

УДК 159.9:37.015.3

ГАЛЯН О. І.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ

У статті здійснено аналіз особистісного, поведінкового та ситуаційного аспектів детермінації індивідуального педагогічного стилю. Визначено ті особистісні характеристики стилю педагогічної діяльності та особистісні стани вчителів, які спричиняють домінування у реалізації професійних функцій тенденцій імперативного або діалогічного спрямування. На основі виявленого співвідношення цих тенденцій запропоновано типологію індивідуальних педагогічних стилів.

Ключові слова: педагогічна діяльність, індивідуальний педагогічний стиль, стиль педагогічного спілкування, стиль педагогічної взаємодії, імперативність, діалогічність, типологія стилів.

Процеси, які пронизують сьогодні наше суспільство та його окрему ланку – школу, підтверджують актуальність звернення погляду на проблеми взаємодії та взаєморозуміння вчителя й учня, цінності людської особистості, оскільки умови навчання і виховання у сучасній школі призводять не тільки до розвитку школярів, але, на жаль, і до багатьох особистісних утрат, як от: зниження активності, ініціативності, самоефективності, вміння узгоджувати власні дії з діями інших людей тощо. У цьому плані актуальною є проблема гармонізації взаємин між учасниками освітнього процесу, оскільки саме психологічна культура є запорукою їх творчої співпраці, ставлення до дитини як до особистості з притаманними їй властивостями та якостями. Взаємини у системі «вчитель-учень» з усіма їх психологічними та соціальними параметрами – це ланка, від якої значною мірою залежить ефективність педагогічної взаємодії.

Водночас успіх навчально-виховного процесу у школі значною мірою детермінується виявленням його учасниками своїх можливостей та здібностей, оптимальним вибором учителем засобів і способів педагогічної діяльності, що відповідають його індивідуальним особливостям та індивідуальності учнів.

Дослідження у галузі педагогічної психології переконливо засвідчують, що значна частина педагогічних труднощів визначається деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування, оскільки майстерність педагога виявляється передусім у сфері реалізації ним системи взаємин з учнями. Вивченню цього питання присвячено низку робіт, у яких розглядаються як основи педагогічного спілкування, так й особливості його ефективності (Г. О. Балл, О. О. Бодальов, С. В. Кондратьєва, О. О. Леонтьєв, О. В. Мудрик, М. В. Савчин, В. А. Семиченко та ін.). Крім того, встановлення діалогічних взаємин з учнями, їх

гуманізація спричинені впливом особистісних якостей учителя (С. Л. Братченко, Н. В. Кузьміна, Д. Ф. Ніколенко та ін.).

Увага до праці конкретного вчителя вимагає вивчення його індивідуального педагогічного стилю діяльності. У вітчизняній та зарубіжній психології проведено низку досліджень з вивчення та наукового обґрунтування різноманітних стилів активності особистості. Варто відзначити, що дослідження цього питання проводяться у таких напрямках: комунікативні процеси міжособистісної взаємодії (В. С. Мерлін, Т. Є. Аргентова); виконання конкретних видів діяльності (С. Д. Максименко, В. О. Кан-Калик, Є. О. Климов, Р. Тауш); поєднання внутрішніх спонукань діяльності вчителя та їх зовнішніх виявів (М. О. Березовін, Я. Л. Коломінський, О. В. Киричук, В. С. Мухіна).

Не зважаючи на значний перелік напрямів та змістових характеристик досліджуваного феномену, не втрачають актуальності та необхідності ґрунтовного емпіричного вивчення питання результативності й особистісний контекст реалізації педагогом професійних функцій.

Теоретико-емпіричний аналіз представленості професійних та особистісних якостей учителів в індивідуальному педагогічному стилі став **метою** цієї публікації.

Обдарована, творча людина – завжди індивідуальність. Становлення індивідуальності педагога сприяє вихованню творчої особистості дитини. Кожна доросла людина, що свідомо обирає педагогічну професію, до моменту здійснення такого вибору вже сформувалась як особистість і, безсумнівно, є індивідуальністю. Чим більше серед учителів буде різноманітних особистостей, тим імовірніше, що вони сприятимуть становленню різноспрямованої, активної особистісної позиції своїх учнів.

