній бал по параметру
		Педагоги	Експерти	
1	Комунікативні уміння	2.84	2.89	2.86
2	Організаторські уміння	2.35	2.46	2.4
3	Стиль роботи	2.05	2.10	2.07
4	Афіліація	1.64	1.67	1.65
5	Емпатійні тенденції	1.82	1.84	1.83
6	Інтернальність	2.45	2.53	2.49
7	Креативність	2.14	1.98	2.06
Середній показник		2.15	2.18	2.17

Як видно з таблиці 2.12, загальний середній бал (з 4 можливих) досліджуваного явища складає 2.17, що відповідає середньому рівню його розвитку. У цьому нема нічого несподіваного, якщо врахувати, що система підготовки педагогів до впливу на учнівські стосунки дотепер не склалася.

Разом з тим відмічається досить високий рівень розвитку комунікативних та організаторських умінь (2.86 та 2.4 відповідно). Тому

можна думати, що при відповідності умов буде зростати рівень інших складових цієї готовності. У той же час викликає занепокоєння несформованість у вчителів потреби вивчати особистість і колектив школярів і, як наслідок, об'єктивно діагностувати та аналізувати ситуації. (1.98).

Досить виражений у досліджуваних є інтерес до спілкування з дітьми, хоч і в межах навчально-виховного процесу та творчий підхід до розв'язання виникаючих проблем. Однак насторожують такі компоненти готовності як емпатійні тенденції та афіліація. Зокрема, нижче середнього рівня виявились уміння проникати в душевний стан учнів, відповідно до ситуації використовувати методи педагогічного впливу (1.83) та потреба підтримувати позитивні контакти з учнями (1.65).

У цілому констатовано, що рівень психологічної готовності вчителів впливати на взаємини між учнями є недостатньо високим .

Висновки до другого розділу

Теоретичні узагальнення, здійсненні на основі аналізу літературних джерел з досліджуваної нами проблеми, дозволили виділити основні засади організації та проведення констатувального експерименту.

1. Відповідно до визначеної нами структури психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками (мотиваційний, емоційний, когнітивний та поведінковий) був визначений зміст кожного компоненту. З цією метою з переліку професійно-значущих якостей особистості вчителя за допомогою методу експертних оцінок ми відібрали і узагальнили ті, що характеризують аспект психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між учнями за всіма компонентами. Критеріями психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між учнями є: комунікативні та організаторські уміння (поведінковий компонент), емпатійність (емоційний компонент), демократичні установки на спілкування з учнями (мотиваційний компонент), афіліація (емоційний

компонент), інтернальність локусу контролю (поведінковий компонент), креативність (когнітивний компонент).

2. Відповідно до виявлених критеріїв психологічної готовності вчителя до регуляції учнівських взаємин було визначено та апробовано діагностичний комплекс методичних засобів, який дав можливість встановити, що переважній більшості вчителів притаманний низький та середній рівень прояву всіх визначених нами критеріїв психологічної готовності до регуляції взаємин між учнями.

3. В процесі дослідження методом кореляційного аналізу було виявлено, що найбільшій кореляційний зв'язок виявляється у наступних парах критеріїв: “організаторські уміння – комунікативні уміння”, “організаторські уміння – інтернальність”. Натомість найслабкіший кореляційний зв'язок виявився між критеріями “комунікативні уміння – стиль спілкування”.

4. За визначеними критеріями нами виокремлено три рівні психологічної готовності вчителя до регуляції учнівських взаємин: високий, достатній та низький.

Високий рівень психологічної готовності вчителя характеризується стійким інтересом до спілкування з учнями, дослідженням та творчою організацією виховної роботи, демократичним стилем діяльності, вмінням проникати в душевний стан учнів, глибоким розумінням власних індивідуальних особливостей, вмінням запобігати виникненню конфліктів між учнями.

Ознаками достатнього рівня є ситуативний інтерес вчителя до спілкування з учнями, використання ним передового педагогічного досвіду, переважно авторитарний стиль роботи, прихована конфліктність, використання методів педагогічного впливу лише в типових ситуаціях, поверхове розуміння окремих власних індивідуальних особливостей, вміння

розв'язувати виникаючі конфліктні ситуації.

Низький рівень свідчить про відсутність у педагога вираженого інтересу до спілкування з учнями, формальний характер виховної роботи, поверхове розуміння учнів та власних індивідуальних особливостей, невміння вчителя регулювати учнівські взаємини.

5. Враховуючи вищезазначене, подальші дослідження були спрямовані на розробку алгоритму оцінки рівнів психологічної готовності вчителя регулювати взаємини між учнями. Особливість їх визначення полягає в тому, що самооцінка вчителя поєднувалася з оцінкою його професійної діяльності тими, хто є суб'єктом групової діяльності в умовах школи. Щоб отримати висновок про загальний рівень психологічної готовності вчителів до впливу на взаємини між старшокласниками, враховувався коефіцієнт успішності. Він дає можливість відобразити досягнення в однаковій для кожного показника одиниці вимірювання. У цьому зв'язку стало можливим порівняти між собою рівні сформованості кожного компоненту психологічної готовності педагога.

5. Встановлено, що майже однакова кількість вчителів знаходиться на низькому та достатньому рівні психологічної готовності до регуляції взаємин між старшокласниками. У цьому нема нічого несподіваного, якщо врахувати, що система підготовки педагогів до впливу на учнівські стосунки дотепер не склалася.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях:

1. *Прядко Н.О.* Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії в системі “вчитель – учень” // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. 2(5). – К.:НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. – С. 218 – 224.

2. *Прядко Н.О.* Особливості виховної роботи в педагогічному ліцеї // Наша школа. – 2000. - № 2-3. – С.245-247.

3. *Прядко Н.А.* Влияние учителя на формирование эмоционального аспекта взаимоотношений между старшеклассниками // Материалы III Международной научно-практической конференции “Образование и школа XXI века”. – Чернигов, 2002. – С. 102-105.

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ВПЛИВУ НА ВЗАЄМИНИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

3.1. Теоретичне обґрунтування формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між учнями

Аналіз результатів теоретичних, експериментальних досліджень та узагальнення даних, отриманих нами в ході констатувального експерименту, дозволив сформулювати основні засади організації та проведення формувального експерименту. Вихідними положеннями формувальної частини дослідження є виявлена нами обумовленість рівня психологічної готовності вчителя регулювати та творити стосунки між учнями системою особистісних властивостей вчителя: комунікативними та організаторськими вміннями, емпатією, стилем керівництва учнівським колективом, афіліацією, інтернальним локусом контролю, креативністю. Оскільки рівень психологічної готовності вчителів до регуляції учнівських взаємин детермінується вказаними особистісними характеристиками, то можна говорити, на нашу думку, про можливість формування психологічної готовності педагога до регуляції, створення гуманних взаємин між старшокласниками через позитивні зміни в даній особистісній сфері.

Останнім часом, коли криза в освіті загострилася, особливо страждає школа, підсилюється критика в її бік. Можна чути: вчителі втрачають професійний інтерес, учні не хочуть вчитися, а шкільна система стала настільки інерційною, що не встигає за темпами демократизації, не вивчає той матеріал, який необхідний для повсякденного життя та розвитку школярів.

Тому вчителю необхідно оволодіти системою знань, умінь, за

допомогою яких він легко оцінить рівень розвитку інтелекту та емоційно-вольової сфери учня, з'ясує його позитивні риси і недоліки.

Але для того, щоб вивчити дитину, потрібно вивчити себе. Вивчення учня і самовивчення – взаємопов'язаний і незавершений процес, тому що психіка людини постійно розвивається. Тільки вивчення інших людей відкриває новий рівень в розумінні суті свого “Я” і звільнює від багатьох ілюзій.

В процесі самопізнання бажано побачити свої нерозкриті психолого-педагогічні можливості і полюбити в собі вчителя: здібного і талановитого. Тільки при такому ставленні до себе можна підвищити рівень психологічної культури і педагогічної майстерності.

Система організації підготовки педагога, на нашу думку, повинна включати такі рівні:

1. Світоглядний, що має на меті формування професійної свідомості майбутніх спеціалістів. Він повинен також забезпечити засвоєння норм, зразків, правил поведінки, стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикетові педагога.

2. Професійний, спрямований на оволодіння необхідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього педагога, формування його психологічної культури.

3. Особистісний, мета якого – формування особистісно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, діалогічності як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації.

Наявна система підготовки вчителів зорієнтована головним чином на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних умінь та технік. Однак специфіка професії педагога, її спрямованість на надання психологічної допомоги іншим передбачають те, що основним інструментом його роботи має виступати його

власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього. Таким чином, найважливішим завданням є становлення особистісного “Я” фахівця. Це тісно пов’язане з формуванням професійної культури, центральною ланкою якої є психологічна культура.

Вчителів, який прагне досягти високої психологічної культури, необхідні постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій та вчинків, самоспостереження, здатність вести безперервний внутрішній діалог. Таке спілкування є основою професійного самовдосконалення, оскільки дає можливість коригувати власні недоліки, розвивати необхідні для професії здібності та якості. Окрім того, самоспостереження, рефлексія лежать в основі професійної ідентифікації.

Проблема формування професійної ідентифікації тісно поєднана з механізмом особистісного росту (саморозвитку) вчителів, який включає самопізнання (самодіагностику), самокорекцію, самоаналіз та самореабілітацію. І в зв’язку з цим, центральною ланкою системи психологічної підготовки вчителів має бути особистісна підготовка, яка інтегрує всі інші елементи цієї системи. Саме наголос на особистісному розвитку вчителів, на формуванні їхньої професійної культури та професійної ідентифікації і лежить в основі сучасного підходу до даної проблеми.

Найчастіше з цією метою використовуються активні методи соціально-психологічного навчання. Як правило, даний тип навчання називається тренінгом та передбачає спеціально організовану інтенсивну взаємодію учасників малої групи, наслідком якої є позитивні зрушення в їх комунікативній компетентності. На сьогодні поняттям “тренінг” позначаються найрізноманітніші прийоми, форми, способи та засоби, що застосовуються у психологічній практиці. Існують три основні види соціально-психологічного тренінгу: особистісно орієнтований, поведінковий

та ситуаційний. Кожен із них реалізує свій власний підхід до шляхів розвитку певних особливостей спілкування.

В особистісно орієнтованому тренінгу увага приділяється усвідомленню та корекції певних цінностей, установок, позицій, що виражають ставлення особистості до спілкування. Теоретичною основою особистісно орієнтованого тренінгу виступають екзистенціально-гуманістичні концепції А. Маслоу, К.Роджерса [186].

Поведінковий тренінг спрямований на усвідомлення власного “поведінкового репертуару” і збагачення діапазону можливих способів, прийомів спілкування. Теоретичною основою даного напрямку виступає концепція соціального навчіння А. Бандури [238]. Основна увага в даному виді тренінгу приділяється аналізу властивих індивіду способів поведінки і виробленню нових, більш ефективних.

Ситуаційно орієнтований тренінг базується на багатоаспектному аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії. Розрізняють дві основні форми ситуаційно орієнтованого тренінгу: ситуаційний, в якому ситуація розглядається як реальність соціальних стосунків, і тренінг сенситивності, в якому розглядаються актуальні ситуації міжособистісного спілкування.

В основі ситуаційного тренінгу лежить соціодрама в рамках ситуаційної концепції М. Аргайла [237]. Метою даного виду тренінгу виступає освоєння ситуації соціальної взаємодії на когнітивному та поведінковому рівнях.

При застосуванні тренінгу сенситивності основна увага приділяється аналізу міжособистісних ситуацій, які виникають безпосередньо в групі. Його теоретичною основою є концепція групової динаміки К. Левіна, теорія групового розвитку У. Бенніса та Г. Шепарда [240]. Основним механізмом психокорекції в цьому випадку виступає навчіння на основі власного досвіду спілкування, через отримання різноманітного досвіду переживань у

ситуаціях міжособистісної взаємодії. Безпосередня мета тренінгу сенситивності полягає у розвитку особистісної та міжособистісної рефлексії, емпатії, умінь адекватно реагувати в ситуаціях міжособистісного спілкування.

Аналіз літератури свідчить про те, що найпоширенішим у практиці підготовки вчителів є поведінковий та ситуаційний підходи, які спрямовані на розвиток перцептивних та інтерактивних умінь і навичок професійної взаємодії. Тренінг в такому випадку передбачає навчання способам спілкування в типових ситуаціях, розвиток навичок імпровізації, постановки і вирішення педагогічних задач.

На нашу думку, лише зміни у внутрішній сфері особистості можуть призвести до суттєвих стійких, усвідомлюваних змін у її поведінці. Проте, ми вважаємо, що недостатньо впливати лише на мотиваційно-ціннісну сферу особистості. Важливо враховувати й інші особистісні характеристики, такі як самооцінка, рівень самоактуалізації, рефлексивні процеси. З нашої точки зору, саме корекція зазначених особистісних утворень може призвести до позитивної трансформації педагогічної діяльності.

Під час формувального експерименту, метою якого було сформувати відповідну психологічну готовність педагогів до регуляції стосунків між учнями, ми розробили та провели дослідно-експериментальну, корекційну і навчальну роботу, яка включала в себе:

1. Впровадження системи психокорекційних вправ серед вчителів загальноосвітніх шкіл, спрямованих на забезпечення психологічної готовності ефективно впливати на стосунки між учнями .

2. Практичну реалізацію педагогами набутих знань у процесі реальної педагогічної діяльності.

3. Діагностику рівня успішності досягнених результатів .

4. Корекцію діяльності вчителів з проблеми ефективності здійснення

регулювання стосунків між учнями:

- а) індивідуальні рекомендації педагогам з питань оволодіння ними окремими аспектами психологічних знань у сфері учнівських стосунків та педагогічного спілкування;
- б) координація роботи викладання психолого-педагогічного циклу в процесі підготовки майбутніх вчителів.

Загалом у формульованому експерименті взяли участь 60 вчителів. На завершальному етапі діагностичної частини експерименту були довільно сформовані експериментальна та контрольна групи, до складу яких увійшло відповідно по 30 чоловік.

Для виявлення ефективності дослідно-експериментальної корекційної і навчальної роботи порівнювались результати діяльності контрольної та експериментальної виборок. Але в експериментальній групі під час проведення спецкурсу реалізовувалась розроблений нами алгоритм підвищення рівня психологічної готовності вчителів регулювати взаємини між старшокласниками. Стосовно контрольної групи зауважимо, що тут вчителі проводили роботу за традиційними планами.

Формувальна частина нашого експерименту складалася з трьох етапів:

- діагностичного;
- власне формульованого, до складу якого увійшли теоретична та практична частини;
- заключного (підсумкового).

Метою *діагностичного* етапу було визначення притаманного вчителям, що брали участь у формульованому експерименті, певного рівня готовності до регуляції взаємин між старшокласниками. Для цього нами були повторно використані методики, до яких ми вже зверталися під час проведення констатувального експерименту: 1) методику дослідження рівня емпатійних тенденцій (за І.М. Юсуповим); 2) методику виявлення рівня афіліації;

3) методику визначення стилю керівництва колективом (за В.П. Захаровим); 4) методику дослідження рівня суб'єктивного контролю та рівня психічної стабільності (РСК); 5) методику вивчення комунікативних та організаторських умінь (за Є.Ф. Бажиним, С.О. Голкіною); 6) “Яким є Ваш творчий потенціал”. Нами також додатково був використаний розроблений нами алгоритм визначення рівнів психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між учнями. Підвищення рівня психологічної готовності вчителя регулювати взаємини між старшокласниками було включене нами в корекційну програму формувального експерименту, тому виявлення рівня сформованості даного показника є надзвичайно важливим.

Аналіз отриманих результатів буде детально представлений в наступному підрозділі дисертації.

