

УДК 159.923 : 37.015.3

Структурні компоненти імпліцитного психологічного впливу вчителя на учнів

Россова М. М.

В статті висвітлено результати емпіричного дослідження виявлення когнітивного, емоційного та поведінкового структурних компонентів імпліцитного психологічного впливу вчителя на учнів молодших класів. Представлено психологічні підходи вітчизняних та зарубіжних авторів до проблеми професійного психологічного впливу. Розглядається поняття «імпліцитний психологічний вплив». Автором визначено семантичне поле імпліцитного психологічного впливу учителя, отримано три групи учителів за характеристиками такого впливу: : 1) вчителі-провідники; 2) вчителі-організатори; 3) вчителі-контролери.

Ключові слова: психологічний вплив, імпліцитний психологічний вплив, імпліцитна теорія особистості, структура імпліцитної теорії особистості, семантичне поле, структурні компоненти імпліцитного психологічного впливу, вчитель.

В статье отражены результаты эмпирического исследования выявления когнитивного, эмоционального и поведенческого структурных компонентов имплицитного психологического влияния учителя на учеников младших классов. Представлены психологические подходы отечественных и зарубежных авторов к проблеме профессионального психологического влияния. Рассматривается понятие «имплицитное психологическое влияние». Автором определено семантическое поле имплицитного психологического влияния, получено три группы учителей по характеристикам такого влияния: 1) учителя-проводники; 2) учителя-организаторы; 3) учителя-контролеры.

Ключевые слова: психологическое влияние, имплицитное психологическое влияние, имплицитная теория личности, структура имплицитной теории личности, семантическое поле, структурные компоненты имплицитного психологического влияния, учитель.

The results of empiric research of exposure cognitive, emotional and behavioral structural components of implicate psychological influence of teacher on pupils are represented in the article. Psychological approaches of domestic and foreign authors to the issue of professional psychological influence are represented. The concept of «implicit psychological impact» is set. The author defined the semantic field of the implicit psychological influence, three groups of teachers on the characteristics of such influence were received: 1) the teacher-conductors, 2) teacher-organizers, 3) teacher-supervisors.

Keywords: psychological influence, implicate psychological influence, implicit theory of personality, structure of implicit theory of personality, semantic field, structural components of implicate psychological influence, teacher.

Вступ. В процесі міжособової взаємодії з учнями вчитель здійснює вплив на психологічний стан, думки, почуття та дії учнів за допомогою психологічних засобів. При чому цей вплив вчитель може здійснювати як відкрито, так приховано, шляхом приховування або маскуванню його цілей. Використання вчителем прихованого психологічного впливу в навчально-виховному процесі повинно сприяти особистісному й інтелектуальному розвитку учня, його вдосконаленню і становленню як особистості.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Особливо цікавим представляється дослідження особливостей імпліцитного психологічного впливу вчителя на учнів молодшого шкільного віку. Саме на цьому віковому періоді вчитель вибудовує систему отримання знань учнями, зароджує і підкріплює бажання навчатися, створює фундамент для саморозвитку та самоактуалізації учнів в майбутньому. А, отже, психологічний вплив вчителя в навчально-виховному процесі сприяє і формуванню особистості учнів. Проте, існують випадки використання вчителем прихованого психологічного впливу і з іншою метою (як засіб задоволення потреб за допомогою інших, як засіб ствердження власного існування, значимості). Останнє може здійснюватися неусвідомлено, і вчитель, навіть не здогадується про те, що він впливає, і до яких наслідків призведе такий вплив. Ці наслідки не піддаються моментальній оцінці, а простежуються з плином життя учнів.

В процесі міжособової взаємодії з учнями вчитель використовує найрізноманітніші способи, техніки та прийоми прихованого імпліцитного психологічного впливу на останніх. Часто, в реальному навчально-виховному процесі спостерігається стереотипне та негативне, зокрема ситуативно-негативне, стійке негативне ставлення до учнів та/або їхніх батьків, навішування ярликів тощо, що сприяє порушенню навчально-виховного процесу і виникненню найрізноманітніших негативних особистісних змін як учнів, так і вчителів.

Оскільки, імпліцитний психологічний вплив здійснюється вчителем внаслідок виникнення у нього певної потреби, наміру та/або мотиваційної установки по відношенню до учнів, та полягає у формуванні неусвідомлених асоціації між образами психологічних властивостей-якостей, поведінкових й емоційних реакцій учнів та відповідною їм потребою (наміром, мотиваційною установкою), та характеризується неусвідомленим вибором прийомів здійснення

впливу на учнів, доцільним вбачається вивчення складових компонентів цього виду впливу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано рішення даної проблеми і на які спирається автор.

Проблематика професійного психологічного впливу в освітньому просторі розглядається завдяки дослідженням А. Макаренка, К. Ушинського, (педагогічні способи впливу вчителя на учнів), В. Федчик (заохочення як прийому педагогічного впливу), О. Тищенко (методи виховного впливу); М. Розенової (психологічна структура педагогічної діяльності), О. Ліщинської (негативні наслідки педагогічного впливу); М. Болдирева, І. Мар'єнко, В. Рогожкіна (методи виховання: методи формування свідомості, методи формування досвіду поведінки); В. Лозової, Г. Троцько (методи стимулювання і корекції поведінки школярів); І. Воронюк, В. Лозової, П. Ігнатенко (цілеспрямований та регульований психолого-педагогічний вплив вчителя на учнів); Л. Башлакової, Д. Годовікова, Р. Дерев'янка, Т. Комісаренко, М. Лісіної, Г. Лаврентьевої, Л. Мітева, А. Ніколаєвої (взаємовплив педагогів і дітей в умовах закладу освіти) тощо [1-5].