Серед професійно важливих характеристик педагогічної діяльності особливе місце нале-

жить стилю спілкування, стилю взаємодії, які реалізує вчитель у педагогічному процесі. Інтерес дослідників до цього феномену призвів до збагачення уявлень про змістові, структурні та процесуальні складові стилю. Особливої уваги заслуговують питання типології стильових характеристик діяльності.

Цікавою, на наш погляд, є типологія стилів, що виходить з трьохкомпонентної структури спілкування (В. М. М'ясищев [цит. : за 1]) і диференціює їх за складним або простим характером процесів відображення учасниками спілкування один одного; домінуванням особистісного або рольового аспекту взаємин; відкритим або закритим взаємозверненням.

Більшість науковців [2; 3] звертають увагу на наявність зовнішньої (операційної) і внутрішньої (змістовної) сторін стилю. Зовнішня (експресивна) характеризується емоційно-вольовою забарвленістю арсеналу вербальних та невербальних засобів. Внутрішня – визначається змістовними характеристиками, у яких відображається: а) домінуюча мотивація особистості (потреба у досягненні, в емоційній підтримці, у самоствердженні); б) соціально-перцептивні здібності, що відображають здатність до співпереживання і розуміння інших людей; в) вияв рівня власної гідності (нав'язування своїх ідей або природність визнання своїх помилок, відстоювання своїх позицій, переконань тощо); г) спрямованість особистості і у зв'язку з цим характер впливу на людей.

На наш погляд, більш продуктивною є ідея В. С. Мерліна, який у стилі спілкування виокремлює цільову (внутрішню) й операційну (зовнішню) характеристики [4]. На його думку, вони залежать від властивостей індивідуальності та взаємопов'язані, оскільки своєрідність операцій, які застосовуються для досягнення мети, і характеризують стиль спілкування.

Чітке розмежування особистісних та поведінкових компонентів указує на поєднання у стильових характеристиках педагогічної діяльності мотиваційно-цільових настановлень учителя, які реалізуються у педагогічних впливах, системі ставлень.

Однак, варто визнати, що більш адекватним є розуміння стилю спілкування зокрема і стилю діяльності загалом на основі їх розгляду у єдності трьох аспектів: особистісного, ситуаційного і поведінкового. Подальший аналіз спрямовано на їх виявлення та емпіричне дослідження.

Особистісний контекст педагогічної взаємодії яскраво виражено у центраціях педагога, які,

безсумнівно, визначають його поведінкові стратегії. Так, Л. І. Руденко акцентувала увагу на трьох типах центрацій: «Я- центрація», що передбачає відособлення від інших, протиставлення себе, протидію іншим; «Інший-центрація», в основі якого лежить прагнення до об'єднання з іншими, прийняття їх цінностей, переконань, виконання їх вимог; «Я-інший-інтеграція» як прагнення до індивідуалізації, самореалізації, взаєморозуміння, співпереживання [5].

Важлива роль у виборі впливу, як стверджує дослідниця, належить відповідним педагогічним переконанням, що є одним із вищих соціально-психологічних механізмів регуляції поведінки. І саме тому за наявності значущих мотивів та адекватних педагогічних переконань можна подолати у вчителів, які тільки розпочинають свою педагогічну діяльність, низку індивідуально-психологічних особливостей, що перешкоджають її успішності і становленню оптимального педагогічного стилю.

Стиль діяльності людини може визначатися її способом життя [1]. Однією з вагомих характеристик стилю життя, як і будь-якої іншої особистісної характеристики, є міра її активності. Це означає, що, характеризуючи стиль життя, слід урахувати не тільки зовнішні характеристики поведінки, але і її змістовний бік, оскільки діяльний стиль в одному випадку може бути зорієнтований на самореалізацію особистості, що має не лише індивідуальне, а й соціальне значення, забезпечує реалізацію потреб та інтересів інших; в іншому – розрахований на суто індивідуальний успіх, до того ж, усупереч потребам та інтересам інших.

Рольова позиція, за свідченням авторів, має багато складових, які поділяються на раціональні та емоційні (слід зауважити, що це умовний поділ). До перших належать образ ролі, рольовий ідеал, образ власного «Я», уявний «образ Я» у цій ролі і рольовий автопортрет. До інших – особисте ставлення до ролі і ставлення до себе як до її виконавця.