Мета власне *формувального* етапу полягала у формуванні психологічної готовності вчителів до регуляції взаємин між учнями за кожним компонентом окремо відповідно до встановлених показників. Критеріями сформованості мотиваційного компоненту виступали: позитивне ставлення до роботи в освіті та впевненість у правильності зробленого вибору, домінування гуманістичних професійних цінностей та ідеалів, демократичні установки на спілкування з учнями. В оцінці розвитку когнітивного компоненту критеріями розвитку були: цілісне уявлення про різні аспекти педагогічної діяльності, креативність, розуміння сутності регулювання учнівських взаємин та диференційоване відображення його специфіки. Емоційний компонент формувався шляхом встановлення адекватності самооцінки вчителя, емпатії, афіліації, здатності передбачати наслідки діяльності. Критеріями сформованості поведінкового компоненту виступали: внутрішній суб'єктивний контроль у ситуаціях ускладнень, комунікативні та організаторські уміння.

Даний етап експерименту включав 10 занять по 1,5-2 години кожне.

Весь курс, спрямований на удосконалення психологічної готовності вчителів регулювати взаємини між учнями, складався з двох частин: теоретичної та практичної, що становили єдність когнітивних та операційних прийомів та засобів, засвоєння яких сприяло, на нашу думку, формуванню позитивного типу ставлення до оточуючих як передумови для регуляції взаємин учнів.

Теоретичний етап (4 лекції) передбачає створення у слухачів своєрідного інформаційного фонду, який потрібен спеціалісту для отримання повного уявлення про роботу із розв'язання проблеми учнівських стосунків. Тобто, проведення перших чотирьох теоретичних занять було обумовлено необхідністю розкриття змісту і засобів роботи з формування відповідних навичок. Забезпечуючи теоретичну підготовленість спеціалістів до визначеного аспекту діяльності, даний фонд також служить теоретичною базою для формування в умовах експерименту всіх інших компонентів досліджуваної нами готовності.

Також створення відповідної теоретичної бази має бути орієнтиром у подальшій практичній діяльності.

Враховуючи отримані в ході попередньої дослідницької роботи результати, ми дійшли висновку, що перед початком практичних занять з методиками, необхідно, щоб зміст лекційного матеріалу охоплював наступні теми:

1. Міжособистісні відносини старшокласників.
2. Роль педагога у становленні взаємин між учнями.
3. Розвиток творчих здібностей педагогів.

Змістом *практичної* частини формувального експерименту стали заняття, спрямовані на удосконалення інтерперсональної взаємодії вчителів та формування навичок ефективного спілкування.

Називаючи галузі суспільної практики та соціальні процеси, що об'єктивно формують потребу і необхідність розробки проблем соціально-

психологічного тренінгу, Л.А. Петровська підкреслює, що “деякі істотні особливості сучасного соціального розвитку не просто збільшують кількість соціально-психологічних проблем, але деколи роблять ці проблеми більш складними та гострими. Це в свою чергу, передбачає оволодіння ефективною технікою спілкування, навичками глибокого розуміння себе, партнера по спілкуванню, яким може виступати і група, характер спілкування в цілому” [166, с. 7].

Практичній частині було присвячено 6 занять, тривалістю 1,5-2 години кожне, які проводилися раз на тиждень.

Змістовою стороною тренінгу особистісно-орієнтованого ставлення стали ті сторони Я-концепції вчителів, які, по-перше, об’єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу; по-друге, є професійно значущими для особистості педагога та суттєвим чином визначають ефективність взаємодії з учнями.

3.2. Система психокорекційних вправ як засіб підвищення рівня психологічної готовності вчителя до роботи з учнівською групою

На основі аналізу особистісних характеристик вчителів, їх кількісних та якісних показників та з урахуванням зазначених принципів нами були виділені наступні компоненти, на які спрямовувалися активність вчителів та наші зусилля під час тренінгової роботи: здатність до емпатії, гнучкість поведінки, контактність, афіліація, сензитивність, адекватна самооцінка.

У нашому дослідженні в якості основного завдання для вчителів виступало завдання відрефлексувати власні соціально-перцептивні можливості, характеристики і в цьому розумінні розв’язати діагностичну задачу. В якості окремих складових маються на увазі діагностика учасником

розуміння самого себе, інших людей, групового процесу в цілому. Співставлення власного образу з тим, яким він виглядає в очах інших призводить до знаходження відмінностей між ними. І це може сприяти скороченню випадків безпідставних узагальнень у міжособистісному сприйманні, міжособистісних стосунках.

Отже, соціально-психологічний тренінг надає можливість відрефлексувати власні прояви в спілкуванні.

Детальніше зупинимося на особливостях проведених нами занять.

1. Тренінг складається з системи відносно самостійних занять.
2. До структури перших трьох занять входять релаксаційні комплекси. Ставилася мета навчити засобам розслаблення, активізації позитивних емоцій, здійснити вплив на самосвідомість учасників.
3. Решта занять були спрямовані на безпосереднє вивчення психологічних методик діагностики особливостей міжособистісних стосунків між учнями.
4. Проводився груповий аналіз оцінок і самооцінок для самокорекції поведінки та особистісних якостей.

Умови проведення занять.

Наші заняття за змістом достатньо інформаційно насичені, тому оптимальною кількістю учасників стало число 10.

Зустрічаючись один з одним на наших заняттях, всі:

- відкриті для нових вражень;
- приймають іншого як себе;
- нікого не критикують;
- говорять лише від першої особи;
- не бояться бути самим собою;
- відповідають за свої слова і вчинки;
- взаємопідтримують та уникають оцінок один одного;
- завдання виконують як важливу та відповідальну справу;

- не обговорюють поза групою те, що відбувається в ній.

Кожне заняття містить гру-формулу, яка спирається на метод вербального самонавіювання. Ми пропонуємо декілька формул, які вчитель може промовляти “про себе” або вголос зранку і ввечері, під час робочого дня. Текст формули повинен містити установки та світогляд даної конкретної людини.

Наприкінці заняття–самозвіти учасників. Письмове викладення результатів самоаналізу дуже важливо, оскільки дає можливість матеріально зафіксувати свій стан в той чи інший момент. Письмове висловлювання вимагає більш ретельного обдумування, формулювання думки .

Програма занять наведена у додатку Ж.

Заняття № 1.

I. Вступне слово.

II. Розминка .

III. **1. Вправа “Твоє ім’я”.**

“Зараз один з вас назве нам своє повне ім’я по-батькові. Ваше завдання – назвати передаючи завдання по колу, як можна більше варіантів його імені.

Потім цей учасник поділиться з нами тим, що він відчував, коли ви називали його. Яке ім’я вам більше по душі в дружній компанії, в офіційній обстановці ? (Завдання повторюється для кожного члена групи). Отже, кожен побував у центрі уваги. Надалі, звертаючись один до одного, кожен раз будемо починати з імені.”

2. Вправа “Відкриті судження”

“На окремій карточці кожен оцінює наступні свої якості балами від 0 до 10 :

- щирість;
- здатність подобатись;
- почуття гумору;
- сила характеру;

- уміння підтримати іншого;
- потреба в підтримці;
- цікава особистість.

Тепер оцініть ці якості у інших присутніх.

Чи співпадають наші думки? Починати можна з фрази: “Менш за все я ціную в собі...” або “Я вважаю своєю позитивною рисою ...”.

Для кожного учасника гри слід підготувати картки.

№	Якості характеру	Учасники тренінгу									
		Ніна	Алла	Св.
1.	Щирість										
2.	Здатність подобатись										
	...										

Щоб оцінювання даних якостей (у себе і у інших) було вірним, врахуйте наступне: 0 балів відображає повну відсутність вказаної якості. 10 балів – безумовну наявність цієї якості. Користуйтеся низькими балами (від 1 до 4), якщо вважаєте, що якість, про яку йде мова, притаманна людині в малій степені. Якщо вам здається, що ця властивість виражена сильно, користуйтеся балами від 6 до 9. Середній бал – 5.

Висновок, імовірно, буде таким: наша самооцінка не співпадає з оцінкою інших, тому що ми судимо про себе за власними думками, переживаннями, а оточуючі сприймають лише наші вчинки.

3. Вправа “Проблеми спілкування є у всіх”.

“Будемо ділитися своїми думками з приводу спілкування. Почати

можна з фрази: “Мені легко спілкуватися, коли ...” або “Я відчуваю себе невпевнено, якщо ...”. “

4. Вправа “Пригадай своє переживання”.

Розповідь кожного члена групи про свої переживання, почуття, стани.

IV. Формула 1. “Впевненість в собі”.

“Я людина смілива і впевнена в собі. Я все можу і нічого не боюсь”. (Останню фразу можна повторювати декілька разів.)

V. Самозвіти учасників.

Заняття № 2.

I. Розминка .

II. 1. Вправа “Шукаємо секрет”.

“Уявіть собі, що був створений робот, що є вашою точною копією. Ваш двійник ідентичний вам за всіма деталями. Але оскільки він – знаряддя зла, ви не хотіли б, щоб люди приймали його за вас.

Що є в вас такого, що неможливо продублювати? Яким чином люди, які вас добре знають, могли б виявити заміну?

Ви відкрили всі секрети, але робот зміг відтворити все точно. Який найважливіший секрет ви відкриєте в останню чергу, щоб хоч самому впевнитися, що ви – це ви, а не ваша копія?”

2. Вправа “Матеріалізація”.

“Кожен з учасників малює на ватмані фломастерами образи своїх переживань, почуттів. Можна доповнювати малюнки віршами, коментарями.

Кожен учасник пояснює, що він хотів виразити своїм малюнком.”

3. Вправа “Кольори емоцій”.

“Один учасник (ведучий) заплющує очі. А решта учасників загадують

тихо між собою колір (для початку краще один з основних).

Потім всі учасники своєю поведінкою, головним чином, емоційним станом, намагаються зобразити цей колір, не називаючи його. Ведучий повинен відгадати, що це за колір. Якщо він відгадав, то обирається новий ведучий, якщо ні, то залишається той же самий.”

4. Вправа “Тренування педагогічної спостережливості”.

“Визначити емоційний стан дитини за знімками. (На фотографіях зображені різні емоційні стани).

Визначити емоційний стан групи дітей, окремих учнів (за відеозаписом уроку).”

III. Формула 2 .

Вправа “ Любов до учнів”.

“Я люблю своїх учнів. Завжди радію зустрічам з ними. Я завжди відкритий для діалогу з моїми учнями”.

IV. Самозвіти учасників.

Заняття № 3.

I. Розминка.

II.

1. Вправа “Метафора”.

“Кожному цікаво знати , яке він здійснює враження на оточуючих, які викликає асоціації, що сприймається як істотне, а що зовсім не помічається.

Пропонуємо бажаному бути предметом творчості вийти в середину кола. Завдання учасникам: який образ народжується у вас при спостереженні за нашим героєм? Яку б картину можна було б домалювати до цього образу? Які люди можуть його оточувати? Який інтер’єр чи пейзаж складає фон картини? Які часи все це нагадує ?

Чи є ще бажані побачити себе з боку?

Давайте обмінємося враженнями.”

2. Вправа “Енергетична розрядка”.

Релаксація: всі учасники, з’єднуючи руки, утворюють коло (ліва рука,

догори долонею – приймаюча, права – долонею вниз – віддаюча), заплющують очі і уявляють собі, що енергія ходить по колу (1-2 хвилини).

3. Вправа “Вправа в парах”.

“Кожному учасникові задають п’ять питань, відповіді на які він записує:

- а) три Ваші найкращі риси;
- б) три Ваші слабкі риси, що призводять до невдач;
- в) три Ваші здібності, що допомагають досягти мети;
- г) три особливості, які дозволяють керувати Вами, або причиняють біль;
- д) три надії або радісних очікування майбутнього.

На це дається 7 – 10 хвилин.

Група поділяється на пари і на протязі 10 хвилин обговорює написане одне одним. Конкретно самі риси не згадуються, про них кажуть опосередковано. Потім кожен з групи намагається описати свою реакцію.”

Коментар. Цю вправу рекомендується робити кожний день. Висновок, до якого повинен прийти кожний: “ Психологічна підтримка потрібна людині не тільки в горі, але і в радості.”

4. Вправа “За що ми любимо”.

“Вступаючи у взаємодію з оточуючими, ми з’ясовуємо, що вони подобаються нам або не подобаються. Як правило, цю оцінку ми пов’язуємо з внутрішніми якостями людей.

Давайте спробуємо визначити, які якості в людях ми цінуємо. Завдання будемо виконувати письмово.

Оберіть в групі людину, яка за багатьма своїми проявами імпонує вам. Вкажіть 5 якостей, які особливо подобаються вам в цій людині.

Тепер по черзі прочитайте вашу характеристику, а ми всі спробуємо визначити людину, до якої вона відноситься.

Кого з присутніх ми впізнали швидше за всіх? Отже, хто виявився серед найбільш популярних особистостей?

III. Формула 3.

Вправа “На роботу”.

“Я радісно іду на роботу. Я люблю свою роботу. Вона – найвищий сенс мого життя”.

IV. Самозвіти учасників.

Заняття № 4.

I. Розминка.

II. Ознайомлення вчителів з методами дослідження системи взаємин в групі .

1. “Методика вивчення взаємин між учнями “ . [31]

Дана методика розроблена В.В. Власенком. Метою її є вивчення емоційного плану системи взаємин між учнями в конкретному класі. Зазначена методика дає змогу скласти достатньо повне уявлення про емоційний план системи взаємин в класі та про статус кожного учня в цій системі. Після ознайомлення з методикою вчителі мали змогу переконатись, що вона не громіздка, вимагає відносно небагато часу для проведення і дає змогу скласти достатньо повне уявлення про емоційний план системи взаємин в класі .

2. “Зовнішньогрупова референтометрія” .[232].

Методика призначається для визначення референтної групи кожного учня класу.

III. Ознайомлення вчителів з методами визначення рівня групової згуртованості .

1. Методика визначення ціннісно – орієнтаційної єдності групи

(ЦОЄ) [232]

Групова згуртованість – дуже важливий параметр, що демонструє степінь інтеграції групи. Визначити її можна не тільки шляхом розрахунків відповідних соціометричних індексів. Значно простіше це зробити за допомогою запропонованої методики.

2. Методика визначення індексу групової згуртованості Сішора. [232]

IV. Ознайомлення вчителів з методиками визначення психологічного клімату групи.

1. Методика “Атмосфера в групі”. [232]

Методика дає змогу виміряти психологічну атмосферу в групі як динамічну складову психологічного клімату.

2. Методика А.Лутошкіна. [232]

Ця методика є більш простою оцінкою психологічного клімату в групі. А саме, членам групи пропонується обрати, з яким кольором у них асоціюється перебування в даній групі.

V. Формула 4.

Вправа “Любов до своєї роботи”.

“Я дуже люблю свою роботу. Вона дає мені величезну насолоду і наповнює моє життя радістю постійних перемог і великим сенсом”.

VI. Самозвіти учасників.

Заняття № 5.

I. Розминка.

II. Ознайомлення вчителів з окремими методами дослідження власних особистісних і ділових якостей.

1. Методика “Оцінка рівня комунікабельності”.

Запропонований тест розроблений В.Ф.Ряховським. Тест містить

можливість визначити рівень комунікабельності людини.

2. Методика “Чи вмієте ви слухати?”

Визначивши рівень комунікабельності, вчителі мають можливість ознайомитися із запропонованою методикою. Адже поняття комунікабельності включає в себе не тільки вміння говорити, але й вміння слухати.

3. Методика “Діагностика стилю керівництва”.

Для діагностики стилю керівництва ми використали відповідну методику, розроблену В.П. Захаровим на основі опитувальника А.Л. Журавльова. Але нами ця методика була адаптована для учнівського колективу. Якщо основна методика містить 27 груп тверджень, то ми обмежились лише 13. Порядок тестування міститься в інструкції.

III. Формула 5.

Вправа “Спокій”.

“Я спокійний та впевнений в собі. У мене правильна позиція. Я готовий до діалогу та взаєморозуміння”.

IV. Самозвіти учасників.

Заняття № 6.