Імплицитний психологічний вплив доречно розглядати в межах імплицитної теорії особистості, авторами якої є Дж. Брунер і Р. Тагіурі [6-7]. Імплицитні теорії також розглядалися в працях Г. Андреєвої, Г. Гекхаузена, К. Двек, Г. Келлі, Дж. Келлі, О. Шмельова (імплікації особистісної атрибуції); У. Бруковера, Г. Гекхаузена, В. Дружиніна, Р. Мейлі, Р. Стейнберга, О. Улибіної (імплицитна теорія інтелекту та здібностей); Дж. Гросса, О. Еткінда, М. Таміра (імплицитна теорія емоцій); Н. Кайана (імплицитна теорія взаємодії людини і комп'ютера); В. Петренко (імплицитна теорія етнічного світу) та інших [8-12]. Науковці констатують відсутність чіткої формалізації змісту імплицитних теорій, неможливість узагальнення емпіричних даних та реконструкції імплицитних теорій. Обумовлених неможливістю й об'єктивізації суб'єктивної реальності особистості. Разом з тим, в експериментах показано, що імплицитна теорія була достатньо адекватною, відповідною тим властивостям людини, які фіксуються в науковому дослідженні [12-14]. Необхідно зауважити на відсутність емпіричних досліджень, спрямованих на виявлення структурних компонентів імплицитного психологічного впливу загалом, вчителів зокрема.

Мета статті. Висвітлення результатів емпіричного дослідження структурних компонентів імплицитного психологічного впливу вчителя на учнів молодших класів.

Результати дослідження та їх обговорення. У вивченні імплицитних теорій особистості виділяються два основні підходи – традиційний і альтернативний (психосемантичний). Традиційний підхід представлений роботами Дж. Брунера і Р. Тагіурі, а також психологію «здорового глузду» Л. Роса, теорією каузальної атрибуції Р. Келлі, Д. Шейдер та ін. Альтернативний підхід, окреслено його засновником Дж. Келлі, виник в руслі теорії особистісних конструктів і був розвинений психосемантичним напрямом (П. Вернон, В. Петренко, А. Шмельов та ін.) [9; 14; 15]. Представники останнього підходу, окрім виділення змістовних компонентів імплицитної теорії особистості, проводять факторний аналіз, який дозволяє оцінити і об'єднати якості та зв'язки між окремими компонентами в особистісному семантичному просторі [16-18]. Саме на цих концептуальних аспектах було розроблено і проведено емпіричне дослідження вивчення складових компонентів імплицитного психологічного впливу вчителя на учнів.

Дослідження складалося з наступних частин: 1) проведення фокус-групового дослідження з метою виявлення семантичних асоціацій зі словами, які входять у поле структур імплицитного психологічного впливу вчителя; 2) проведення багатовимірного неметричного шкалювання методом суб'єктивних переваг інтерпретацій-асоціацій семантичного поля трьох структур імплицитного психологічного впливу вчителя: когнітивної, емоційної та поведінкової; 3) виявлення особливостей когнітивної, емоційної та поведінкової структур імплицитного психологічного впливу вчителя на учнів в системі «вчитель-учень» за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик.

В емпіричному дослідженні приймали участь вчителі молодших класів у кількості 143 особи, усі – жіночої статі. У фокус-груповому дослідженні прийняло участь 32 особи, які було поділено на 3 фокус-групи, які проводились у загальноосвітніх школах м. Харкова. Учасниками обговорення були: а) 11 осіб зі стажем педагогічної діяльності більше десяти років; б) 11 осіб зі стажем педагогічної діяльності від п'яти до десяти років; в) 10 осіб зі стажем педагогічної діяльності менше п'яти років. Доцільність вибірки визначалася наявністю різних рівнів професійного педагогічного досвіду.

Фокус-групове дослідження визначення семантичних асоціацій зі словами, які входять у поле структурних компонентів імплицитного психологічного впливу вчителя передбачало виявлення слів та словосполучень-асоціацій до слів: «вчитель», «який вчитель», «учень», «який учень», «вплив вчителя», «емоції вчителя», «вчитель відчуває», «вчити», «впливати», «поведінка вчителя».

За результатами фокус-групового дослідження виявлено: 1) особливості когнітивної складової імплицитного психологічного впливу вчителя: слова-асоціації до слів: «вчитель» (іменники та прикметники), «учень» (іменники та прикметники), «вплив» (іменники та прикметники), «прихований вплив на учня» (іменники та прикметники); 2) особливості емоційної складової імплицитного психологічного впливу вчителя: слова-асоціації до слів «емоції вчителя» (прикметники) та «відчуття вчителя» (іменники); 3) особливості поведінкової

складової імпліцитного психологічного впливу вчителя: слова-асоціації до слів: «вчити» (дієслова), «впливати» (дієслова) та «поведінка вчителя» (прикметники).