Образ ролі – це суб'єктивне уявлення про цільову спрямованість рольових дій. Це те, як людина сама собі відповідає на запитання: що, навіщо і яким чином їй потрібно робити, виконуючи цю роль. Рольовий ідеал є особистим уявленням індивіда про досконале виконання ролі (або досконалого виконавця ролі). Щодо вчителя це може виявлятися у тому: як він моделює собі процес виконання ролі вчителя, а також її персоніфікацію у вигаданому чи конкретному рольовому персонажі.

Суб'єктивна рольова позиція пеагога є частиною його «образу Я». Він може існувати у двох різновидах. Перший з них – уявний образ, коли педагог подумки «приміряє» певну роль (стиль діяльності, спілкування та відповідні стратегії впливу : імперативна, маніпулятивна, діалогічна), подумки програє різноманітні рольові ситуації з точки зору згаданих вище позицій. Другий різновид – це рольовий автопортрет, який виступає результатом рефлексії педагогом своєї активності під час виконання професійних функцій.

Суб'єктивна рольова позиція виступає своєрідним інтегратором «емоціогенних» компонентів, які виникають унаслідок переживань суб'єкта під час уходження у роль й упродовж усього часу її виконання. Водночас суб'єктивна рольова позиція разом з характером та деякими іншими індивідуально-типологічними якостями визначають індивідуальний стиль виконання ролі.

На наш погляд, однією з характерних ознак стилю є співвідношення у ньому тенденцій імперативного та діалогічного спрямування, а також різноманітні варіації, поєднання котрих визначаються домінуючою стратегією. Водночас співвідношення цих тенденцій є однією з вагомих характеристик педагогічної взаємодії, що зумовлює її адекватність щодо вирішення конкретних завдань, а також вияву можливостей та індивідуальних особливостей суб'єктів.

Свідомо чи неусвідомлено при виборі засобів педагогічного впливу і форм поведінки, педагог реалізує свої індивідуальні особливості. Однак, варто вказати, що за наявності різних індивідуальних характеристик, із багатьох навчальних і виховних завдань педагога можуть обрати ідентичні, але реалізувати їх по-різному.

Розглянемо як пов'язані з імперативними та діалогічними стратегіями педагогічної взаємодії ті параметри стилю, які, на наш погляд, визначають особистісний контекст діяльності вчителя. Проведене нами емпіричне дослідження показало наявність прямого кореляційного зв'язку «діалогічності» з такими стильовими параметрами, як «вимогливість до інших» ($r_{xy} = 0,3$),

«поступливість» ($r_{xy} = 0,2$) і «чуйність» ($r_{xy} = 0,13$), а «імперативності» з «тенденцією до лідерства» ($r_{xy} = 0,1$), «поступливістю» (можливо, для досягнення більш вагомих переваг) ($r_{xy} = 0,2$), «чуйністю» ($r_{xy} = 0,16$) та «негативізмом» ($r_{xy} = 0,3$) (див. табл. 1).

Проте статистично значущим є непрямий кореляційний зв'язок між «імперативністю» та «впевненістю у собі» ($r_{xy} = -0,3$), а також «імперативністю» і «потребою у сторонній підтримці» ($r_{xy} = -0,4$). Останній зв'язок, на наш погляд, є закономірним, особливо, якщо подивитись на це з позиції Е. Фромма. Він стверджує, що авторитарна (агресивна) особа відчуває потребу в об'єкті агресії, який є для неї своєрідним допінгом. І власне невпевненість у собі може спонукати педагога до авторитарних, імперативних дій як своєрідний захист наступом.

Особливу увагу ми звернули на особистісні стани вчителів, оскільки вони визначають актуальні переживання та відповідно можуть визначати ситуативні ставлення до учнів. Повторюваність педагогічних впливів може спричиняти виникнення стереотипних форм поведінки вчителів, які підкріплюються з боку учнів очікуваннями конкретних педагогічних оцінок та ставлень.

Кореляційний аналіз показав, що «діалогічність» позитивно корелює тільки з двома особистісними характеристиками: «самотність» та «безглуздість існування» (див. табл. 2). Можливо, саме через відчуття самотності людина не бачить підстав виявляти авторитаризм щодо інших. Особливо це характерно для такого параметру, як «самотність», тим більш, що зі шкалою «імперативність» цей параметр має зворотний кореляційний зв'язок ($r_{xy} = -0,37$). З усіма іншими параметрами, що характеризували стиль спілкування, «діалогічність» немає прямого кореляційного зв'язку. Це свідчить про те, що якості, які виражають крайні стани особистості, не можуть детермінувати її схильність до діалогічності, чого не можна сказати про таку рису, як імперативність.