I. Розминка.

II. Інтеракційні методики.

1. Методика “Графічний символ особистості”. [31]

Когнітивним аспектом взаємодії є таке творче завдання: досліджуваним необхідно відшукати головну, найхарактернішу ознаку особистості кожного члена групи і виразити її через певний, адекватний графічний символ.

2. Методика “Проблемні запитання” [31]

Дана методика, як і попередня, розроблена В.В. Власенком. Суть когнітивного творчого завдання полягає в тому, що досліджуваним пропонується кожному сформулювати одне або кілька запитань, зміст яких обумовлений певними критеріями.

III. Формула б.

Вправа “Зняття втоми та нервового напруження”.

“Я вірю в те, що можу легко і швидко відновлюватися після роботи. Всіма силами я намагаюсь яскраво відчувати себе бадьорим та енергійним після роботи. Після роботи я відчуваю бадьорість, молоду енергію у всьому тілі.”

IV. Самозвіти учасників.

Практика засвідчує, що сама лише компетентність будь-якого суб’єкта формувального впливу, якщо вона не підкріплюється вмінням організувати взаємодію з аудиторією, не приносить очікуваного результату. Тому традиційна підготовка представників професій типу “людина–людина” повинна бути суттєво доповнена психолого-педагогічним аспектом. У зв’язку з цим, на наш погляд, їм необхідне спеціальне навчання, спрямоване на формування здатності здійснювати вплив.

Сучасний суб’єкт формувального впливу повинен постійно розвивати гнучкість свого мислення, рефлексивні й організаторські здібності, діалогічність у спілкуванні. Ефективним засобом здійснення такої роботи може стати активний спосіб навчання. Груповий характер взаємодії зумовлює загальну спрямованість активності учасників.

Під час занять учасники навчаються координувати свої дії, одержують

можливість змінити своє місце в структурі керівництва – підпорядкування.

В умовній ситуації легше переборюється ілюзія достатності наявних знань, яка виникає у людей з певним стажем роботи. З іншого боку, вчитель аналізує нагромаджений досвід, що підвищує в нього мотивацію досягнень.

В учасників долаються емоційні бар'єри, що виникають під час спілкування. Полегшується ломка стереотипів, котрі склалися в минулій професійній діяльності.

Останнє ж заняття ми присвятили підведенню підсумків наших зустрічей, обговоренню вражень та перспектив на майбутнє.

В обговорення включаються всі учасники, заохочується обмін досвідом, звертається увага на цікаві знахідки, виявлені в ході занять. Підсумовуючи, учасникам пропонується висловитися про якість побудови та проведення занять; припустити, чи впливають вони на їхню професійну діяльність.

Ефективність використання даного засобу, як і інших активних методів навчання, важко виміряти. Тому звіт учасників є найпоширенішою формою оцінки результативності занять.

Важливим завданням проведених занять є створення емоційно комфортної атмосфери у групі, яка дає учасникам відчуття захищеності, допомагає подолати страх перед іншими, пізнати себе та інших.

Але досвід нашої роботи показує, що вчителі з великими труднощами включаються в таку роботу. Перешкодами виступають не завжди сприятливі взаємини, що склалися в групі, небажання розкриватись один перед одним, різноманітні психологічні бар'єри. Але вчителів необхідно підвести до розуміння корисності відвертих проявів у спілкуванні. Формування вміння сміливо обговорювати свої проблеми з іншими людьми стимулює особистісне зростання вчителів, запускає могутній механізм потреби в самореалізації.

Крім того, для успішного проведення роботи необхідно було забезпечити однаковий статус учасників. Досвід проведення таких занять переконує в тому, що учасники з переважно вираженою демонстративною акцентуацією, неадекватним самооцінюванням, високою тривожністю можуть негативно впливати на хід занять.

Спеціальні заняття, тренінги, семінари руйнують або видозмінюють особистісні структури, які заважають професійному зростанню. Особливо це стосується вчителів, у яких дуже швидко формуються певні стереотипи у сфері міжособистісної взаємодії.

Обов'язковим компонентом самоосвітньої діяльності вчителя є аналіз та оцінка ефективності своєї роботи. Потрібно прагнути до того, щоб потреба самоаналізу та самокритичність стали життєвою потребою. Пізнання педагогом самого себе здійснюється в процесі самоаналізу, самоспостереження та професійної самооцінки. Ці прийоми служать поглибленому зосередженню на своєму власному внутрішньому світі. Саме в пізнанні вчителем самого себе приховані невичерпні можливості.

Заключний етап формувального експерименту був присвячений аналізу результатів дослідження, їх кількісній та якісній інтерпретації.

Аналіз результатів формувального експерименту представлений у наступному підрозділі дисертації.

3.3. Результати формувального експерименту

Як вже відмічалось, першим етапом формувального експерименту був діагностичний етап. Його мета – визначити рівень готовності вчителів, що брали участь у формувальному експерименті, до регуляції взаємин між старшокласниками.

Для обґрунтування максимальної достовірності одержаних результатів

була проведена математична обробка експериментальних даних. Для об'єктивної оцінки результатів будемо оперувати балами, які адекватні оцінці.

З метою спрощення обробки результатів кожному учаснику експеримента був присвоєний особистий кодовий номер.

Розглянемо результати статистичної обробки цього етапу дослідження.

1. Розрахунок середніх арифметичних .

В нашому дослідженні виявлено: $M_1 = 28,7$; $M_2 = 24,1$, де

1 – експериментальна група;

2 – контрольна група.

2. Крім середніх арифметичних важливий розрахунок і інших статистик, зокрема, показник варіації, який дає уявлення про розподіл імовірностей випадкової величини, про степінь розсіювання випадкової величини відносно центру групування.

У нашому випадку сума квадратів відхилень від середньої арифметичної групи складає:

$$SS_1 = 31788 - \frac{739600}{30} = 7135;$$

$$SS_2 = 23318 - \frac{522729}{30} = 5894$$

Це свідчить про те, що степінь змінюваності імовірностей випадкових величин (балів) майже однакова в контрольній та в експериментальній групах (різниця складає 17%).

3. Потім знайдемо міру варіації тестових балів, або дисперсію.

$$S_1^2 = 246 ; \quad S_2^2 = 203.$$

4. Далі визначається стандартне відхилення S .

Відповідно в групах стандартні відхилення дорівнюють:

$$S_1 = 15,7 ; \quad S_2 = 14,3.$$

5. Стандартне відхилення S використовується також для розрахунку так званої статистичної помилки середньої арифметичної S_m , яка є показником точності визначення вибіркової середньої по відношенню до середньої арифметичної генеральної сукупності. Відповідно:

$$S_{m_1} = \sqrt{\frac{7135}{30 \cdot 29}} = 2.86; \quad S_{m_2} = \sqrt{\frac{5894}{30 \cdot 29}} = 2.6$$

6. Далі визначається допустима межа співпадання середніх арифметичних, що порівнюються.

Стандартна помилка різниці середніх арифметичних - $S_{m_1 - m_2}$.

$$S_{m_1 - m_2} = \sqrt{\frac{7135 + 5894}{30 + 30 - 2} \left(\frac{1}{30} + \frac{1}{30} \right)} = \sqrt{14.9} = 3.85$$

7. Для порівняння вибірових середніх величин, що належать до двох сукупностей даних – контрольної та експериментальної груп, та для розв’язання питання про те, чи відрізняються середні значення статистично достовірно один від одного, ми використали t - критерій Ст’юдента.

Обчислюємо t – критерій Ст’юдента:

$$t = \frac{28.7 - 24.1}{3.85} = 1.19$$

Якщо обчислене значення t більше або дорівнює табличному, то можна буде зробити висновок про те, що порівнювальні середні значення з двох вибірок дійсно статистично достовірно розрізняються з імовірністю допустимої помилки $p \leq 0.05$.

Порівняємо одержане нами значення з табличним для числа степенів свободи 58. Для даного числа степенів свободи і заданої імовірності допустимої помилки (0.05) значення t повинні бути не менше, ніж 1.70. У нас цей показник виявився рівним 1.19, тобто менше табличного.

Отже, вибірові середні, що дорівнюють в нашому випадку 28.7 та 24.1 статистично достовірно не відрізняються одне від одного, хоча на перший

погляд здається, що такі відмінності існують. Таким чином, учасники експериментальної і контрольної груп продемонстрували в середньому однаковий РГ.

При початковому тестуванні рівня РГ вчителів контрольної та експериментальної груп було встановлено, що учасники порівнювальних груп не відрізняються суттєво за показниками тестування.

Досліджуючи готовність вчителів до здійснення ефективної виховної роботи, ми встановили, що в експериментальній групі достатній рівень готовності мають 40% вчителів, низький рівень мають 36,67% вчителів і лише 23,33% мають високий рівень. В контрольній групі ці цифри складають 40%, 50% та 10% відповідно. Наведені цифри графічно відображені на рис.3.1

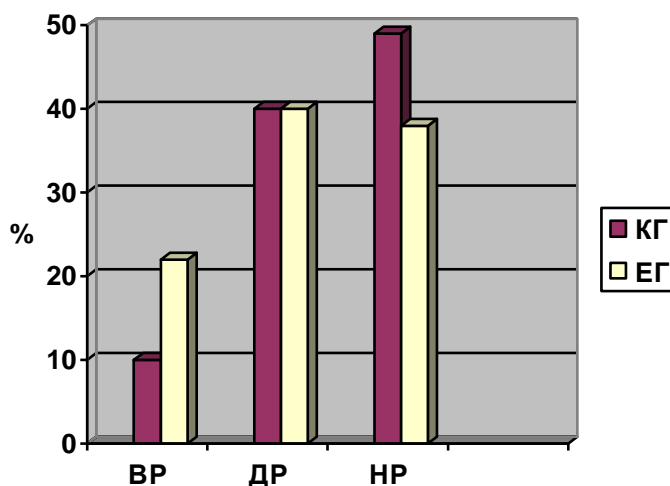


Рис. 3.1. Порівняльні характеристики рівнів готовності вчителів регулювати стосунки між учнями

(на діагностичному етапі дослідження)

Таким чином, ці цифри підтверджують дані констатувального експерименту стосовно необхідності підвищення готовності вчителя регулювати стосунки між учнями.

Зупинимось тепер більш детально на аналізі оцінювання окремих

показників складеної нами діагностичної професіограми вчителя.

Інтернальність – це єдиний показник, оцінки якого виявились найвищими як в контрольній, так і в експериментальній групі. Зокрема, в експериментальній групі вона проявляється у 83,33%, а в контрольній групі – у 80% вчителів. І тому зрозуміло, що надто акцентувати увагу на розвиток або корекцію цієї якості під час формуючого експерименту не було потреби.

Не викликають серйозних хвилювань й організаторські уміння досліджуваних. Лише у 20% вчителів експериментальної групи виявлений формальний підхід до організації виховної роботи. Для контрольної групи ця цифра складає 23,33%.

Але аналіз показників наступних якостей свідчить про доцільність корегування рівня їх розвитку у вчителів.

Робота педагога по формуванню учнівського колективу дуже складна, і якщо враховувати своєрідність комбінацій характерів в кожній конкретній групі вихованців, то вона завжди потребує творчого підходу. На жаль, педагогічна творчість часто гальмується формальними вимогами та адміністративним натиском.

Не зважаючи на те, що в деяких випадках було важко визначити стиль роботи вчителя однозначно, в решті решт показники ми одержали такі: 76,67% вчителів в експериментальній групі та 73,33% в контрольній групі схильні до стилю роботи скоріше авторитарного, ніж демократичного. Ті 23,33% (26,67%), що залишились, застосовують демократичний стиль в своїх роботах. Тобто ми не спостерігали жодного вчителя з ліберальним стилем керівництва.

Слід відмітити, що учнями легше оцінювалась в основному навчальна діяльність вчителів. Учень не завжди бачить особистісні якості вчителя, тому що спілкування з вчителем обмежене часто лише уроком. Це зайвий раз доводить той факт, що вчителі недостатньо уваги приділяють спілкуванню,

мало спілкуються поза школою. І це не дивно, адже існуюча система оцінки шкільної діяльності орієнтована в основному на предметні знання. Таке явище є загрозливим перш за все для викладача. Поступово складається негативна обстановка, коли педагог зосереджує свою увагу тільки на знаннях учнем свого предмету, і така звужена педагогічна спрямованість ускладнює сприймання учня в цілому, можливість бачити особистість школяра цілісно з усіма притаманними їй індивідуальними особливостями.

Стосовно рівня розвитку афіліації ми побачили таку закономірність: у 66,67% вчителів експериментальної групи відносини з дітьми склалися нестійкі, ситуативні, такі, які залежать від обставин. Тобто, вчителі не мають потреби у підтримуванні позитивних контактів з учнями. У 63,33% вчителів контрольної групи спостерігається та ж сама закономірність у стосунках з учнями.

Приблизно половина вчителів на питання: "Як, на вашу думку, ставляться до вас учні класу?" – відповідали позитивно. Це свідчить про те, що досить велика кількість вчителів почувають себе в класі емоційно задовільно, що психологічна обстановка склалася досить сприятлива. Частина вчителів вважають, що клас до них ставить по-різному: іноді добре, іноді погано. Кількість вчителів, які відмітили негативне ставлення до себе учнів класу склало 5,1%.

М.Н. " Мені здається, що до мене в класі ставляться добре, з повагою тому, що я ніколи не даю сама приводу іншим ставитись до мене з неповагою. Взагалі учні мені дуже довіряють."

К.І. " В класі до мене ставляться добре, тому що я з учнями завжди чесна та намагаюся бути справедливою."

Д.В. " Мені здається, що до мене ставляться і добре, і погано. Поважають мене більшість учнів класу. Але і такі учні, які мене недолюблюють. Причин цьому декілька. Але, так чи інакше, я люблю свій

клас і рада, що користуюсь повагою більшості.”

У вчителів, які не знають як до них ставляться учні, переважають такі відповіді:

Р.В. “ Я точно не можу сказати, як до мене ставляться в класі”.

Д.Н. “ Я не знаю, запитайте у них.”

П.С. “ Звідки мені знати, може – добре, може – погано.”

Школа сьогодні переживає складний час. Авторитарний стиль, що складався роками, призвів до того, що вчитель втратив контакт з учнями. Забувається, що правильні взаємини є основними в розвитку не тільки міжособистісних взаємодій, але і в цілому особистості школяра.

Емпатійні тенденції теж у більшості вчителів як експериментальної, так і контрольної групи (56,67% та 60% відповідно) проявляються досить слабо. Але причина, на нашу думку, полягає не у відсутності у вчителів відповідних особистісних якостей, а у невмінні вчителя правильно зрозуміти мотиви поведінки учня, прагненні зробити надто швидкі висновки, не заглиблюючись в суть ситуації.

Що стосується комунікативних умінь, то в експериментальній групі лише 17% досліджуваних володіють окремими їх елементами, а в контрольній групі – 20%.

Що стосується креативності, то лише 14% вчителів експериментальної групи і 12% - контрольної продемонстрували високий рівень прояву зазначеної властивості.

В таблиці 3.1 представлені зведені дані щодо відмінностей результатів тестування учасників контрольної та експериментальної груп.

Аналіз результатів початкового тестування вчителів всієї вибірки показав, в яких напрямках повинна здійснюватись розвивально- корекційна робота з такими вчителями.

Таблиця 3.1

**Кількісна характеристика результатів діагностичного етапу
формування експерименту (у %)**

Якості вчителя	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1. Інтернальність	80	83	20	17	-	-
2. Організаційні уміння	55,88	61,76	20	18,24	24,12	20
3. Демократичний стиль керівництв	25,29	21,76	74,71	78,24	-	-
4. Афіліація	22,94	18,24	65,30	67,06	11,76	15,30
5. Емпатія	18,82	21,18	61,18	57,06	20	21,76
6. Комунікативні уміння	20	22,94	20	17,06	60	60
7. Креативність	11,76	14,12	41,18	38,23	47,06	48,25

Оцінка ефективності розробленої та реалізованої нами програми формування високого та корекції низького рівня психологічної готовності до регуляції учнівських взаємин здійснювалась у двох напрямках:

- Перевірка засвоєння теоретичного навчального матеріалу як своєрідного фундаменту, на основі якого будуються практичні уміння та навички. Перевірка рівня знань контрольної та експериментальної груп показало переваги запропонованої нами програми навчання, що проявилось у більш глибокому та науковому розумінні проблеми вирішення та профілактики конфліктів між учнями.
- Оцінка результатів удосконалення здатності впливати на учнівські стосунки, яка проводилась на основі повторного вимірювання тих

особистісних характеристик, які досліджувалися на діагностичному етапі експерименту. Нашим завданням було співставлення показників експериментальної та контрольної груп, у яких становлення індивідуальних особливостей відбувалося по-різному: в першому випадку цей процес був керований та спеціально організований, в другому – стихійний.