Отримані слова та словосполучення-асоціації в проведеному фокус-груповому дослідженні, які повторювалися більше двох разів у відповідях досліджуваних, було враховано при розробці опитувальника виявлення семантичного поля структур імпліцитного психологічного впливу вчителя в системі «вчитель-учень». Безпосередньо виявлення семантичного поля структур імпліцитного психологічного впливу вчителя здійснювалося за допомогою проведення багатомірного неметричного шкалювання методом суб'єктивних переваг трьох структур імпліцитного психологічного впливу: когнітивної, емоційної та поведінкової, метою якого стало виявлення структури в наборі значень деякої міри відстані між об'єктами. Шкалювання здійснювалося шляхом приписування об'єктам положення в багатовимірному просторі (в нашому дослідженні три виміри) так, щоб відстані між отриманими точками в цьому просторі якомога точніше апроксимували початкові відмінності. У багатьох випадках вимірювання цього простору можуть бути інтерпретовані і використані для подальшого осмислення первинних даних. Кінцевим результатом моделювання методом суб'єктивних переваг когнітивного структурного компоненту імпліцитного психологічного впливу стало виявлення групового простору (за шкалами – семантичного поля) таких когнітивних одиниць як: «вчитель», «який вчитель», «учень», «який учень», «вплив», «який вплив», «прихований психологічний вплив на учня», «який прихований психологічний вплив на учня». Метод багатовимірної шкалювання в якості дистанційної моделі використовує модель Євклідової відстані, що дозволяє розглядати змінні (вибори інтерпретацій ключових слів) як безперервні. Таким чином, проблема збігів або зв'язків – рівних значень (інтерпретацій) для всіх спостережень досліджуваних – вчителів вирішувалась найоптимальнішим чином: кінцева величина s-стресу за формулою Краскала для всієї матриці s-стрес = 0,0202, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,960. Фінальні координати шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового слова «вчитель» вказують, що досліджуваних можна умовно поділити на три групи: 1) вчителі-провідники, які асоціюють слово «вчитель» зі словами: авторитет, приклад, наглядач, радник, мотиватор, професіонал, трудівник – це група вчителів, які передають знання учням, показуючи їх важливість, необхідність та способи використання, відкриває учневі можливості самостійного пошуку інформації (зацікавлює до навчання, мотивує) та допомагає їм стати відповідальними за розвиток власних знань, умінь, навичок. В групі досліджуваних вчителів виявлено 48,2 % (54 особи) вчителів, які виконують ролі (займають позицію) вчителя-провідника); 2) вчителі-організатори, які асоціюють слово «вчитель» зі словами: командир, голова, тренер, діяч, керівник, шеф – це група вчителів, які свою професійну діяльність вбачають в організації навчального процесу, підвищенні власних управлінських функцій. В групі досліджуваних вчителів виявлено 27,7 % (31 особа) вчителів, які виконують роль організатора; 3) вчителі-контролери, які асоціюють слово «вчитель» зі словами: наставник, лідер, вихователь, охоронець, диктатор, каратель – це група вчителів, які свою професійну діяльність вбачають в контролі навчального процесу та учнів. В групі досліджуваних вчителів виявлено 24,1 % (27 осіб) вчителів цього типу.

На цьому етапі дослідження було проведено перевірку виявлених даних на нормальність емпіричного розподілу графічним способом за допомогою побудови Q-Q-графіків нормального ймовірнісного розподілу за допомогою програми обробки статистичних даних SPSS Statistica 17.0, які вказують на нормальний розподіл досліджуваних ознак. Таким чином, можна зробити висновок, що виявлені групи вчителів (провідників, організаторів та контролерів) повністю відображають вихідну емпіричну інформацію, свідчать про відносно рівномірний їхній розподіл, що позитивно вплинуло на якість вирішення завдань експерименту, що дає можливість об'єктивно представити його результати.

В процесі дослідження важливим його моментом стало виявлення відмінностей виявлених груп вчителів за стажем. Розподіл вчителів молодших класів з урахуванням вимог нормальності розподілу та стажу педагогічної діяльності представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл вчителів молодших класів з урахуванням вимог нормальності розподілу

Склад учасників	Всього, осіб (%)	Службовий стаж (років)					
		до 5		5-10		більше 10	
		кількість (осіб)	питома вага, %	кількість (осіб)	питома вага, %	кількість (осіб)	питома вага, %
Вчителі-провідники	54 (48,2)	7	13,0	14	25,9	33	61,1
Вчителі-організатори	31 (27,7)	6	19,4	17	54,8	8	25,8
Вчителі-контролери	27 (24,1)	14	51,9	8	29,6	5	18,5
Разом	112 (100)	27	-	39	-	46	-

Так, у групі вчителів-провідників виявлено 7 (13,0 %) осіб з педагогічним стажем до п'яти років, 14 (25,9 %) осіб з педагогічним стажем п'ять-десять років, 33 (61,1 %) осіб з

педагогічним стажем більше десяти років. У групі вчителів-організаторів виявлено 6 (19,4 %) осіб з педагогічним стажем до п'яти років, 17 (54,8 %) осіб з педагогічним стажем п'ять-десять років, 8 (25,8 %) осіб з педагогічним стажем більше десяти років. У групі вчителів-контролерів виявлено 14 (51,9 %) осіб з педагогічним стажем до п'яти років, 8 (29,6 %) осіб з педагогічним стажем п'ять-десять років, 5 (18,5 %) осіб з педагогічним стажем більше десяти років. Розподіл вчителів до груп за стажем показує, що кількість вчителів-провідників зростає зі зростанням стажу. Найбільше цих вчителів зі стажем більше десяти років. У групі вчителів-організаторів найбільша їх кількість з педагогічним стажем від п'яти до десяти років, а у групі вчителів-контролерів виявлено найбільшу їх кількість з педагогічним стажем до п'яти років. Отже, виявлено, що зі зростанням стажу збільшується кількість вчителів-провідників та зменшується кількість вчителів-контролерів. Кількість вчителів-організаторів зростає в період педагогічного стажу п'ять-десять років і знижується в період більше 10 років.