Таблиця 1

Взаємозалежність параметрів індивідуальних стилів та стратегій педагогічної взаємодії

Стратегії	Параметри							
	Тенденція до лідерства	Упевненість у собі	Вимогливість до інших	Негативізм	Поступливість	Залежність від оточуючих	Доступність впливу	Чуйність
Діалогічна	-0,07	-0,1	0,3*	-0,27*	0,2*	-0,003	-0,24**	0,13**
Імперативна	0,1**	-0,3*	0,001	0,3*	0,13**	-0,4*	0,12**	0,16**

Примітка: *рівень значущості при $p < 0,01$; **рівень значущості при $p < 0,05$.

Таблиця 2

Взаємозв'язок особистісних станів педагогів та стратегій педагогічних впливів

Стратегії	Стани							
	Самотність	Безглуздість існування	Свобода вибору	Ворожість	Розбіжність Я-реального та Я-ідеального	Свобода волі	Безнадійність	Бездомність
Діалогічна	0,12**	0,1**	-0,14	-0,04	-0,4	-0,15	-0,23	-0,4
Імперативна	-0,37	0,3*	0,25*	0,3*	0,35*	0,42*	0,01	-0,2

Примітка: *рівень значущості при $p < 0,01$; **рівень значущості при $p < 0,05$.

Так, практично з усіма стильовими параметрами, а саме: «безглуздість існування», «свобода вибору», «ворожість», «розбіжність між Я-реальним і Я-ідеальним» та «свобода волі» «імперативність» має прямий кореляційний зв'язок, до того ж статистично значущий на рівні $p < 0,01$. Отже, якщо діалогічні тенденції можуть вироблятися у людини, яка вміє конструктивно розв'язувати особистісні та професійні проблеми, гармонізувати взаємини з іншими, то однією з причин вияву імперативності, авторитарності може бути психологічний дискомфорт, а також деструкції, викликані труднощами особистісного самовираження.

На наш погляд, ефективність педагогічного впливу зумовлюється психологічним простором між учителем й учнем, психологічним часом його реалізації. Оптимальне управління особистісним простором володіє значним потенціалом психологічного впливу.

«Міра» прийняття зовнішніх педагогічних впливів залежить від типологічної близькості, просторової впорядкованості полів смислів, значень, мотивацій учителя та учня у певний момент і в певній ситуації. Чим ближча ця відстань за модальними і просторовими характеристиками, тим ефективнішим є вплив. Педагогу, якому притаманні внутрішні конфлікти і який виробив цілу систему захисних механізмів власного «Я», ціннісних орієнтацій, складніше проникнути у психологічний простір учня.

Характер педагогічного впливу зумовлює становлення самосвідомості особистості як одного з об'єктів впливу. При імперативній стратегії впливу внутрішні психологічні структури «образу Я» учня формуються як закрита система. У цьому випадку «образ Я» суперечливий, розвивається спотворене уявлення про об'єктивну та суб'єктивну реальність, виникають різні види психологічного захисту та смислові бар'єри.

За діалогічної стратегії впливу виникає відкритий, конструктивний «образ Я», забезпечуєть-

ся цілісність особистісного функціонування, прийняття себе та інших. Отже, тільки суб'єкт-суб'єктна стратегія впливу, що переходить у взаємовплив, зумовлює розвиток як учня, так і вчителя, якісні глибинні зміни їх психічної активності.

З огляду на це, можна відзначити, що діалогізація педагогічного процесу є необхідною умовою задоволення учасниками взаємодії власних актуальних потреб у самореалізації, самовираженні, а також у розвитку внутрішнього діалогу і саморегулятивної функції.

На основні ґрунтовного дослідження особистісних і професійних характеристик педагогів, їх практичної поведінки у процесі взаємодії з учнями і колегами, ми виділили три стилі педагогічної діяльності: *еквіполентний*, *контамінативний* та *демпферний*, в основу котрих було покладено принцип співвідношення імперативних та діалогічних форм взаємодії.