Виявлені результати експериментального навчання були проаналізовані нами за кількісними і якісними показниками. Для більшої достовірності даних використовувались спеціальні бесіди з учасниками експерименту, а також результати статистичного аналізу. Це дало можливість зробити відповідні висновки стосовно проведеної роботи, а також підтвердило гіпотезу дисертаційного дослідження стосовно доцільності застосування системи спеціалізованих занять, що дає можливість вирішувати завдання підвищення ефективності впливів вчителя на формування стосунків між старшокласниками.

Під час проведення нами формувального експерименту, паралельно проводилось дослідження індивідуальних особливостей вчителів, а також вивчення ціннісних орієнтацій. Це дало можливість створити своєрідний груповий психологічний портрет учителя.

Більшість викладачів зацікавлена в результатах своєї праці, у перспективах професійного зростання. Отож, відповідаючи на запитання “З якими новими можливостями ви пов’язуєте свою роботу в школі?”, 28% учителів назвали новий зміст роботи з обдарованими дітьми, 18 – перспективу особистого зростання, 3 відсотка – підвищення матеріального рівня.

Немало вчителів досить критично ставляться до себе: 75 відсотків важливими передумовами роботи з дітьми вважають якісну базову освіту, 68 відсотків – уміння працювати з дитячим колективом, 62 відсотки – високий

рівень методичної підготовки, 58 відсотків – постійне самовдосконалення, 52 відсотки – наявність позитивних людських якостей (порядність, доброта тощо).

Філософи освіти стверджують, що вчителі потребують допомоги насамперед у визначенні критеріїв найефективнішої вчительської діяльності.

Більшість зарубіжних авторів (К. Рейд, П. Холлі, Д. Хопкінс та ін.) найважливішою умовою гармонізації суспільного виховання називають якість педагогічного персоналу. Чим вона вища, тим ефективнішою стає шкільна соціалізація дітей і молоді, тобто суттєво поліпшуються з акцентом на навчання вчителя системи знань, умінь та навичок, відбувається перехід до особистісного підходу з акцентом на розвиток вчителя як суб'єкта застосування і використання тих чи інших знань, умінь та навичок, що входять в структуру педагогічної освіти.

У психологічній практиці інтенсивно йде пошук методик об'єктивної оцінки процесу і кінцевого результату праці педагога.

Як вже зазначалося раніше, всі вчителі, що входили до складу експериментальної групи, після закінчення навчання мали змогу застосувати і перевірити на практиці, в реальній, повсякденній роботі одержані знання, уміння та навички.

Плануючи проведення тренінгу, ми ставили перед собою таку мету: по-перше, допомогти вчителеві краще вивчати і розбиратися в емоційних стосунках старшокласників. По-друге, допомогти вчителеві визначити рівень розвитку цілого ряду власних професійних і особистісних якостей.

Але ці два, на перш погляд, зовсім різні завдання при детальному аналізі виявились дуже тісно пов'язані між собою. Наприклад, якщо вчитель за допомогою запропонованих нами методик зможе краще вивчити учнівські взаємини, статус кожного учня, коло його найближчого спілкування (а отже і інтереси), психологічний клімат в класі та ступінь його згуртованості, то ця

інформація стимулюватиме педагогічне мислення вчителя, змушуватиме його шукати нових, більш ефективних шляхів впливу на ті сторони учнівських стосунків, які потребують корекції, втручання з боку педагога. А проведення такої роботи, природньо, в свою чергу, призводить до того, що змінює відношення вчителя до своєї трудової діяльності взагалі.

Виходячи з вищесказаного, вибір професії вчителя знаходиться в залежності від цілого ряду факторів. Перш за все необхідно знати вимоги, які професія висуває до фізичних та психологічних особливостей людини, та зважити свої особисті можливості.

Оперативний облік результатів діяльності дозволяв будувати програми фронтальної та індивідуальної роботи серед вчителів експериментальної групи з урахуванням реально досягнутих результатів, забезпечувати надійний зворотний зв'язок.

Недостатній розвиток об'єктивності, комунікативних умінь, емпатійних тенденцій педагогів вимагав певних засобів профілактики можливих ускладнень, збагачення змісту навчальної діяльності системою корекційно – розвивальних завдань, передбачаючих зміцнення, розвиток та доведення до рівня норми відстаючих функцій та вмінь.

Корекційно-розвиваючий ефект досягався за рахунок збільшення часу на продуктивну групову діяльність, зацікавленості вчителів, більш комфортного стану їх психіки в процесі занять. Поряд з особливою увагою до психолого-методичного забезпечення, зверталась також увага на способи організації діяльності вчителів в процесі занять. Використовувалась як фронтальна, так і індивідуально-спрямована допомога. Ця допомога включала різні види: стимулююча, спрямовуюча, навчаюча, за якими був різний ступінь і якість втручання психолога в роботу вчителя.

Який вплив мали проведені нами заняття на вчителів, ми мали змогу дізнатися в процесі повторного тестування учасників експериментальної

групи. У цей же час відбулося й повторне тестування учасників контрольної групи.

Характеризуючи одержані результати, відмітимо слідуючу закономірність: суттєвих змін в контрольній групі не відбулося. Ті зміни, які ми спостерігали, за окремими показниками, знаходяться в межах лише 3-4%.

Після закінчення навчальної і дослідно-експериментальної роботи проводилось повторне діагностичне обстеження експериментальної і контрольної виборок. Закономірно, що мета такої роботи полягала, насамперед, у виявленні рівня досягнутих результатів.

Аналіз результатів на заключному етапі формувального експерименту :

1. Розрахунок середніх арифметичних дає: $M = 32$, $M = 23,9$, де
1 – експериментальна група;
2 – контрольна група.

2. Сума квадратів відхилень від середньої арифметичної групи складає:

$$SS_1 = 48035 - \frac{1099^2}{30} = 7774.97 \quad ; \quad SS_2 = 22293 - \frac{719^2}{30} = 5061$$

Це свідчить про те, що степінь змінюваності імовірності випадкових величин (в даному випадку балів) вище в експериментальній групі, ніж в контрольній.

3. Потім знайдемо міру варіації тестових балів, або дисперсію:

$$S_1^2 = \frac{7774.97}{29} = 268.1 \quad ; \quad S_2^2 = \frac{5061}{29} = 175 \quad .$$

4. Далі визначимо стандартне відхилення S . Відповідно в групах стандартні відхилення дорівнюють: $S_1 = 16.4$ та $S_2 = 13,2$.

5. Статистична помилка середньої арифметичної S_m

Відповідно:

$$S_{m_1} = \sqrt{\frac{7774.97}{30 * 29}} = \sqrt{8.93} = 2.98; \quad S_{m_2} = \sqrt{\frac{5061}{30 * 29}} = \sqrt{5.81} = 2.41$$

6. Стандартна помилка різниці середніх арифметичних:

$$S_{m_1-v_2} = \sqrt{\frac{7774.97 + 5061}{58} * \left(\frac{1}{30} + \frac{1}{30}\right)} = \sqrt{\frac{221.31}{15}} = 3.84$$

б. Далі визначаємо допустиму межу співпадання порівнюваних середніх арифметичних.

$$t - \text{критерій Ст'юдента:} \quad t = \frac{36.63 - 2.9}{3.84} = 3.31$$

Порівняємо одержане в ході експерименту значення t з табличним значенням t - критерія Ст'юдента. Табличне значення з урахуванням степенів свободи (df), що дорівнює в нашому випадку 58, складає 1,70 при допущеній можливості ризику зробити помилкове судження в п'яти випадках із ста ($p < 0,05$)

Таким чином, одержане в ході експерименту абсолютне значення t (3.31) перевищує табличне (1,70), що свідчить про те, що експериментальна група демонструє в середньому більш високий рівень РГ, підтверджуючи гіпотезу експериментального дослідження.

У процесі аналізу різниці за показниками початкового та заключного тестування вчителів експериментальної групи встановлено, що у всіх учасників групи у більшості показників сталися суттєві зміни.

Зокрема, значно активізувалася об'єктивність у *аналізі педагогічних ситуацій*, що виникають. Вдвічі збільшилась кількість вчителів, у яких ця особливість чітко проявляється та вдвічі зменшилась кількість вчителів, які організовують свою діяльність без діагностики та аналізу.

Стиль своєї роботи намагалися зробити демократичними вже 60% (замість 21,76% при першому тестуванні). І знову ми не зустріли жодного вчителя, якому був би притаманний ліберальний стиль керівництва.

Переважає більшість педагогів (61,76%) поки що не відчуває *потреби в творчому неформальному спілкуванні з учнями*, а обмежується лише спілкуванням в межах навчально-виховного процесу. Але оскільки на першому етапі дослідження 67,06% вчителів взагалі мали нестійкі,

ситуативні відносини з дітьми, то динаміка зростання цього показника дає надію сподіватися на подальше покращення стосунків вчителів з учнями.

Емпатійні тенденції одержали такий розвиток: 22,94% досліджуваних вчителів роблять спроби проникнути в душевний стан учнів і використовують методи педагогічного впливу відповідно до ситуації. 62,94% вчителів методи педагогічного впливу використовують лише в типових ситуаціях, але теж намагаються проникнути в душевний стан учнів. І лише 14,12% не завжди розуміють учнів з тієї причини, що як в процесі діяльності, так і в процесі спілкування не заглиблюються в суть ситуації.

Найвищий рівень розвитку *інтернальності* після проведення корекційної роботи залишився без змін, рівень розвитку організаційних умінь теж залишився без змін.

Після проведення відповідних підрахунків ми одержані дані проаналізували за допомогою діагностичної професіограми. І в результаті одержали, що у 3% вчителів діяльність носить формальний характер, у 27,06% – репродуктивний характер і 70% вчителів займають активну творчу позицію. Висновок про загальний рівень готовності спеціалістів до ефективного впливу на взаємини між старшокласниками ми одержали слідує: 20% вчителів – низький рівень, 52,94% – достатній рівень та 27,06% – високий рівень (див. рис. 3.2).

Як бачимо, нам не вдалося добитися того, щоб більшість вчителів досягла високого рівня готовності. Але, на нашу думку, з часом, при подальшому підвищенні рівня самоосвіти більша кількість вчителів зможе досягти найвищого рівня.

На фоні всіх вище зазначених змін відбулася гармонізація проявів домінантності та дружелюбності у вчителів експериментальної групи. Ці вчителі стали більше впевненими у собі та здатними відстоювати свою точку зору.

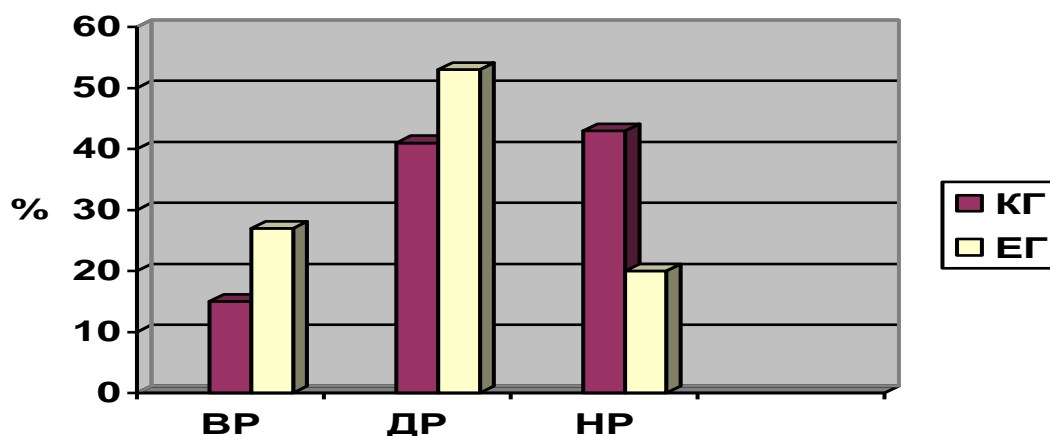


Рис.3.2 Порівняльні характеристики рівнів готовності вчителів впливати на стосунки між учнями (на заключному етапі дослідження)

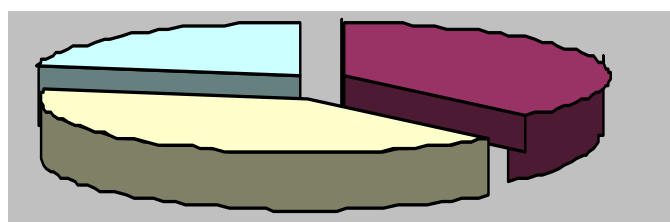


Рис 3.3 Розподіл рівнів готовності вчителів експериментальної групи (до формульовального експерименту)

Тим більше для цього є підстави: активна творча позиція вчителя, яку вже зараз прагне займати переважна більшість досліджуваних. На користь корекційних занять свідчить також і той факт, що 36% досліджуваних змогли підвищити свій рівень готовності впливати на взаємини між учнями (див. рис. 3.3 та рис 3.4).

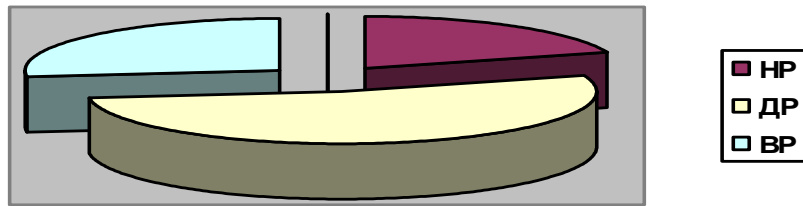


Рис. 3.4. Розподіл рівнів готовності вчителів експериментальної групи (після формувального експерименту)

Таким чином, ми перевірили рівень готовності вчителів впливати на емоційні взаємини між учнями (див. додатки 3,И).

Продовжуючи далі аналіз одержаних результатів, ми поставили перед собою завдання порівняти не абсолютні середні значення РГ до і після експерименту, а відсоткові розподіли даних. Для цього ми скористалися статистикою χ^2 - критерій.

1. КОНТРОЛЬНА ГРУПА.

$$\chi^2 = \frac{(15-11)^2}{11} + \frac{(42-40)^2}{40} + \frac{(43-49)^2}{49} = 0.1 + 1.45 + 0.73 = 2.28$$

Одержане нами значення $\chi^2 = 2.28$ менше відповідного табличного значення $m - 1 = 2$ степенів свободи, що складає 9.21 при імовірності допустимої помилки менше, ніж 0.01.

Отже, суттєвих змін у значеннях РГ вчителів контрольної групи до формувального експерименту та після нього не відбулося.

2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ГРУПА.

$$\chi^2 = \frac{(27-22)^2}{22} + \frac{(53-40)^2}{40} + \frac{(20-38)^2}{38} = 12.74$$

Одержане нами значення $\chi^2 = 12.74$ більше відповідного табличного значення $m - 1 = 2$ степенів свободи, що складає 9.21 при імовірності допустимої помилки менше, ніж 0.01.

Таким чином, припущення про значущі зміни, які відбулися в значенні РГ вчителів експериментальної групи в результаті оволодіння ними новими знаннями, експериментально підтвердилася: показники РГ вчителів експериментальної групи значно покращилися, і це ми можемо стверджувати, припускаючись помилки, що не перевищує 1%.

Дані, одержані в результаті обчислень, ми узагальнили у вигляді таблиць (див. таб. 3.2 та таб. 3.3).