свідчать про відносно рівномірний їхній розподіл, що позитивно вплинуло на якість вирішення завдань експерименту і дало можливість об'єктивно представити його результати.

Наступним етапом емпіричного дослідження стало виявлення когнітивної складової імпліцитного психологічного впливу з врахуванням поділу вчителів на три групи (провідників, організаторів та контролерів).

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «який вчитель» у досліджуваних вчителів, умовно поділених на три групи, виявлено наступні ознаки (s -стрес = 0,04605, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,997322): для вчителів-провідників – розумний, ввічливий, культурний, виконуючий, вимогливий, добрий, кмітливий, впливовий, вихований, розуміючий; для вчителів-організаторів – дисциплінований, відповідальний, хороший, терплячий, щасливий; для вчителів-контролерів – веселий, суворий, цікавий. При цьому виявлено також, вчитель-провідник приховує від учнів такі свої характеристики як: відвертий, відкритий; вчитель-організатор – авторитарний, компетентний, а вчитель-контролер – непередбачуваний, похмурий, крикливий, сварливий, талановитий

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «учень» у досліджуваних вчителів, умовно поділених на три групи, виявлено наступні ознаки (s -стрес = 0,0905, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,9919): для вчителів-провідників учень – особистість, дзига; для вчителів-організаторів учень – школяр та підлеглий; для вчителів-контролерів учень – вихованець. При цьому виявлено також, що вчитель-провідник приховує від учнів таку інтерпретацію останніх як: дитина; компетентний, а вчитель-контролер – розумник та хорошист. Вчитель-організатор не приховує ніяких інтерпретацій слова «учень».

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «який учень» у досліджуваних вчителів, умовно поділених на три групи, виявлено наступні ознаки (s -стрес = 0,0917, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,94705): для вчителів-провідників – талановитий, активний, творчий, розумний, цікавий, креативний, сумлінний; для вчителів-організаторів – веселий, швидкий, добрий, зацікавлений, уважний, різнобічний, відповідальний, неосвічений; для вчителів-контролерів – забудькуватий, старанний, дисциплінований, охайний. При цьому виявлено також, вчитель-провідник приховує від учнів такі їхні характеристики як: самодостатній, задумливий; вчитель-організатор – ініціативний, сміливий, самостійний, байдужий, а вчитель-контролер – непосидючий, агресивний, безсоромний, лінивий, слухняний, розсіяний.

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «вплив» у досліджуваних вчителів, умовно поділених на три групи, виявлено наступні суб'єктивні подібності щодо впливів на учнів (s -стрес = 0,04886, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,98059): 1) для вчителів-провідників вплив – це розвиток, формування, діяльність, робота, результат, допомога, становлення; 2) для вчителів-організаторів вплив – це імпульс, тиск та сила; 3) для вчителів-контролерів вплив – це умова та реалізація. При цьому виявлено також, що вчитель-провідник як прихований вплив розуміє результат, допомогу та становлення; вчитель-організатор – як силу, а вчитель-контролер – як реалізацію та умову. Для групи вчителів-організаторів не виявлено прихованих впливів при асоціюванні зі словом «вплив».

В групі досліджуваних вчителів за результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «який вплив» виявлено наступні суб'єктивні подібності таких відкритих впливів на учнів (s -стрес = 0,03842, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,96124): для вчителів-провідників вплив є: розвиваючим, мотивуючим, професійним, активним, творчим, педагогічним, позитивним; для вчителів-організаторів вплив є: цілеспрямованим, натхненним, незалежним, наставницьким, сприяючим; для вчителів-контролерів вплив є: емоційним, різким, актуальним, наполегливим, змушеним, контролюючим, жорстким. При цьому виявлено також, що вчитель-провідник, як приховані, розуміє такі види впливу: адаптуючий, допомагаючий, компетентний; вчитель-організатор – безмежний, м'який, підпорядковуючий, а вчитель-контролер – пресуючий, нав'язливий, пригнічуючий, суворий.

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «психологічний вплив вчителя» (s -стрес = 0,08647, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,9926) в досліджуваних групах вчителів виявлено суб'єктивні подібності щодо

психологічного впливу вчителів на учнів: для вчителів-провідників психологічний вплив вчителя – це навчання, формування, зміна, розвиток, переконання, настанова, здібності, наслідування, розширення, перевага; для вчителів-організаторів психологічний вплив вчителя – це дія, сила, домінування, перевага, посилення, практика, реакція; для вчителів-контролерів психологічний вплив вчителя – це влада, виховання, навіювання, потреба, спонука, могутність.

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «який психологічний вплив вчителя» (s -стрес = 0,04985, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,97783) в досліджуваних групах вчителів виявлено суб'єктивні подібності щодо ознак психологічного впливу вчителів на учнів: вчителі-провідники психологічний вплив вчителя вважають: позитивним, значним, потрібним, вирішальним, педагогічним, притосувальним, переконуючим; вчителі-організатори психологічний вплив вчителя вважають: приємним, неруйнівним, економним, таємним, загадковим, містичним; вчителі-контролери психологічний вплив вчителя вважають: несвідомим, підпільним, раціональним, негласним, неявним, невидимим, потенційним.

Наступним структурним компонентом імпліцитного психологічного впливу, який було досліджено за допомогою опитувальника виявлення семантичного поля структурних компонентів імпліцитного психологічного впливу вчителя в «системі «вчитель-учень» є емоційний. Для виявлення його ознак досліджувалися інтерпретації до таких словосполучень: «емоції вчителя» та «вчитель відчуває».