Для *еквіполентного* (лат. *aequipollens* – рівнозначний, рівноправний) стилю характерні *демократичні* тенденції. Діяльність таких учителів ґрунтується на імпровізаційності у реалізації навчальних і виховних впливів та зорієнтована на виконавську фазу діяльності. Їм властиві природність, гнучкість у спілкуванні з учнями, прагнення до співпраці, взаєморозуміння. Ці педагоги вирізняються продуктивністю своїх взаємин з учнями. Здійснюючи вибір впливу, враховують індивідуальність конкретного школяра, причини, що спонукали до вчинку, ситуацію, що виникла. Важливим моментом їх педагогічної діяльності є прагнення сформувати у школярів цілісну систему знань зі свого предмету, а також сприяння їх розвитку як суб'єктів пізнання. Їм притаманна варіативність використання засобів і способів педагогічної діяльності.

У вчителів *контамінативного* (лат. *contaminatio* – змішування) стилю майже *однаковою мірою* виражалися як імперативні, так і діалогічні форми взаємодії. Це педагоги з «жорсткими» діалогічними тенденціями і

«м'якими» імперативними. Поєднання гнучкості, з одного боку, і традиційності, з іншого, спричиняє рівномірне використання діалогічних та імперативних впливів відповідно до оцінки ними ситуації взаємодії. Водночас, учителі з цим стилем педагогічної діяльності відрізняються ситуативністю в оцінці діяльності та особистості учнів. Уміють підтримувати загальну активність учнів на уроках, що впливає на ефективність засвоєння знань останніми. Учителі, які володіють цим стилем, здатні долати суб'єктивність у своїй роботі. Вони демонструють інтелектуальну, емоційну готовність до взаємодії. Рефлексивність учителів дозволяє їм адекватно обирати оптимальну міру вираження діалогічності та імперативності у способах впливу на учнів.

Учителі *демпферного* (з нім. *dämpfer* – обмежувач) стилю вирізняються вираженою *імперативною* спрямованістю діяльності. Вони характеризуються такими спільними рисами, як категоричність, безапеляційність у судженнях, дистантність у взаєминах з дітьми. Вчителі цього стилю зорієнтовані на функціонально-рольову позицію у взаємодії, задане співвідношення статусів учителя та учнів. Представники цього стилю характеризуються стереотипністю у сприйманні навколишніх, небажанням розібратися у причинах і мотивах поведінки учнів. У цих педагогів переважають репродуктивний, адаптивний і локально-моделюючий рівні майстерності (за Н. В. Кузьміною). Це означає, що вони не завжди контролюють те, як їх сприймають учні, інколи передають інформацію, не враховуючи того, для кого вони передають, убачають своїм завданням сформулювати систему знань з окремих питань, тем. У них невисокий рівень володіння педагогічними вміннями (організаторськими, комунікативними, соціально-перцептивними). Для вчителів цього стилю характерні суворі вимоги, іноді у різкій формі. Серед оцінювальних форм впливу часто зустрічаються негативні, як от: незадоволення, іронія тощо. Погроза, похвала, покарання мають суб'єктивний характер. Зазвичай продуктивність взаємин у цих учителів є низькою. Важливим мотивом їх взаємодії з учнями є потреба самоствердження.

Слід зауважити, що у своєму дослідженні ми брали до уваги лише форми (імперативна або діалогічна) взаємодії, а не їх результативність, оскільки як імперативні, так і діалогічні впливи можуть мати позитивний і негативний результати залежно від особистісних характеристик учителя, попереднього досвіду спілкування конкретного учня з ним, педагогічної ситуації,

актуального стану партнерів по взаємодії. Крім того, надто демократичні взаємини педагога й учня можуть перейти у панібратство, залежність, а імперативні–спричинити ворожість, відчуженість, настороженість, недовіру суб'єктів взаємодії один до одного, що у кінцевому підсумку приведе у навчально-виховному контексті майже до однотипних, ідентичних наслідків. Імперативність як форма взаємодії може використовуватись за умови необхідності оперативного втручання педагога у навчальну чи виховну ситуації (ситуаційні детермінанти), організуючого типу впливу на учнів (регулятивно-комунікативна функція спілкування), як спосіб демонстративного відчуження (виховна стратегія), а отже, відповідати цільовій характеристиці стилю, що розкриває прагнення вчителя реалізувати навчальні, виховні та розвивальні стратегії міжособистісної взаємодії. Однак, слід зазначити, що цілі, які ставлять партнери по взаємодії, залежать від домінуючої мотивації особистості (характеристики центрації), властивостей їх індивідуальності. Діалогічні взаємини матимуть дійсно позитивний ефект, коли носитимуть розвивальний характер, що зрештою і складає зміст діалогу як стратегії взаємодії.