Таблиця 3.2

**Результати перевірки РГ вчителів за t - критерієм Ст'юдента
(до формувального експерименту)**

Кількість		Середнє		Дисперсія		t
КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
30	30	24.1	28.7	203	246	1.19

Таблиця 3.3

**Результати перевірки РГ вчителів за t - критерієм Ст'юдента
(після формувального експерименту)**

Кількість		Середнє		Дисперсія		T
КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
30	30	23.9	32	175	239	2.18

Методика порівняння середніх величин за t – критерієм Ст'юдента в практиці застосовується також тоді, коли необхідно встановити, чи був вдалим експеримент, чи здійснив він вплив на рівень розвитку тієї психологічної якості, для зміни якої він застосовувався.

Тому використаємо його: 1) для порівняння результатів РГ вчителів контрольної групи до і після експерименту; 2) для порівняння результатів РГ вчителів експериментальної групи до і після експерименту.

1. КОНТРОЛЬНА ГРУПА.

1) розрахунок середніх арифметичних: $M_1 = 24.133$; $M_2 = 24.1$, де

1 – результати, одержані після експерименту;

2 – результати, одержані до експерименту.

2) показник варіації:

$$SS_1 = 22293 - \frac{719^2}{30} = 5061; \quad SS_2 = 23318 - \frac{723^2}{30} = 5894$$

3) дисперсія: $S_1^2 = \frac{5061}{29} = 174.5$; $S_2^2 = \frac{5894}{29} = 203.2$

4) стандартне відхилення: $S_1 = 13.2$; $S_2 = 14.25$

5) статистична помилка: $S_{m_1} = \sqrt{\frac{5061}{30 * 29}} = 2.41$;

$$S_{m_2} = \sqrt{\frac{5894}{30 * 29}} = 2.60$$

3) стандартна помилка $S_{m_1-m_2} = \sqrt{\frac{5061+5894}{58} * (\frac{1}{30} + \frac{1}{30})} = 3.55$

4) T – критерій Ст'юдента: $T = \frac{24.1 - 23.96}{3.55} = 0.04$

Одержане абсолютне значення T (0.04) не перевищує табличне (1.7), отже порівнювальні середні значення двох виборок статистично не відрізняються.

2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ГРУПА.

1) розрахунок середніх арифметичних: $M_1 = 36.63$; $M_2 = 28.6$, де

1 – результати, одержані після експерименту;

2 – результати, одержані до експерименту;

2) показник варіації:

$$SS_1 = 7774.97 \quad ; \quad SS_2 = 7135;$$

3) дисперсія: $S_1^2 = 268.1 \quad ; \quad S_2^2 = 246.03;$

4) стандартне відхилення: $S_1 = 16.37 \quad ; \quad S_2 = 15.68;$

5) статистична помилка : $S_{m1} = 2.98 \quad ; \quad S_{m2} = 2.86;$

6) стандартна помилка : $S_{m1 - m2} = 4.14;$

7) t – критерій Ст'юдента : $t = (- 2.98 + 36.63) / 4.14 = 1.9396.$

Одержане абсолютне значення T (1.9396) перевищує табличне, отже порівнювальні середні значення двох виборок статистично відрізняються.

Одержавши дані про підвищення РГ вчителів експериментальної групи, на наступному етапі аналізу результатів ми зробили контрольний зріз з метою перевірити, чи відбулися зміни в стосунках між учнями в тих класах, де працюють вчителі експериментальної групи. Це дослідження було проведене після закінчення вчителями експериментального навчання:

1. Визначивши рівень ціннісно-орієнтаційної єдності кожного класу, ми з'ясували, що 10% мають недостатній рівень розвитку ЦОЄ, 41,76% знаходяться на проміжному етапі розвитку класу як колективу і 48,24% досліджуваних класів можна вважати колективами. Порівнюючи ці дані з даними, одержаними на початковому етапі експерименту, стає помітним, наскільки підвищилась згуртованість учнів.

2. Виявилось, що одержані дані повністю співпадають з результатами проведення методики Сішора для визначення індекса групової згуртованості. А в ході констатувального експерименту ми з'ясували, що саме згуртованість в більшій мірі визначає рівень емоційних взаємин між старшокласниками.

Отже, спираючись на знання, одержані в ході корекційних занять вчителям експериментальної групи вдалося суттєво вплинути на взаємини між старшокласниками.

На останньому занятті тренінгу вчителям пропонувалося дати відповіді на запитання анкети та написати в довільній формі самозвіти. Результати анкетування представлені у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Якісно-кількісна характеристика результатів формувального експерименту (у %)

№	Мета	Вдалося досягти			Майже не вдалося	Зовсім не вдалося
		Повністю	В цілому	Частково		
1.	Розширити об'єм професійно-значущих знань	100,00	-	-	-	-
2.	Усвідомити особливості різних стилів спілкування	100,00	-	-	-	-
3.	Усвідомити власну готовність до педагогічної д-ті	83,33	16,67	-	-	-
4.	Усвідомити недоліки власної пед. діяльності	90,00	10,00	-	-	-
5.	Намітити шляхи подолання труднощів у педагогічній діяльності	73,33	20,00	6,67	-	-
6.	Розвинути навички самопізнання	70,00	20,00	10,00	-	-
7.	Інтерес до внутрішнього світу учнів	86,67	13,33	-	-	-

Продовж. табл.3.4

8.	Розвинути вміння проникати у внутрішній світ учнів	20,00	36,67	40,00	3,33	-
9.	Розвинути емпатійні здібності	30,00	50,00	20,00	-	-
10.	Бути гнучким у поведінці	16,67	36,67	46,66	-	-
11.	Бути творчим у діяльності	25,67	40,00	33,33	-	-
12.	Поява інтересу до психології	30,00	60,00	10,00	-	-
13.	Поява бажання до самовдосконалення	20,00	40,00	40,00	-	-

Як свідчать дані табл. 3.4, більшість вчителів відзначають, що вони повністю або в цілому досягли поставленої мети підвищення свого рівня готовності до професійної діяльності. Це проявилось у когнітивному (розширення об'єму професійно-значущих знань, розширення знань про особливості спілкування старшокласників; усвідомлення власної схильності до регуляції стосунків між учнями; інтерес до внутрішнього світу учнів), емоційному (поява бажання до самовдосконалення, зацікавлення психологією, розвиток емпатійності) та поведінковому (поява гнучкості поведінки та творчості у діяльності) аспектах.

Найважливішим досягненням своєї роботи ми вважаємо не стільки набуття педагогами конкретних умінь і навичок, скільки стимулювання інтересу до набуття знань, появу бажання самовдосконалюватися, усвідомлення власних особливостей педагогічної діяльності.

Значно простіше і легше відбувається формування професійної майстерності у тих, хто тільки навчається вчительської професії, тобто у студентів педвузів. Але ті знання з психології, які в педагогічному навчальному закладі одержує вчитель, мають певні недоліки. Вони, по-

перше, не включають всього того, що може знадобитися педагогу на практиці, оскільки кількість годин, які відводяться на вивчення психологічних дисциплін в педагогічному ВНЗ, обмежений. По-друге, ці знання швидко старіють і вимагають оновлення за рахунок самоосвіти та підвищення кваліфікації. На сьогодні вузівська програма професійної підготовки педагогів не містить зразків професійних засобів спілкування, ігнорує важливість професійної аперцепції для розвитку їхніх професійних властивостей і якостей. Майбутній фахівець не одержує прикладів педагогічної взаємодії і тому не має у своєму арсеналі альтернативних засобів звертання, спонукання переконання. Він виконуватиме свою роль на основі індивідуального (побутового) досвіду.

Тому, одержавши можливість працювати із студентами, нами був проведений спецкурс “Підготовка майбутнього вчителя до роботи з формування позитивних взаємин між учнями” для студентів 4 курсу, який одержав схвальні відгуки з боку студентів, оскільки висвітлював питання, необхідні для подальшої діяльності (зокрема, педагогічної практики), але які не вивчалися ні в курсі психології, ні в курсі педагогіки, ні в курсі основ педагогічної майстерності.

Зокрема, наведемо приклади деяких думок, висловлених студентами у своїх самозвітах:

Р.А. “Вчителю необхідно бути врівноваженим, строгим, поступливим, життєрадісним. Складність вчительської праці в тому, щоб знайти шлях до кожного учня, створити умови для розвитку здібностей кожного учня. Для того, щоб у вчителя були хороші учні, він сам повинен бути таким.”

М.С. “Я став по-іншому дивитися на людей. Тепер я намагаюся краще зрозуміти їх.”

С.І. “Я дуже нестриманий, дратівливий. Коли серджуся, то не дивлюся, хто стоїть переді мною. Це, мені здається, дуже погана риса. Вчитель

повинен бути дуже спокійним, розсудливим та тактовним”.

О.А. “Коли я почав ходити на заняття, то моє ставлення до них було не дуже серйозним. Інколи мені було навіть смішно. Але коли я побачив, чого можна досягти, то почав ставитися до цього по-іншому.”

Ж.Н. “Я часто не об’єктивна. І це мені заважає жити. Я намагаюся виправити свої недоліки.”

К.Д. “Я стала менше зриватися, говорити на підвищених тонах. Оскільки навчилася вчасно розслаблюватися.”

Ч.Ю. “Я тепер дещо знаю про свої переваги, а головне – про недоліки. Я змогла подивитися на себе з боку. Можу поставити себе на місце іншої людини.”

Висновки до третього розділу

1. Формувальний експеримент підтвердив висловлене нами припущення про те, що мотиваційний, емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти психологічної готовності педагога до регуляції, творення взаємин між старшокласниками можуть бути сформовані засобами соціально-психологічного тренінгу особистісно-орієнтованого ставлення.

Критеріями сформованості мотиваційного компоненту виступали: позитивне ставлення до роботи в освіті та впевненість у правильності зробленого вибору, домінування гуманістичних професійних цінностей та ідеалів, демократичні установки на спілкування з учнями. Емоційний компонент формувався шляхом встановлення адекватності самооцінки вчителя, емпатії, афіліації. В оцінці розвитку когнітивного компоненту критеріями розвитку були: цілісне уявлення про різні аспекти педагогічної діяльності, креативність, розуміння сутності регулювання учнівських взаємин та диференційоване відображення його специфіки. Критеріями сформованості поведінкового компоненту виступали: внутрішній

суб'єктивний контроль у ситуаціях ускладнень, комунікативні та організаторські уміння.

2. Розроблена та апробована нами програма соціально-психологічного тренінгу особистісно-орієнтованого ставлення довела можливість формування психологічної готовності вчителя до регуляції учнівських взаємин за рахунок вдосконалення всіх структурних компонентів психологічної готовності.

3. Отримані результати показали, що в умовах традиційної системи підготовки вчителі не досягають високого рівня психологічної готовності до регуляції взаємин між учнями, насамперед, через несформованість цілісного уявлення про цей вид діяльності. Незначна частина вчителів має високий рівень психологічної готовності регулювати взаємини між старшокласниками. Такі показники не можна вважати задовільними з огляду на важливість психологічної готовності для здійснення якісної професійної діяльності вчителя.

4. Наслідком проведеного в експериментальній групі формувального експерименту став розвиток організаторських умінь, зменшилась кількість вчителів, які організовують свою діяльність без діагностики та аналізу. Помітна динаміка за шкалою, що визначає демократичні установки на спілкування з учнями. Переважна більшість педагогів поки що не відчуває потреби в творчому неформальному спілкуванні з учнями, а обмежується лише спілкуванням в межах навчально-виховного процесу. Але динаміка зростання цього показника свідчить про подальше покращення стосунків вчителів з учнями. Підвищення рівня емпатійних тенденцій проявилось у прагненні проникнути у душевний стан учнів. На фоні всіх вищезазначених змін відбулася гармонізація проявів домінантності та дружелюбності у вчителів експериментальної групи. Ці вчителі стали більше впевненими в собі та здатними відстоювати свою точку

зору. Тим більше для цього є підстави: активна творча позиція, яку прагне займати переважна більшість досліджуваних.

5. Загалом в наслідок тренінгової роботи збільшилась кількість вчителів з достатнім та високим рівнем психологічної готовності до регуляції взаємин між старшокласниками. Водночас, у вчителів контрольної групи жодних помітних змін в описаних вище параметрах не відбулося.

Таким чином, ефективне формування психологічної готовності до регуляції взаємин між старшокласниками можливе в результаті впровадження системи роботи, яка включає реалізацію таких основних вимог: особистісна орієнтованість і контекстуальність розвивальних впливів, проблемність і рефлексивна спрямованість завдань, активізація взаємодії та співтворчість всіх учасників.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях:

1. *Прядко Н.О.* Діагностика готовності вчителя ефективно впливати на стосунки між учнями // Психологія. Збірник наукових праць. Вип. 14. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – С.297-304.

2. *Прядко Н.О.* Психологічна підготовка майбутнього вчителя до роботи з формування позитивних взаємин між учнями // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Динаміка наукових досліджень 2004». – Дніпропетровськ, 2004. – Т.2. – С. 46-47.

3. *Прядко Н.О.* Проблема психологічної готовності вчителя до професійної діяльності // Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Науковий потенціал світу 2004». – Дніпропетровськ, 2004. – Т.53. – С. 43-44.

4. *Прядко Н.О.* Підготовка майбутнього вчителя до роботи з формування позитивних взаємин між учнями (методичні рекомендації). – Чернігів, 1999. – 36 с.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємовідносин між старшокласниками, що виявляється у обґрунтуванні змісту та визначенні структури психологічної готовності вчителя до такого виду діяльності, виявленні критеріїв, показників та рівнів даного виду психологічної готовності. Обґрунтовано, розроблено та апробовано програму тренінгу формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками, розвитку окремих якостей вчителів, що виступають показниками розвитку здатності вчителя впливати на взаємини між учнями.

1. В руслі дослідження особливостей взаємин та спілкування старшокласників виявлено, що однією з особливостей юнацького віку є прагнення до спілкування з ровесниками, яке забезпечує засвоєння життєвих цінностей, норм та форм поведінки. Характер взаємовідносин дітей формується під безпосереднім впливом особистості педагога. Особистість вчителя, його педагогічна культура є важливим критерієм формування взаємин між учнями. Саме тому проблема регуляції та творення вчителем учнівських стосунків набуває особливої актуальності як в теоретичному, так і в прикладному аспектах.

2. З-поміж інших термінів, що відображають специфіку професійної діяльності вчителя, ми вважаємо доцільним вживання терміну “регуляція учнівських взаємовідносин”, як такого, що відображає сутність виховної взаємодії педагога з дітьми. Ми визначаємо уміння вчителя регулювати учнівські взаємини не лише як сукупність стабільних в часі способів, прийомів та проявів спілкування педагога, але і як особистісне надбання вчителя, що є результатом його професійного самовизначення та самоактуалізації.

3. Наявність великої кількості типологій поняття “психологічна

готовність” пояснюється, в першу чергу, відмінністю параметрів, які покладені в їх основу. Найбільш поширеним є визначення психологічної готовності як складного особистісного утворення, що включає в себе позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі мотиви діяльності, знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності, адекватні вимогам професійної діяльності риси характеру, здібності, необхідні знання, уміння, навички, емоційно-вольові якості, самоконтроль, самооцінка своєї професійної підготовленості тощо. Відповідно до мети нашого дослідження, ми вважаємо найбільш доцільним розглядати психологічну готовність вчителя до регуляції учнівських взаємин як стійке системне психологічне утворення, що включає взаємопов’язані компоненти: когнітивний, мотиваційний, емоційний та поведінковий.

4. Критеріями психологічної готовності вчителя ефективно впливати на стосунки старшокласників є організаторські та комунікативні уміння, інтернальний локус контролю (поведінковий компонент), емпатійність, афіліація (емоційний компонент), демократичні установки на спілкування з учнями (мотиваційний компонент), креативність (когнітивний компонент).