В групі досліджуваних вчителів за результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «емоції вчителя» виявлено наступні суб'єктивні подібності щодо емоцій вчителів (s -стрес = 0,03842, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,96124): у вчителів-провідників емоції вчителя асоціюються як: доброзичливі, ширі, позитивні, веселі, різкі, життєрадісні, асертивні; у вчителів-організаторів – як: спонукаючі, ситуативні, конструктивні, приховані, адекватні; у вчителів-контролерів як: натхненні, відкриті, запальні, бурхливі, мінливі, агресивні, образливі.

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «вчитель відчуває» (, в групі досліджуваних вчителів виявлено наступні суб'єктивні подібності таких інтерпретацій-асоціацій щодо відчуттів вчителів s -стрес = 0,1912, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,96387): у вчителів-провідників відкритими є відчуття впевненості та радості, а прихованими – відчуття втоми і спокою; у вчителів-організаторів відкритим є відчуття розслаблення, а прихованими – перевага над іншими; у вчителів-контролерів відкритим є відчуття злості, а прихованими – виснаження, напруження, агресія і страх.

Наступним структурним компонентом імпліцитного психологічного впливу, який було досліджено за допомогою опитувальника виявлення семантичного поля структурних компонентів імпліцитного психологічного впливу вчителя в «системі «вчитель-учень» є поведінковий. Для виявлення його ознак досліджувалися інтерпретації до таких слів та словосполучень: «вчити», «впливати», «яка поведінка вчителя».

В групі досліджуваних вчителів за результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «вчити» виявлено наступні суб'єктивні подібності (s -стрес = 0,04942, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,99758): у вчителів-провідників відкритими є наступні інтерпретації: творити, вміти, прагнути, розвивати, передавати, зацікавлювати, розширювати, а прихованими – досягати, знати, розвиватися, самовдосконалюватися, змінювати, досліджувати, опановувати; у вчителів-організаторів відкритими є наступні інтерпретації: мислити, пояснювати, працювати, розуміти, організовувати, володіти, читати, діяти, а прихованими – наставляти, у вчителів-контролерів відкритим є наступні інтерпретації: аналізувати, контролювати, змушувати, реалізовуватися, а прихованими: напружуватися, збагачуватися; зосереджуватися, зубрити, сидіти, розв'язувати, давати інформацію, використовувати.

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового слова «впливати» в групі досліджуваних вчителів виявлено наступні суб'єктивні подібності (s -стрес = 0,10912, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,98823): у вчителів-провідників відкритими є наступні інтерпретації: допомагати, домагатися, досягати, зацікавлювати, а прихованими – змінювати дітей, прагнути до більшого, передавати досвід, відкривати, мотивувати, заохочувати, сприяти, стимулювати; у вчителів-організаторів відкритими є всі інтерпретації: підтримувати, отримувати інформацію, подавляти, входити в соціум, моделювати, навіювати, наставляти, у вчителів-контролерів відкритим є наступні інтерпретації: набувати, отримувати, критикувати, розвиватися, примушувати, вдосконалюватися, а прихованими: реалізовуватися, вимагати.

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «поведінка вчителя» в групі досліджуваних вчителів виявлено наступні суб'єктивні подібності (s -стрес = 0,05871, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,99657): у вчителів-провідників відкритими є всі інтерпретації: культурна, уважна, позитивна, чесна, розвиваюча, як приклад, надихаюча, вольова, зацікавлена, мотивуюча, виражена, консервативна, емпатійна, поміркована; у вчителів-організаторів відкритими є всі інтерпретації: адекватна, ввічлива, активна, врівноважена, товариська, стримана, смілива, рішуча, відповідальна, розважлива, у вчителів-контролерів відкритими є наступні інтерпретації: вихована, своєрідна,

стандартна, відверта, сувора, а прихованими: нав'язлива, емоційна, боязка, зверхня, критикуюча, спокійна, конфліктна.

З метою для виявлення особливостей формування когнітивної, емоційної та поведінкової структур імпліцитного психологічного впливу вчителя на учнів в системі «вчитель-учень» було проведено також психодіагностичне обстеження за допомогою наступних стандартизованих психодіагностичних методик: 1) методика «Ціннісні орієнтації» О.І.°Моткова, Т.°А.°Огневої (варіант 2); 2) методика «Виховні реакції і установки вчителів» Е.°Шеффер і Р.°Белла адаптована Т.°В.°Нещерет; 3) методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.°Ф.°Потьомкіної; 4) методика діагностики мотиваційної структури особистості В.°Е.°Мільмана; 5) методика «Педагогічні ситуації»; 6) методика визначення рівня рефлексивності А.°В.°Карпова, В.°В.°Пономарової.

На цьому етапі дослідження прийняло участь 112 вчителів, яких на попередніх етапах експерименту було розподілено на три групи: вчителів-провідників, вчителів-організаторів та вчителів-контролерів.

За результатами тестування за методикою «Ціннісні орієнтації» О.І.°Моткова, Т.°А.°Огневої виявлено наступні особливості ціннісних орієнтацій вчителів.

1. Виявлено, що у вчителів-провідників переважають внутрішні цінності над зовнішніми з більшою є центрація на саморозвитку, на широких зв'язках зі всім світом, а не тільки з людьми. Цю групу вчителів можна назвати саморозвивальною. Найважливішою цінністю в цій групі є пошана і допомога людям, чуйність (32 % вчителів). Важливими цінностями у вчителів-провідників є також теплі, дбайливі відносини з людьми – у 22 % осіб, саморозвиток особистості – 16 % осіб та творчість – 10 % осіб.