Водночас об'єднані нами в еквіполентний, контамінативний і демпферний стилі педагогічної діяльності вчителі характеризуються задовільними результатами у взаємодії, оскільки, не зважаючи на розбіжності між ними (за стильовими характеристиками), все ж відповідають тим вимогам, які ставляться до діяльності вчителя. При цьому задовільний, але не досить високий рівень одних результативних показників, компенсується наявністю інших.

Отже, індивідуальний педагогічний стиль є складним утворенням, що інтегрує особистісні, поведінкові та ситуаційні компоненти активності педагога у взаємодії з учнями. Реалізуючі різні педагогічні впливи (навчальні, розвивальні, виховні), він постає як особистість, індивідуальність, наділена унікальним набором якостей, властивостей, настановлень, очікувань, рольових уявлень та поведінкових патернів. Усі особистісні і професійні якості особливо яскраво виявляються у стилі діяльності педагога.

Конкретизація змістового контексту використання такого поняття як «педагогічний стиль» дає змогу говорити про наявність індивідуального педагогічного стилю, притаманного конкретному вчителю. В індивідуальному педагогічному стилі, на наш погляд, акцентовано увагу на його мотиваційно-цільовому компоненті,

який безперечно виявляється у реалізованих педагогом впливах, оцінках, ставленнях тощо.

На основі дослідження таких характерних ознак стилю як співвідношення у ньому тенденцій імперативного та діалогічного спрямування, ми виокремили три індивідуальні стилі педагогічної діяльності: еквіполентний, контамінативний та демпферний. Їх змістове наповнення відображає прояв педагогами домінуючих стратегій у взаємодії та тактиці реалізації професійних функцій.

Проведене теоретико-емпіричне дослідження не вичерпує всіх аспектів розгляду питань формування індивідуального педагогічного стилю. Перспективним стане вивчення особливостей усвідомлення педагогами різних аспектів реалізації індивідуального педагогічного стилю.

ГАЛЯН Е. И.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИЛЯ

В статье анализируются личностный, поведенческий и ситуационный аспекты детерминации индивидуального педагогического стиля. Определены те личностные характеристики стиля педагогической деятельности и личностные состояния учителей, которые вызывают доминирование в реализации профессиональных функций тенденций императивного или диалогического направления. На основе выявленного соотношения императивности и диалогичности предложена типология индивидуальных педагогических стилей.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, индивидуальный педагогический стиль, стиль педагогического общения, стиль педагогического взаимодействия, императивность, диалогичность, типология стилей.

GALYAN E. I.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF INDIVIDUAL PEDAGOGICAL STYLE

This article analyzes the personal, behavioral and situational aspects of determination of individual pedagogical style. We have identified the personal characteristics of the style and condition of personality teachers that cause dominance in the implementation of professional features trends imperative or dialogical direction. Based on identified ratio imperativeness-dialogicity proposed typology of individual pedagogical styles.

Keywords: pedagogical activity, individual pedagogical style, style of pedagogical communication, style of pedagogical interaction, imperativeness, dialogicity, types of styles.

Список використаних джерел

1. Психология личности: [словарь-справочник] / ред. П. Горностай, Т. Титаренко. — К. : Рута, 2001. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://psylib.org.ua.htm>.
2. Мулькова С. А. Современные подходы к стилям педагогического общения / С.А. Мулькова. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/spspo.htm>.
3. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя : [монография] / Н. Н.Никитина. — М. : Прометей, СПГУ, 2002. — 316 с.
4. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : [авторский сборник] / В. С.Мерлин. — М. : МОДЭК, 2009. — 544 с.
5. Руденко И. Л. Стиль общения и его детерминанты : дис. на соиск. научной степени канд. психол. наук / специальность 19.00.01. — Общая психология. / И. Л.Руденко. — М., 1988. — 324 с.

Стаття 12.09.2013 надійшла до редколегії року.