5. Психологічна готовність вчителя до регуляції учнівських взаємин характеризується різною сформованістю її компонентів та рівнями розвитку всієї структури в цілому. Високий рівень психологічної готовності вчителя характеризується стійким інтересом до спілкування з учнями, яке поширюється за межі навчального процесу; індивідуальним почерком у творчій організації виховної роботи; заохоченням учнів до активності та самостійності, демократичним стилем роботи; потребою творчо організувати неформальне спілкування з дітьми; вмінням проникати в душевний стан учнів, використанням методів впливу відповідно до ситуації; глибоким розумінням власних індивідуальних особливостей поведінки; вмінням організувати не тільки корекційну, але й профілактичну роботу з

метою запобігання агресивної поведінки та виникнення конфліктів між учнями. Ознаками достатнього рівня є не стійкий інтерес до спілкування з учнями, яке обмежується функціональною сферою; використання передового педагогічного досвіду в організації роботи; самостійне визначення напрямку діяльності учнів, авторитарний стиль роботи, обмеженість спілкування навчально-виховним процесом, прихована конфліктність; проникнення в душевний стан учнів, використання методів впливу лише в типових ситуаціях; розуміння окремих власних індивідуальних особливостей поведінки; розуміння необхідності запобігання агресивної поведінки та виникнення конфліктів між учнями. Низький рівень свідчить про відсутність вираженого інтересу до спілкування з учнями; формальний характер виховної роботи; невтручання у справи учнів, ліберальний стиль роботи; нестійкі взаємини з дітьми, які залежать від обставин і настрою вчителя; відсутність розуміння учнів, не заглиблюючись в суть ситуації; поверхове розуміння власних індивідуальних особливостей поведінки, недостатнє усвідомлення необхідності творення гуманних стосунків між учнями.

6. В умовах традиційної системи професійної підготовки вчителів не досягають високого рівня готовності до регуляції взаємин між учнями, насамперед, через несформованість цілісного уявлення про цей вид діяльності. Високий рівень психологічної готовності регулювати взаємини між старшокласниками притаманний незначній частині вчителів (18,82%). Такі показники не можна вважати задовільними з огляду на важливість даного феномену для здійснення якісної професійної діяльності вчителя.

7. Ефективне формування психологічної готовності вчителів до регуляції взаємин між старшокласниками можливе в результаті впровадження системи роботи, яка включає реалізацію таких основних вимог: особистісна орієнтованість і контекстуальність розвивальних впливів, проблемність і рефлексивна спрямованість завдань, активізація взаємодії та

співтворчість всіх учасників.

Упровадження експериментальної програми доводить можливість розвитку психологічної готовності вчителів до регуляції та творення взаємин між старшокласниками в спеціально створених для цього умовах.

Проведене дослідження не вичерпує всієї проблеми формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками. Подальшу розробку даної проблеми ми вбачаємо у пошуку інших шляхів та засобів процесу формування цієї готовності у вчителів, у більш глибокому дослідженні впливу різних психолого-педагогічних факторів на даний процес, формуванні даного феномену в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми педагогіки та психології. Т.2.: Зб. наук. праць / Наук. ред. О.Б. Тарновський. – Дніпропетровськ: Вид-во “Навчальна книга”, 1999.- 136с.
2. *Альбуханова – Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
3. *Амонашвили Ш.А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.
4. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Избранные психологические труды в 2-х томах. - М.: Педагогика, 1980. - 288 с.
5. *Андреев В.И.* Конфликтология. – М.: Народное образование, 1995. – 130 с.
6. *Андреева Г.М.* Социальная психология: Учебник для вузов по специальности «Психология». – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 432 с.
7. *Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А.* Современная социальная психология на Западе. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1980. – 416с.
8. *Аникеева А.Н.* Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
9. *Ануфрієва Н. М.* Спількування та його структура // Філософська думка. – 1982. - № 3. – С.46 – 54.
10. *Ануфриева Н.М., Зелинская Т.Н., Зелинский Н.Е.* Социальная психология. Курс лекций. – К.: МАУП, 2000. – 150 с.
11. *Анцупов А.Я., Малышев А.А.* Введение в конфликтологию. Как предупреждать и разрешать конфликты. – К.: МАУП, 1996. – 104 с.
12. *Аргентова Т.Е.* Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности // Психологический журнал. – 1984. - №6. – С. 30 – 33.
13. *Аунапуу Г.* Восприятие лидерами межличностных отношений в классе // Вопросы психологии, - 1983. - №5. - С.61 – 65.
14. *Балдинюк Д.І., Балдинюк Н.А.* Комунікативні потреби в структурі

- культури спілкування педагога // Проблеми соціальної психології: Зб. наук. праць. Вип.1. Питання теорії і практики сучасної соціальної психології. - К.: Либідь, 1992. - С.66 – 74.
15. *Балл Г.О.* Діагностична взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – С.6 – 30.
16. *Бандурка А.М., Друзь В.А.* Конфліктологія. – Х.:Фортуна – Пресс, 1997. – 355 с.
17. *Белухин Д.А.* Учитель: от любви до ненависти. – М.: Народное образование, 1994. – 144с.
18. *Бернс Р.* Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. - 420 с.
19. *Бех І.Д.* Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково – практичні засади: Навч. – метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
20. *Бех І.* Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. – 1999. - № 12. – С.13-16.
21. *Бех І.Д.* Психологические основы нравственного развития личности: Дис... д-ра психол. наук / НИИ психологии Украины. – К., 1992. – 320 л.
22. *Битянова М.Р.* Психолог в школе: содержание и организация работы. –М.: Сентябрь, 1998. – 128 с.
23. *Бодалев А.А.* Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: Сб. науч. тр. // АПН СССР, НИИ общей и педагогической психологии. – М.: АПН СССР, 1983. – 98 с.
24. *Бодалев А.А.* Воздействие стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт // Личность и общение. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983, - С. 65 – 69.
25. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком.-М.: Изд-во

- МГУ, 1982. – С. 199.
26. *Бодалев А.А., Ковалев Г.А.* Диалог как форма психологического воздействия // *Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Бодалева и др.* – М.: АПН СССР, 1987. – С.17 – 27.
27. *Бодалев А.А.* О взаимосвязи общения и отношения // *Вопр. психологии.* – 1994. - № 1. С. 122 - 127.
28. *Бодалев А.А.* Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения // *Вопросы психологии.* – 1989. - №6. – С.74 – 81.
29. *Бодалев А.А.* Психология о личности. - М.:Изд-во МГУ, 1988. – 187 с.
30. *Бодина Е., Ашеулова К.* Педагогические ситуации // *Воспитание школьников.* –1998. - №3. – С.23 - 26.
31. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Междунар. пед. акад., 1995. – С. 212.
32. *Боришевський М.Й.* Актуальні проблеми виховання в контексті гуманізації педагогічного процесу // *Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти. Науково-методичний збірник.* За ред. Г.О. Балла. – К.: Наукова думка, 1998. – С. 14 – 22.
33. *Бочелюк В.Й., Долинська Л.В.* Формування психологічної готовності вчителів до особистісно–орієнтованого навчання. Навчально - методичний посібник для шкільних психологів та викладачів ВНЗ. – К., 1999. – 51 с.
34. *Булах І., Долинська Л.* Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
35. *Бурева Л.П.* Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
36. *Василишина Т.В.* Эмпатия как фактор эффективности педагогического спілкування: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім.

- Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 235 с.
37. *Вачков И.В., Дерябо С.Д.* Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
38. *Власенко В.В.* Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень. – К.: Вид-во УДПУ ім. М.П. Драгоманова, 1995. – 154 с.
39. *Воронов В.* Диагностика в работе классного руководителя // Воспитание школьников. – 2000. - №2 – С. 7-14.
40. *Выготский Л.С.* Лекции по психологии. – СПб.: “Союз”, 1999. – 144с.
41. *Галузяк В.М.* Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 1998. – 199 с.
42. *Гильбух Ю.З.* О качестве оценок учителем психических свойств старшеклассников // Новые исследования в психологии. – 1978. № 1. – С. 11 – 20.
43. *Гинзбург М.Р.* Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопр. психологии. - 1988. - №2. - С.19 – 26.
44. *Говорун Т.В.* Формирование межличностных отношений во временном коллективе подростков: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07/НИИ психологии УССР. – К., 1977. – 159с.
45. *Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 176 с.
46. *Головаха Е.И. Панина Н.В.* Психология человеческого взаимопонимания. –К.: Политиздат, 1989. – 189с.
47. *Гоноболин Ф.Н.* О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии, 1975. - №1. – С.100 – 111.
48. *Горянина В.А.* Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия // Психологический журнал. – 1997. -

- №6. – С.73 – 83.
49. *Готтсданкер Р.* Основы психологического эксперимента. – М. : МГУ, 1982. - 464 с.
50. *Грехнев В. С.* Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
51. *Даниленко Л.І.* Формування та розвиток творчого потенціалу педколективу // Рідна школа. – 1996. - № 10. – С. 28.
52. *Дмитриев А.В.* Конфликтология: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Гардарики, 2000. – 320 с.
53. *Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
54. *Долинська Л.В.* Проблема формування когнітивного компоненту професійної психологічної культури майбутнього вчителя // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип 2(5) – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. – С.183 –189.
55. *Долинська Л.В.* Психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. III – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. – С.65 – 71.
56. *Долинська Л.В.* Стилi педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. 1(4) - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. – С.64 - 69.
57. *Донцов А.И.* Проблемы групповой сплоченности. – М.: Изд-во Моск. унта, 1979. – 128 с.
58. *Донцов А.И.* Психология коллектива. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 208.
59. *Дусавицький О.* Від науки – до практики // Рідна школа. – 1997. - № 6. – С. 45.

60. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Мн.: Изд – во БГУ, 1981. – 383 с.
61. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
62. Жерносек І.П. Науково-методична робота з педагогічними кадрами // Директор школи. – 1999. - № 14. – С. 6.
63. Заброцький М.М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – 100с.
64. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя // Сов. педагогика – 1988. - № 1. – С. 70 – 75.
65. Заїка В. Психолог для школи чи школа для психолога? // Директор школи. – 2000. - № 8. – С.1 - 3.
66. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій. – Луцьк: Ред. – вид. відд. Волин. держ.ун-ту ім. Лесі Українки, 1997. – 180 с.
67. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг: Учеб. пособие. – Л.: ЛГУ, 1989 – 55 с.
68. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
69. Зінченко Л. М. Психологічні особливості інтелектуально-мовленнєвого компоненту педагогічної діяльності: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / УДПУ. – К., 1994. – 24 с.
70. Зоц В.Н. , Коломиец Г.В. Методические рекомендации к организации коллективной творческой деятельности учащихся. – К.: РУМК, 1990. – 27 с.
71. Зязюн І.А. , Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів сер. та вищих навч. закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
72. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

73. *Іванов Т.В.* Професійна культура майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1995. - № 2. – С. 86 – 93.
74. *Іванова Е.М.* Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 207 с.
75. *Іванюк І.* Реалізація виховного ідеалу: спрямованість у майбутнє // Рідна школа. – 1999. - № 1. – С. 12-15.
76. *Ігнатович Р.* Методика для исследования межличностных взаимоотношений в первичном коллективе // Вопр. психологии. – 1986. - № 6. – С. 143 – 144.
77. Изучение личности школьника учителем // Под ред. З.И. Васильевой, Н.В. Бочкиной и др. – М.: Педагогіка, 1991. – 136 с.
78. *Інгекамп К.* Педагогическая диагностика. – М.: Педагогіка, 1991. – С. 238.
79. *Ішмуратов А.Т.* Конфлікт і злагода: Основи когнітивної теорії конфліктів. – К.: Наукова думка, 1996. – 189 с.
80. *Каган М.С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
81. *Каган М.С., Эткінд А.М.* Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. - 1988. - №4. – С.25 – 34.
82. *Кадол Ф.* Воспитание чести и достоинства // Воспитание школьников. – 1998. - № 2 – С. 7-13.
83. *Кан - Калік В.А.* О профессионально – творческой подготовке учителя// Сов. педагогіка. 1976. № 9. – С. 76 – 84.
84. *Кан - Калік В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. – М.: Педагогіка, 1990. – 144 с.
85. *Кан - Калік В.А.* Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
86. *Кан - Калік В.А., Ковалев Г.А.* Педагогическое общение как предмет

- теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985.- №4. – С.9-17.
- 87.*Карикаш В.И.* Индивидуально-психологические особенности общения учителя со старшеклассниками: Дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / НИИ психологии УССР. – К.,1986. – 201с.
- 88.*Киричук О.В.* Формування в учнів активної життєвої позиції. – К.: Рад. школа, 1986. – 137 с.
- 89.*Киричук О.І.* Імітаційне моделювання як метод підготовки до професійного спілкування // Проблеми соціальної психології: зб. наук. праць. Вип 1. Питання теорії і практики сучасної соціальної психології.- К.: Либідь, 1992.-С.59 – 65.
- 90.*Кичук Н.В.* Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
- 91.*Коберник О.* Проектування навчально-виховного процесу в школі // Рідна школа. – 1999. - № 3. – С. 64 – 66.
- 92.*Коберник О.* Проектування навчально - виховного процесу: управлінський аспект // Освіта і управління. – 1997.– т.1, № 4.– С. 42-47.
- 93.*Кобзарь Б.С., Макарова Л.М.* Обучение студентов диагностике воспитательной работы // Педагогика. – 1993. - № 5 – 6. – С. 65 – 70.
- 94.*Ковалев А.Г.* Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. – М.: Политиздат, 1978. –280 с.
- 95.*Ковалев Г.А.* “Активное социальное обучение” как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: Автореф.дис...канд.психол.наук: 19.00.07/ НИИ ОПП АПН СССР. – М., 1980. – 20 с.
- 96.*Колесникова И.А.* Воспитание человеческих качеств // Педагогика. – 1998. - № 8. – С. 56-62.
- 97.*Коломиец А.В.* Формирование продуктивного стиля педагогического

- общения во внеучебной деятельности студентов (на материале факультетов общественных профессий педагогических вузов): Дис...канд. пед. наук: 13.00.01/ КГПИ. – К., 1989. – 172 с.
98. *Коломинский Я.Л., Березовин Н.А.* Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. – М.: Знание, 1977. – 64с.
99. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск: ТетраСимтемс, 2000. – 432с.
100. *Коломинский Я.Л.* Психология детского коллектива. – Минск: Нар.асвета, 1984. – 239с.
101. *Коломинский Я.Л.* Психология общения. – М.: Знание, 1974. – 95с.
102. *Кон И.С.* Дружба: Этико-психологический очерк. – М.: Политиздат, 1987. – 350 с.
103. *Кон И.С.* Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 254с.
104. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
105. *Кон И.С.* Психология юношеской дружбы. – М.: Знание, 1973. – 92 с.
106. *Кондратьева С.В., Роздобудько В.М.* Основа індивідуального підходу до учня. – К.: Знання, 1975. – 46 с.
107. *Кондратьева С.В.* Понимание учителем личности учащихся // Вопросы психологии. – 1980. - № 5 – С.143 – 148.
108. *Кондратьева С.В.* Проблемы педагогического общения // Психология общения. – Минск, 1984. – С. 89 – 94.
109. *Кондрашова Л.В.* Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
110. *Кортаев А.А., Тамбовцева Т.С.* Исследования индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии. – 1990. - №2. – С.62 – 69.
111. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток

- особистості / Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.П. Губко, О.В. Проскура / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
112. *Костюк Г. С.* Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности // Вопросы психологии. – 1956. - № 5. – С. 3 – 14.
113. *Корнев М.Н.* Про предмет і завдання соціальної психології на сучасному етапі розвитку // Проблеми соціальної психології: зб. наук. праць. Вип.1. Питання теорії і практики сучасної соціальної психології.- К.: Либідь, 1992. - С.11 – 17.
114. *Коць М.О.* Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.,1997. – 18с.
115. *Красовицький М., Бучківська Г. В.О.* Сухомлинський про виховання особистості в колективі; цілісна концепція // Рідна школа. – 1999. - № 2. – С. 13-17.
116. *Красовицький М.Ю.* Готовность воспитывать. – К.: Знание УССР, 1987. – 48с.
117. *Красовицький М.Ю. и др.* От педагогической науки к практике. – К.: Рад. школа, 1990. - 192с.
118. *Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.* Психология малой группы. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – С. 205.
119. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во Ленингр. универ., 1967. – 184 с.
120. *Кузьмина Н.В.* Формирование педагогических способностей. – Л.: Изд. Ленинград. ун-та, 1961. – 98с.
121. *Кулюткин Ю.Н.* Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
122. *Ландшир Ж.* Отбор учителей // Перспективы. – 1990. - №1. – С.136 – 142.