2. Групи вчителів-організаторів та вчителів-контролерів є самопрезентуючими, оскільки в них виявлено переважання значущості зовнішніх цінностей над значущістю внутрішніх, з більшою є орієнтацією на презентацію, пред'явлення себе іншим і на зовнішню оцінку себе іншими. В групі вчителів-організаторів найважливішою цінністю виявлено високе соціальне положення (29 % вчителів). Важливими цінностями у вчителів-організаторів є також матеріальне благополуччя – у 19 % осіб, популярність – 15 % осіб та пошана і допомога людям, чуйність – 11 % осіб. В групі вчителів-контролерів найважливішою цінністю виявлено матеріальне благополуччя (26 % вчителів). Важливими цінностями у них є також високе соціальне положення – у 24 % осіб, популярність – 14 % осіб та фізична привабливість, зовнішність – 13 % осіб.

3. В усіх групах вчителів виявлено переважання значущості як внутрішніх, так і зовнішніх цінностей на їхньої реалізацією. Всі показники конфліктності здійснення цінностей у цих трьох групах є низькими, проте, можна зазначити, що вчителі-провідники мають найбільшу конфліктність здійснення внутрішніх ціннісних орієнтацій (0,85), а вчителі-контролери – найбільшу конфліктність здійснення зовнішніх ціннісних орієнтацій (0,67). Найменшу реалізованість зовнішніх ціннісних орієнтацій (3,54) та найбільшу конфліктність здійснення всіх ціннісних орієнтацій (0,65) виявлено в групі вчителів-контролерів.

4. В групах вчителів виявлено також особливості оцінки причин, що впливають на здійснення їх ціннісних орієнтацій. Так, у всіх групах на реалізацію ціннісних орієнтацій в більшій мірі впливають зовнішні обставини, ніж внутрішні: для вчителів-провідників – 3,59, вчителів-організаторів – 3,78, а вчителів-контролерів – 3,54. В групі вчителів-провідників виявлено переважання власних зусиль в реалізації ціннісних орієнтацій, порівняно з іншими групами досліджуваних, в яких переважають особисті природні (фізичні та психологічні) дані вчителів в реалізації внутрішніх причин.

За результатами психодіагностичного обстеження за методикою «Виховні реакції і установки вчителів» Е.°Шеффер і Р.°Белла адаптована Т.°В.°Нещерет, виявлено провідні установки вчителів. Так, для вчителів-провідників провідною установкою по відношенню до учня виявлено установки на симбіотичні відносини з учнями (64 % осіб). Важливими також в цій групі є установки на заохочення зайнятості (14 % осіб) та соціально-бажані установки (12 % осіб). В групі вчителів-організаторів провідною установкою по відношенню до учня виявлено соціально-бажані установки (52 % осіб). Важливими також в цій групі є установки на заохочення залежності від вчителя (17 % осіб) та установки на заохочення зайнятості (12 % осіб). В групі вчителів-контролерів провідною установкою по відношенню до учня виявлено установки на заохочення залежності від вчителя (46 % осіб). Важливими також в цій групі є соціально-бажані установки (21 % осіб) та установки на придушення волі учня (12 % осіб). Найконструктивнішими установками вчителя по відношенню до учнів є установки вчителів-провідників, деструктивними – установки вчителів-контролерів.

За результатами тестування за допомогою методики діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.°Ф.°Потьомкіної виявлено орієнтаційні установки вчителів. Так, в групі вчителів-провідників провідними є орієнтація на результат (73 % осіб), орієнтація на альтруїстичні цінності (79 % осіб), орієнтація на працю (84 % осіб) та орієнтація на свободу (73 % осіб); в групі вчителів-організаторів провідними є орієнтація на результат (51 % осіб), орієнтація на егоїзм (49 % осіб), орієнтація на гроші (55 % осіб) та орієнтація на свободу (53 % осіб); в групі вчителів-контролерів провідними є орієнтація на процес (62 % осіб), орієнтація на егоїзм (76 % осіб), орієнтація на гроші (69 % осіб) та орієнтація на владу (81 % осіб).

Вчителі, які орієнтуються на результат, є одними з найнадійніших. Вони можуть досягати результату в своїй діяльності всупереч перешкодам, невдачам тощо. При орієнтації на процес вчителі

більше орієнтовані на процес, і менше замислюються над досягненням результату, часто спізнюються із закінченням, здачею роботи, їхня процесуальна спрямованість перешкоджає їхній результативності; ними більше рухає інтерес до справи, а для досягнення результату потрібна рутинна робота, негативне ставлення до якої вони не можуть подолати.

Вчителі, які орієнтуються на альтруїстичні цінності, часто в збиток собі, заслуговують усілякої пошани. Альтруїзм є найбільш цінною суспільною мотивацією, наявність якої відрізняє зрілу людину. Люди з надмірно вираженим егоїзмом зустрічаються досить рідко. Відома частка «розумного егоїзму» не може нашкодити людині. Швидше більше шкодить його відсутність, причому це серед людей «інтелігентних професій» зустрічається досить часто.

Вчителі, які орієнтуються на працю, весь час використовують для того, щоб щось зробити, не жаліючи вихідних днів, відпустки тощо. Праця приносить їм більше радості і задоволення, ніж інші заняття. Провідною цінністю для людей з орієнтацією на гроші є прагнення до збільшення свого добробуту. Головною цінністю вчителів, які орієнтуються на свободу, – є свобода, а для вчителів з орієнтацією на владу провідною цінністю є вплив на інших, на суспільство.