123. *Левитов Н.Д.* Психология старшего школьника. – М.: Учпедгиз, 1955. – 214 с.
124. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47с.
125. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304с.
126. *Лозовцева В.Н.* Роль учителя в преодолении конфликтов между подростками - одноклассниками // *Вопр. психологии.* – 1986. - № 1 – С. 79 – 87.
127. *Личность. Общение. Групповые процессы* / Под ред. О.А. Власовой и др. – М.: ИНИОН, 1991. – 161 с.
128. *Ломов Б. Ф.* Категории общения и деятельности в психологии. // *Вопр. философии.* – 1979. - № 8. – С. 34 – 47.
129. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444с.
130. *Лутешкин А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 125 с.
131. *Майерс Д.* Социальная психология. - СПб.: Питер, 1997. – 684 с.
132. *Макаренко С.С.* Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 185 с.
133. *Максименко С.Д., Пелех О.М.* Фахівця потрібно моделювати // *Рідна школа.* – 1994. - № 3 – 4. С. 68 – 72.
134. *Максименко С.Д., Щербан Т.Д.* Професійне становлення молодого вчителя. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106с.
135. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 156 с.
136. *Матвеева Р.* В процессе сотворчества и сотрудничества // *Директор школы.* – 1998. - № 2. – С. 56-60.

137. *Мащак С.О.* Психологічний аналіз розвиваючої взаємодії підлітків: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1995. – 205 с.
138. *Мешко О.І.* Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1995. – 191 с.
139. *Миронова М.Н.* Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопросы психологии, 1998, - №1. – С. 44 – 53.
140. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
141. *Митина Л.М.* Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. –1990. - №3. – С.58 – 64.
142. *Мнацаканян Л.И.* Личность и оценочные способности старшеклассников.- М.: Просвещение, 1991.- 191 с.
143. *Мороз О.Г., Омеляненко В.П.* Перші кроки до майстерності. – К.: Товариство “Знання”, 1992. – 112 с.
144. *Мудрик А.В.* Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1990 – 191 с.
145. *Мудрик А.В.* Значение межличностного общения старшеклассников // Сов. педагогика. – 1971. - № 4. – С. 37 – 42.
146. *Мудрик А.В.* Личность школьника и ее воспитание в коллективе. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
147. *Мудрик А.В.* Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
148. *Мудрик А.В.* О воспитании старшеклассников. – М.: Просвещение, 1981. – 176с.
149. *Мудрик А.В.* Учитель: мастерство и вдохновение. – М.: Просвещение, 1986. – 160с.
150. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: Избр. психол. труды / Акад. пед. и социальных наук, Моск. психол.-социальный ин-т; Под ред

- А.А. Бодалева. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО “МОЛЭК”, 1995.- 356с.
151. Мышление учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской и др. – М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
152. *Невинчанюк Ю., Сухоруков А.* Сотворчество и проблемы классного руководителя. Размышления психолога и учителя // *Директор школы.* – 2000. - № 1. – С. 101-109.
153. *Немов Р.С.* Психология: В 3 кн. – М.: Просвещение ВЛАДОС, 1995. – Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. - 512 с.
154. *Немов Р.С., Кирпичник А.Г.* Путь к коллективу. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
155. *Низамов Р.А.* Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1975.–302с.
156. *Новикова Л.И.* Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
157. *Обозов Н.Н.* О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // *Психология межличностного познания.* – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
158. Общение и формирование личности школьника / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1987. – 151с.
159. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 301с.
160. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
161. Основы социально-психологической теории / Н.Н. Богомолова, А.А. Бодалев, Р.Б. Гительмахер и др.; Под ред. А.А. Бодалева, А.Н. Сухова. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 419 с.
162. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология. Проблемы методологии,

- истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
163. *Пенькова О.І.* Діагностика моральної поведінки старшокласників // Діагностика і корекція індивідуального розвитку учнів в процесі навчання. Вип. 2 / За ред. С.А. Гончаренко. – К.: НПЦ Перспектива, 2003. – С.50-55.
164. *Пенькова О.І.* Моральність у становленні особистості старшокласника // Збірник наукових праць № 5'2. Духовність та злагода в українському суспільстві на перехресті тисячоліть. Матер. Всеукр. науково-практ. конф. 16-18 вер.1999. – К., 1999. – С.411-415.
165. *Пенькова О.І., Курганська Л.О.* Вплив сімейних стосунків на соціалізацію старшокласників // Гімназія на зламі століть. – К.: ВПЦ “Літопис-ХХ”, 1999. – С.305-310.
166. *Петровская Л.А.* Теоретические и методические проблемы социально - психологического тренинга. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 168 с.
167. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255с.
168. *Петровский А.В.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С.15 – 29.
169. *Петровский А.В., Шпалинский В.В.* Социальная психология коллектива. – М.: Просвещение, 1978. – 176с.
170. *Петровский А.В.* “Решетка противостояния позиций” как принцип диагностики уровня развития межличностных отношений // Вопросы психологии. – 1985. - № 2. – С. 32 - 38.
171. План роботи творчої майстерні класного керівника на тему: “Основні напрямки вдосконалення морально - правового виховання учнів” // Позакласний час. – 1999. - № 21-22. – С. 4 - 6.
172. *Поляков С.Д.* О новом в воспитании. – М.: Знание, 1990. – № 2. – С. 17-34.
173. *Практикум по психодиагностике.* Психодиагностика мотивации и

- саморегуляції. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 159 с.
174. Практична педагогіка виховання / за ред. М.Ю. Красовицького. - К. – Ів. – Франківськ: Плай, 2000. - 220 с.
175. Примерные должностные обязанности классного руководителя (воспитателя) // Все для учителя. – 2000. - № 5. – С. 81.
176. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Подросток в учебнике и в жизни. – М.: Знание, 1990. – 80с.
177. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216с.
178. Психология воспитания / А.Д. Грибанова, В.К. Калинин, А.М. Кларина и др.; Под ред. В.А. Петровского. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 151 с.
179. Психология личности: тесты, опросники, методики / Авторы – составители: Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. – М.: Геликон, 1995. – 236 с.
180. Психологія – школі: Збірник матеріалів Другого Міжрегіонального науково-практичного семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.) – К.: Наукова думка, 1997. – 200 с.
181. Психолого-педагогический анализ в перестройке деятельности учителем и учащимися. (Тезисы краевой конференции, 28-29.03.90 г.) – Красноярск, 1990. – 140 с.
182. *П'янковський Г.В.* Проблеми вивчення ефективності виховання // Педагогіка і психологія. – 1996. - №1. – С.90 – 98.
183. *Рапіна Т.В.* Психологічні основи науково-експериментальної роботи // Директор школи. – 1999. - № 4. – С. 19.
184. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: В 2-х кн. Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
185. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: В 2-х кн. Кн.2.

- Работа психолога со взрослыми: Коррекционные приемы и упражнения. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 480с.
186. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию, становление человека. – М.: Изд. группа “Прогресс”: Универс, 1994. – 479с.
187. *Роздобудько В.М.* Понимание учителем личности учащегося: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Дрогобычский ГПИ им. И.Я. Франко. – Дрогобыч, 1973. –166 с.
188. *Розов Г.А.* Понимание классным руководителем личности старшеклассника: Автореф. дис... канд.психол. наук: 19.00.07/ НИИ психол. УССР. – К.,1981. – 24с.
189. *Ромашова С.П.* Профессионалом быть обязан...(как помочь школьному педагогу стать “ совершенным учителем”?) // Учитель. – 1999. - № 1. – С. 59.
190. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М.,1976. – 415с.
191. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.
192. *Савчин М.* Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояви у педагогічній взаємодії // Рідна школа. – 1996. - № 1. – С. 70-71.
193. *Садовский М.Г., Семенов С.Д.* Новые технологии социально-педагогической работы // Школьные технологии. – 1997. - № 2. – С. 41
194. *Семиченко В.А.* Психология общения: Модульный курс. – К.: Магістр – S, 1998. – 150 с.
195. *Семиченко В.А.* Психология социальных отношений: Модульный курс. – К.: Магістр – S, 1999. – 166 с.
196. *Семиченко В.А.* Психология эмоций: Модульный курс. – К.: Магістр – S, 1999. – 126 с.
197. *Симонов П.В.* Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М.: Международная педагогическая академия, 1985. - 192 с.

198. *Скотна Н.В.* Межличностное понимание как фактор формирования общественной направленности группы: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ КГУ им. Т.Г. Шевченко. – К.,1987. – 194с.
199. *Скрипченко Т.В.* Межличностные отношения в группе как фактор формирования профессиональной направленности учащихся ПТУ: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07/КГПИ им. М.П. Драгоманова. – К., 1991. – 177 с.
200. *Сластенин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. - 160с.
201. *Снегирева Т.В.* Восприятие сверстников и взрослых подростками и старшеклассниками // Вопросы психологии. – 1985. - № 5. – С. 61-70.
202. *Соковикова Э.Б.* Психологические условия развития позитивного стиля отношений педагогов с подростками: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ ОПП АПН СССР. – М., 1988. – 20 с.
203. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии: Учеб. пособие для вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 733 с.
204. Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой и др. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 255 с.
205. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой. – М.:Изд. Моск. ун-та, 1977. – 205с.
206. *Титаренко Т.М.* Такие разные дети. – К.: Рад. школа, 1989. –142с.
207. *Толочек В.А.* Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.
208. *Толочек В.А.* Стили профессиональной деятельности в условиях взаимодействия субъектов // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. - №3. – С.96 – 103.
209. *Томчук М.И.* Особенности психологической готовности юношей к

- службе в вооруженных силах СССР: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ НИИ психологии УССР. – К., 1984. – 24 с.
210. *Томчук М.І., Комар Т.О., Скрипник В.А.* Психологія адаптації до навчання студентів з особливими потребами. – Вінниця: Глобус-Пресс, 2005. – 226 с.
211. *Томчук М.І., Шевченко В.В.* Психологічні основи військово-патріотичного виховання учнів. – Миколаїв: НАУКМА, 2000.
212. *Трухін І.О., Шпак О.Т.* Основи шкільного виховання. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.
213. *Український Я.І.* Інтерпретація соціальних ситуацій як умова адекватного відображення інших людей // Проблеми соціальної психології: зб. наук. праць. Вип.1. Питання теорії і практики сучасної соціальної психології.-К.: Либідь, 1992. - С.41 – 45.
214. *Уманский Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1981. – 159с.
215. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 157с.
216. Учителям и родителям о психологии подростка / Г.Г. Аркелов, Н.М. Жариков и др. – М.: Педагогика, 1990. – 304с.
217. *Фельдштейн Д.И.* Социальное развитие в пространстве времени детства. – М.: Изд-во “Флинта”, 1997. – 160с.
218. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – 182с.
219. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.
220. *Фрейд З.* Основные психологические теории в психоанализе. – СПб.: “Алтейя”, 1998. – 252 с.

221. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович Т.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
222. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
223. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. – К.: Знання, 1989. – 31с.
224. Чудова Н.В. Влияние личностных характеристик субъекта на его представление об идеальном партнере по общению // Психологический журнал. – 1993. - Том 14. - № 3. – С.28 – 37.
225. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
226. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: социально-психологические проблемы. – К.: Украина, 1991. – 270с.
227. Шевандрин Н. И. Принцип “решетки противостояния позиций” в диагностике межличностных отношений // Вопр. психологии. – 1992. - № 1-2. – С.117 – 124.
228. Шкуленда Н.М. Психологические особенности общения подростков с различной направленностью личности: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1980. – 203 с.
229. Щоденник класного керівника на 1999/2000 навчальний рік. // Позакласний час. – 1999. - № 23-24. – С. 2-94.
230. Щуркова Н. Новые формы воспитательной работы // Воспитание школьников. – 1993. - № 6. – С.5 – 10.
231. Энциклопедия практического самопознания: Сост., предисл. и коммент. А.И. Красилы. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 352 с.
232. Энциклопедия психологических тестов: Общение. Лидерство. Межличностное отношение. – М.: АСП, 1997. – 299 с.

233. *Якобсон П.М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317с.
234. *Якобсон П.М.* Эмоциональная жизнь школьника: психологический очерк. – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.
235. *Ярошевский М.Г.* История психологии. От античности до сер.ХХв. – М.: Изд.центр”Академия”, 1997. – 416с.
236. *Яценко Т.С.* Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителя. – К.: Освіта, 1993. – 208с.
237. *Argyle M., Henderson M.* The rules of friendship // *Journal of Social and Personal Relationships.* - 1984. – vol. 1. – p. 211-237.
238. *Bandura A.* Social-Learning Theory of Identificatory Processes // *Handbook of Socialization Theory and Research.* – Chicago,1966. – P.213 – 262.
239. Basking in reflected glory: Three field studies / *Cialdini R.B., Borden R., Thorne A. et al.* // *J. of personality a social psychology* .- Wash.,1976.- Vol.34.- P.366 – 375.
240. *Bennis W.G., Shepard H.A.* A Theory of Group Development // *Human Relations.* – 1956. – V.9. – P.298 – 361.
241. *Berkowitz L.* Aggression: a Social Psychologican Analysis. – N.Y.,1962.- 174p.
242. *Berne E.* Games people play. – N.Y.,1964.- 173 p.
243. *Blanchard F.A., Adelman L.,Cook W.* Effect of group success and failure upon interpersonal attraction in cooperating interracial groups // *J/ of personality a. social psychology*.- Wash.,1975.- Vol. 31.- P.1020 – 1030.
244. *Blumer H.* Symbolic Interactionism. – Englewood-Cliffs,1969. – 143p.
245. *Byrne D.* The Attraction paradigm. – N.Y., 1971. – 205 p.
246. *Coleman T.* Friendship and peer behavior in adolescence // *HandBook of Adolescent Psychology.* – N. Y., 1980. – P. 324 – 412.

247. *Coser L.A.* The Termination of Conflict // Readings in Social Evolution and Development / Ed. By S.Eisenstadt. L., N.Y., 1970. P.143.
248. Density does affect task performance / Paulus P.B., Annis A.B., Seta S.S. et al. // J. of personality and social psychology. – Wash.,1976.- Vol. 34.- P. 248 – 253.
249. *Duck S. and Gilmour R.* Personal Relationships. – L. – N.Y., 1981-1984, vol. 1-5.
250. *Finchilescu G.* Effects of incompatibility between internal and external group membership criteria and intergroup behavior // Europ. J. of social psychology.- Chichester, 1986.- Vol. 16. – N 1.- P.83 – 87.
251. *Gurr T.R.* Why Men Rebel. – Princeton, 1970. – 268p.
252. *Hogg M.A. , Turner J.C.* Interpersonal attraction, social identification and psychological group formation // European j. of social psychology.- Chichester, 1985.- Vol. 15.- N 2.- P.110 – 127.
253. *Homans G.C.* Social Behavior: Its Elementary Forms. – N.Y.,1961. – 160p.
254. *Huston T. L., Levinger G.* Interpersonal attraction and relationship // Annual Review of Psychology. – 1978. -vol. 29. – P. 5-156.
255. *Kelman H.C.* Three Processes of Social Influence // Public Opinion Quarterly. – 1961. – N 25. – P. 57 – 78.
256. *Levin K.* Principles of Topological Psychology. – New – York –London, McGraw-Hill, 1936. – 231p.
257. *Marshall J., Heslin R.* Boys and Girls Together: Sexual composition as the effect of density and group size on cohesiveness // J. of personality and social psychology. – Wash.,1975. – Vol. 31. – P. 952 – 961.
258. *McDavid J., Harary H.* Social Psychology: Individuals, Groups, Societies. – N.Y.,1968. – 314p.
259. *Mead G.H.* Mind, Self, Society. – Chicago, 1934. – 131p.