За результатами тестування за методикою діагностики мотиваційної структури особистості В.°Е. °Мільмана виявлено мотиваційні профілі досліджуваних:

1) в групі вчителів-провідників переважаючим виявлено у 71 % осіб прогресивний мотиваційний профіль, який характеризується помітним перевищенням рівня розвиваючих мотивів: загальної активності (у 25 % осіб), творчої активності (20 % осіб) та суспільної корисності (у 21 % осіб) над рівнем мотивів підтримки: підтримки життєзабезпечення (у 4 % осіб), комфортом (у 5 % осіб) та соціальним статусом (у 9 % осіб). Цей тип переважає у вчителів, які досягли успіху в професійній діяльності або навчанні, а також у вчителів із соціально спрямованою життєвою позицією. Крім того, в цій групі виявлено також експресивний тип мотиваційного профілю у 29 % вчителів, який характеризується помітними перепадами профільної лінії з наявністю двох піків: частіше за інших зустрічаються поєднання піків по шкалах комфорт та творча активність. У цьому типі представлена певна вибіркова диференціація мотиваційних чинників окремо по групах підтримуючих (підтримка життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус) і розвиваючих (загальна активність, творча активність та суспільна корисність) мотивів, що пов'язано з прагненням вчителів цього профілю до підвищення рівня самоствердження;

2) в групі вчителів-організаторів переважаючим виявлено у 54 % осіб також прогресивний мотиваційний профіль, який характеризується помітним перевищенням рівня розвиваючих мотивів: загальної активності (у 20 % осіб), творчої активності (у 12 % осіб) та суспільної корисності (у 14 % осіб) над рівнем мотивів підтримки: підтримки життєзабезпечення (у 10 % осіб), комфортом (у 15 % осіб) та соціальним статусом (у 18 % осіб). В цій групі виявлено у 31 % вчителів експресивний тип мотиваційного профілю; у 11 % вчителів – регресивний тип (характеризується як протилежний прогресивному і показує перевищення загального рівня мотивів підтримки над розвиваючими мотивами); у 4 % вчителів – імпульсивний тип (характеризується різкими перепадами профільної лінії з трьома вираженими піками, найчастіше по шкалах комфорт, спілкування та творча активність і відображає значну диференціацію і, можливо, конфронтацію різних мотиваційних чинників усередині загальної структури особистості);

3) в групі вчителів-контролерів переважаючим виявлено у 40 % осіб експресивний мотиваційний профіль, який характеризується помітними перепадами профільної лінії з наявністю двох піків: частіше за інших зустрічаються поєднання піків по шкалах комфорт та творча активність. У цьому типі відбивається прагнення вчителів до підвищення рівня самоствердження. Крім того, в цій групі виявлено регресивний тип мотиваційного профілю (у 39 % осіб), імпульсивний (у 12 % осіб) та прогресивний (у 9 % осіб).

За цією ж методикою було виявлено також типи емоційного профілю вчителів:

1) в групі вчителів-провідників переважаючим виявлено у 91 % осіб стеничний емоційний профіль, який характеризується домінуванням стеничності як в емоційних перевагах (емоційні переживання стеничного типу переважають над емоційними переживаннями астенічного), так і у фрустраційній поведінці (стеничний тип переживання фрустрації переважає над астенічним типом переживання фрустрації) і відображає схильність вчителів до активних, керованих позицій та дій у важких ситуаціях. Виразно корелює з «прогресивним» мотиваційним профілем і успішністю в професійній діяльності. У 9 % вчителів виявлено астенічний тип емоційного профілю, який характеризується перевищенням астенічності в показниках і емоційного переживання переваги, і фрустраційної поведінки та відображає схильність вчителів до гомеостатичного комфорту, емоційних гедоністичних переживань, та невміння управляти собою у важких ситуаціях, дратівливість, схильність до прояву захисних механізмів. Виразно корелює з «регресивним» мотиваційним профілем;

2) в групі вчителів-організаторів переважаючим також виявлено у 62 % осіб стеничний емоційний профіль, який характеризується домінуванням стеничності в емоційних переживаннях та у фрустраційній поведінці і відображає схильність вчителів до активних, керованих позицій та дій у важких ситуаціях. Виразно корелює з «прогресивним» мотиваційним профілем і успішністю в професійній діяльності. У 34 % вчителів виявлено астенічний тип емоційного профілю, який характеризується перевищенням астенічності в показниках і емоційного переживання переваги, і фрустраційної поведінки та відображає схильність вчителів до гомеостатичного комфорту, емоційних гедоністичних переживань, та невміння управляти собою у важких ситуаціях, дратівливість, схильність

до прояву захисних механізмів. Виразно корелює з «регресивним» мотиваційним профілем. У 4 % вчителів виявлено змішаний стеничний тип емоційного профілю, який характеризується стеничністю фрустраційної поведінки і астенічністю емоційних переживань та виражає певну різноспрямованість усередині емоційної сфери. Цей профіль є найбільш характерним для молоді і корелює з характеристиками «імпульсивного» мотиваційного профілю;

3) в групі вчителів-контролерів переважаючим виявлено у 64 % осіб астенічний емоційний профіль, який характеризується перевищенням астенічності в показниках емоційного переживання та фрустраційної поведінки та відображає схильність вчителів до гомеостатичного комфорту, гедоністичних емоційних переживань та невміння управляти собою у важких ситуаціях, дратівливість, схильність до прояву захисних механізмів. Виразно корелює з «регресивним» мотиваційним профілем. У 23 % вчителів виявлено стеничний тип емоційного профілю; а у 13 % вчителів виявлено змішаний стеничний тип емоційного профілю, який характеризується який характеризується стеничністю фрустраційної поведінки і астенічністю емоційних переживань та виражає певну різноспрямованість усередині емоційної сфери. Цей профіль є найбільш характерним для молоді і корелює з характеристиками «імпульсивного» мотиваційного профілю.