260. *Newcomp T.M.* The Acquaintance Process. – N. Y., 1961. – 280 p.
261. *O'Reilly C.A., Caldwell D.F.* The impact of normative social influence and cohesiveness on task perception and attitudes // J. of occyopational psychology.- L.,1985.- Vol.53.- N 3.-P. 193 – 206.
262. *Readl F.* Group Emotion and Leader ship // Psychiatry. – 1942. – N5. – P.573 – 596.
263. *Sarbin Th., Allen V.L.* Role Theory // Lindzey G.,Aronson E. (eds.) The Hand – book of Social Psychology. Reading. – N. Y.,1968. – P.72 – 93.
264. *Shaw M.E., Costanzo P.R.* Theories of Social Psychology. – N.Y., 1970.- 578p.
265. *Sheridan J.E.* A catastrophe model of employel with drawal leading to low job, performance, high alsenteeism and job turnover during the first year of employment // Acad. management.- Madison, 1985.- Vol.28.-N 1.- P. 88 – 109.
266. *Sherif M. , Sherif C. W.* Group in Harmony and Tension. – N. Y., 1953.
267. *Shibutani T.* Reference Groups as Perspective // American Journal Sociology. – 1955. – Vol. 60. – P.32 – 50.
268. *Steiner C.M.* Games alcoholics play.- N.Y., 1971.- 172 p.
269. *Weiss E.* The Structure and Dynamics of Human Mind. – N.Y.,1960. – 135p.
270. *Whithey J., Smith A.,* Effect of group cohesiveness on attitude polarization and the acquisition of knowledge in a strategic, planning context // J. of marketing research.- Chicago, 1983.- Vol. 20.- N 2.- P.167 – 176.
271. *Zander A.* The value of belonging to a group in Japan // Small group behaviour. - L.,1983. - Vol.14. - N 1. - P. 3 – 11.

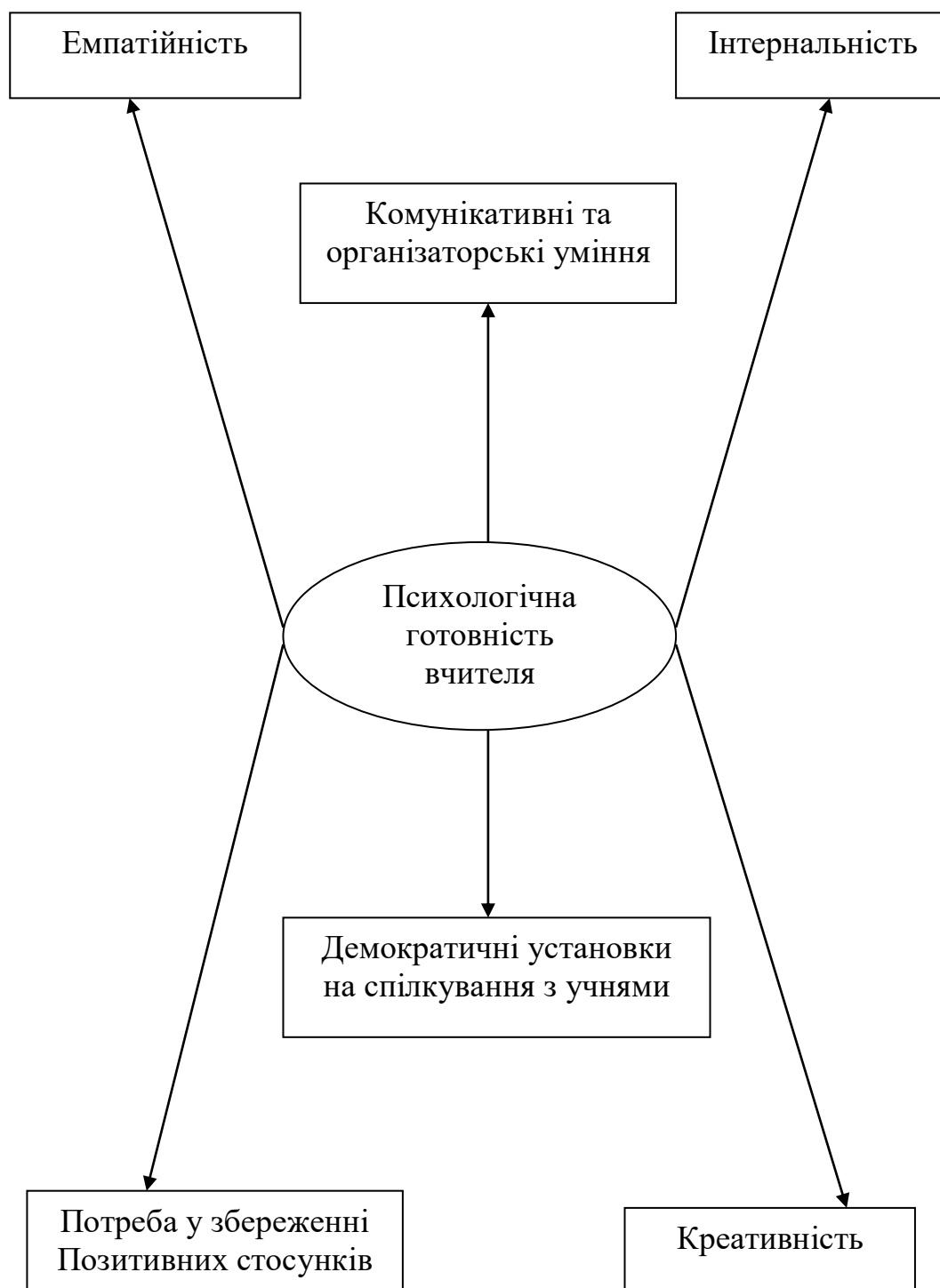
ДОДАТКИ

Додаток А

Бланк експертної оцінки

Ввічливість		Чуйність	
Вдумливість		Організованість	
Вразливість		Комунікабельність	
Вихованість		Політична свідомість	
Уважність		Порядність	
Витримка		Патріотизм	
Гнучкість поведінки		Правдивість	
Громадянськість		Педагогічна ерудиція	
Гуманність		Передбачливість	
Діловитість		Принциповість	
Дисциплінованість		Самостійність	
Доброта		Самокритичність	
Добросовісність		Скромність	
Доброзичливість		Справедливість	
Ідейна переконаність		Креативність	
Ініціативність		Сміливість	
Щирість		Самовдосконалення	
Колективізм		Тактовність	
Критичність		Почуття нового	
Логічність		Почуття власної гідності	
Любов до дітей		Емоційність	
Спостережливість		Відповідальність	
Наполегливість			
Свій варіант			

Додаток В
Структурні компоненти психологічної готовності вчителя
регулювати взаємовідносини між старшокласниками



4. Хто з членів Вашого колективу користується найбільшою повагою у товаришів? Назвіть одне чи два прізвища:

5. З яким з неведених нижче тверджень Ви найбільш згодні?

Більшість членів нашого колективу – хороші, симпатичні люди.

В нашому колективі є будь-які люди.

Більшість членів нашого колективу – люди малоприємні.

6. Чи вважаєте Ви, що було б добре, якби Ваші однокласники жили близько один від одного?

Ні, звичайно.

Скоріше ні, ніж так.

Не знаю, не замислювався над цим.

Скоріше так, ніж ні.

Так, звичайно.

7. Зверніть увагу на наведену нижче шкалу. Цифра “1” характеризує колектив, який Вам дуже не подобається, а “9” – колектив, який Вам дуже подобається. В яку клітину Ви помістили б свій клас?

1	2	3	4	5	6	7	8	9

8. Як Вам здається, чи могли б Ви дати достатньо повну характеристику ділових і особистих якостей більшості членів колективу?

	Так	Мабуть, так	Не знаю	Мабуть, ні	Ні
Ділові якості більшості учнів класу					

Особисті якості більшості учнів класу						
---	--	--	--	--	--	--

9. Якби у Вас виникла можливість провести канікули разом з Вашими однокласниками, то яким було б Ваше ставлення до цього?

Мені це подобається.

Не знаю, не замислювався над цим.

Це мені зовсім не подобається.

10. Яка атмосфера панує у Вашому класі? На наведеній нижче шкалі цифра “1” відповідає нездоровій, нетовариській атмосфері, а “9” – навпаки, атмосфері взаєморозуміння, взаємної поваги. В яку б з клітин Ви помістили свій клас?

1	2	3	4	5	6	7	8	9

11. Яким є, як правило, стиль поведінки Вашого класного керівника по відношенню до класу в цілому?

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Дуже м'який, доброзичливий			м'який і жорстокий в равній мірі			дуже жорстокий суворий		

12. Як Ви оцінюєте:

а) майстерність Вашого класного керівника як викладача

1	2	3	4	5	6	7	8	9
дуже низько			Низько і високо в равній мірі			дуже високо		

б) його майстерність як вихователя

1	2	3	4	5	6	7	8	9
дуже низько			Низько і високо в равній мірі			дуже високо		

13. Оцініть, будь ласка, за п'ятибальною шкалою степінь розвитку у Вашого класного керівника перерахованих нижче якостей:

5- якість розвинена дуже сильно,

1- якість зовсім не розвинена.

Якість	Оцінка
Працелюбство Суспільна активність Професійні знання Турбота про учнів Вимогливість Чуйність Комунікативність Здатність розбиратися в людях Справедливість Доброзичливість	

14. Як Ви вважаєте, в якій мірі класний керівник вірно оцінює Ваші особисті якості, недоліки та позитивні риси?

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Зовсім не вірно			вірно і не вірно в равній мірі			цілком вірно		

15. Як Ви вважаєте, чи має Ваш класний керівник вплив на справи класу?

Безумовно, так.

Мабуть, так.

Важко сказати.

Мабуть, ні.

Безумовно, ні.

7. Оцініть, будь ласка, за одинадцятибальною шкалою степінь Вашої психологічної близькості з учнями. Цифра “1” – найвищий степінь, а “11” – найнижчий степінь.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

8. Оцініть, будь – ласка, за п’ятибальною шкалою степінь розвитку у Вас перерахованих нижче якостей: 5 – якість розвинена дуже сильно, 1 – якість зовсім не розвинена.

Якість	Оцінка
Працелюбство	
Громадська активність	
Професійні знання	
Турбота про учнів	
Вимогливість	
Чуйність	
Комунікабельність	
Вміння розбиратися в людях	
Справедливість	
Доброзичливість	

9. Як Ви вважаєте, чи маєте Ви вплив на взаємини учнів?

Безумовно, так
 Мають, так
 Важко сказати
 Мають, ні
 Безумовно, ні

10. Яким є стиль Вашої поведінки по відношенню до учнів в цілому?

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Дуже м’який, доброзичливий			М’який і жорсткий в рівній мірі			Дуже жорсткий		

11. Як Ви оцінюєте :

А) Вашу викладацьку майстерність:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Дуже низько			Низько і високо в рівній мірі			Дуже високо		

Б) Вашу майстерність як вихователя:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Дуже низько			Низько і високо в равній мірі			Дуже високо		

Наприкінці повідомте, будь - ласка, деякі відомості про себе:

12. Ваша стать: Ч Ж

13. Ваш педагогічний стаж:

14. Ваша спеціальність:

Дякуємо Вам за участь у дослідженні.

Додаток Ж

Програма спецкурсу “Підготовка вчителя до роботи з формування позитивних взаємин між старшокласниками”

№	Етапи спецкурсу	Зміст заняття	К-ть год.
1	Лекція на тему: “Міжособистісні стосунки в колективі старшокласників.” (початок)	Поняття про спілкування. Функції і форми спілкування. Види спілкування. Труднощі міжособистісного спілкування.	2
2	Лекція на тему: “Міжособистісні стосунки в колективі старшокласників.” (закінчення)	Комунікативні особливості старшого шкільного віку. Деякі положення рольової теорії спілкування. Шкільний клас: психологічний клімат, згуртованість, лідерство, дружба.	2
3	Лекція на тему: “Роль педагога у становленні взаємин між учнями.”	Співвідношення особистих і ділових якостей вчителя. Авторитет серед учнів. Суть стилю керівництва. Види стилів керівництва та їх ознаки. Оптимальний стиль керівництва колективом, його визначення.	2

4	Лекція на тему: “Розвиток творчих здібностей у педагогів”	Поняття про здібності. Види здібностей. Талант як вищий прояв здібностей. Залежність розвитку творчих здібностей від особистісних властивостей вчителя. Креативність – важлива якість творчого педагога.	2
5	Тренінгове заняття № 1	Вправи: - “Твоє ім’я” - “Відкриті судження” - “Проблеми спілкування є у всіх” - “Пригадай своє переживання”	2
6	Тренінгове заняття № 2	Вправи: - “Шукаємо секрет” - “Матеріалізація” - “Кольори емоцій” - “Тренування педагогічної спостережливості” - “Любов до учнів”	2
7	Тренінгове заняття № 3	Вправи: - “Метафора” - “Енергетична розрядка” - “Вправа в парах” - “За що ми любимо” - “На роботу”	2

8	Тренінгове заняття № 4	<ul style="list-style-type: none"> -“Методика вивчення взаємин між учнями” -“Зовнішньогрупова референтометрія” -“Методика визначення ЦОЄ” -“Методика визначення індексу групової згуртованості Сішора” - “Атмосфера в групі” - “Методика А.Лутошкіна” - вправа “Любов до своєї роботи” 	2
9	Тренінгове заняття № 5	<ul style="list-style-type: none"> - методика “Оцінка рівня комунікабельності” - методика “Чи вмієте ви слухати?” - методика “Діагностика стилю керівництва” - методика “Виявлення стилю саморегуляції діяльності” - вправа “Спокій”. 	2
10	Тренінгове заняття № 6	<ul style="list-style-type: none"> - методика “Графічний символ особистості” - методика “Проблемні запитання” - вправа “Зняття втоми та нервового напруження” 	2

11	Підсумкове заняття	Підведення підсумків. Обговорення отриманих результатів.	2
----	-----------------------	--	---

Додаток 3

Результати контрольного балу готовності вчителів ефективно впливати на
взаємини між старшокласниками
(до формувального експерименту)

Експериментальна Група			Контрольна група		
1) 23	11) 31	21) 15	1) 32	11) 28	21) 17
2) 34	12) 10	22) 41	2) 10	12) 7	22) 9
3) 18	13) 26	23) 21	3) 52	13) 21	23) 34
4) 51	14) 38	24) 27	4) 29	14) 31	24) 10
5) 29	15) 12	25) 22	5) 26	15) 8	25) 26
6) 14	16) 28	26) 19	6) 13	16) 30	26) 21
7) 33	17) 61	27) 12	7) 20	17) 14	27) 18
8) 20	18) 7	28) 35	8) 60	18) 11	28) 27
9) 43	19) 25	29) 58	9) 33	19) 25	29) 63
10) 13	20) 70	30) 24	10) 24	20) 15	30) 9

Додаток И

Результати контрольного балу готовності вчителів ефективно впливати на
взаємини між старшокласниками
(після формувального експерименту)

Експериментальна Група			Контрольна група		
1) 35	11) 34	21) 28	1) 43	11) 18	21) 52
2) 15	12) 30	22) 57	2) 8	12) 10	22) 13
3) 54	13) 17	23) 34	3) 22	13) 29	23) 23
4) 18	14) 66	24) 20	4) 11	14) 15	24) 7
5) 34	15) 31	25) 33	5) 25	15) 17	25) 23
6) 29	16) 58	26) 31	6) 14	16) 26	26) 33
7) 66	17) 17	27) 59	7) 50	17) 20	27) 27
8) 33	18) 68	28) 34	8) 15	18) 32	28) 22
9) 61	19) 28	29) 21	9) 30	19) 9	29) 25
10) 19	20) 35	30) 34	10) 24	20) 60	30) 16