Отже, найконструктивнішим мотиваційним профілем є прогресивний, а, отже, найконструктивніший набір мотиваційних конструктів представлено в групі вчителів-провідників, а найменш конструктивний набір мотиваційних конструктів виявлено в групі вчителів-організаторів. Найконструктивнішим емоційним профілем є стеничний, найбільше представлений в групі вчителів-провідників, а найменш конструктивним є змішаний стеничний, найбільше представлений в групі вчителів-контролерів. На основі проведеного обстеження за методикою діагностики мотиваційної структури особистості В.°Е.°Мільмана виявлено найбільш конструктивні мотиваційні та емоційні профілі у групі вчителів-провідників, а найменш конструктивні – в групі вчителів-контролерів.

Методика діагностики мотиваційної структури особистості В.°Е.°Мільмана дозволяє діагностувати мотиваційний та емоційний профілі особистості. За допомогою цієї методики можна визначити наступні шкали мотиваційного профілю: підтримка життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус, спілкування, загальна активність, творча активність, суспільна корисність та шкали емоційного профілю: спрямованість на емоційні переживання стеничного типу, спрямованість на емоційні переживання астенічного типу, стеничний тип переживання і поведінки в стані фрустрації, астенічний тип переживання фрустрації.

За даними, отриманими в результаті психодіагностики за допомогою методики «Педагогічні ситуації» виявлено рівні педагогічних здібностей вчителів різних груп, на основі того, який вихід вони знаходять в описаних в ній педагогічних ситуацій, а також здатність правильно вирішувати педагогічні проблеми. За результатами тестування визначено: 1) в групі вчителів-провідників 63 % осіб притаманний високий рівень розвитку педагогічних здібностей та 37 % осіб – середній, що характеризується позитивно; 2) в групі вчителів-організаторів 51 % осіб притаманний високий рівень розвитку педагогічних здібностей, 39 % осіб – середній, а 10 % – низький, що свідчить про недостатній розвиток педагогічних здібностей в цій групі; 3) в групі вчителів-контролерів 14 % осіб притаманний високий рівень розвитку педагогічних здібностей, 48 % осіб – середній, а 38 % – низький, що характеризується негативно і свідчить про недостатній розвиток педагогічних здібностей в цій групі.

Результати тестування за методикою визначення рівня рефлексивності А.°В.°Карпова, В.°В.°Пономарьової свідчать про особливості рефлексивності вчителів як особливості структуризації усвідомлюваних ними власних психічних властивостей, їхнього довільного контролю та корекції. Так, в групі вчителів-провідників у 61 % осіб виявлено високий рівень рефлексивності, а у 39 % - середній, що характеризується позитивно. В групі вчителів-організаторів у 48 % осіб виявлено високий рівень рефлексивності, у 37 % - середній, а у 15 % - низький, що свідчить про недостатній рівень розвитку рефлексивності, а в групі вчителів-контролерів у 17 % осіб виявлено високий рівень рефлексивності, у 49 % - середній, а у 34 % - низький, що свідчить про недостатній рівень розвитку рефлексивності, особливо осіб, у яких виявлено низький рівень зазначеного показника.

У вчителів з високим та середнім рівнями розкривається потенціал рефлексивності: здатність до експлікації, виявлення, «розпізнавання», та - певною мірою – формування інших властивостей-якостей щодо їх усвідомлення і репрезентації як власних, які сприяють формуванню самодостатньої гармонійної особистості вчителя загалом [19]. У групі вчителів, у яких виявлено середній, і особливо низький рівні розвитку рефлексивності, доречним є проведення заходів щодо її підвищення.

Висновки. За результатами емпіричного дослідження виявлено три групи вчителів, які названо: група вчителів-провідників (які передають знання учням, показуючи їх важливість, необхідність та способи використання, відкривають учневі можливості самостійного пошуку інформації (зацікавлюють до навчання, мотивують) та допомагають їм стати відповідальними за розвиток власних знань, умінь, навичок), група вчителів-організаторів (які свою професійну діяльність вбачають в організації навчального процесу, підвищенні власних управлінських функцій), та група вчителів-контролерів (які свою професійну діяльність вбачають в контролі навчального процесу та учнів. Окреслено особливості семантичного поля структурних компонентів (когнітивного, емоційного та поведінкового) імпліцитного психологічного впливу вчителя на учнів. За результатами психодіагностичного обстеження виявлено особливості когнітивної, емоційної та поведінкової особистісних складових вчителів.

Виявлені особливості досліджуваних показників показали необхідність проведення

заходів, спрямованих на: корекцію поведінкового та емоційного компонентів особистості вчителів в групах вчителів-організаторів та особливо вчителів-контролерів.

Literatura

1. Fedchik V. A. Zaohochennja jak prijom pedagogichnogo vplivu / V. A. Fedchik // Materiały czwartej Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Nauka: teoria i praktyka – 2007». – Тым 7. Pedagogiczne nauki. – Przemysł : Nauka i studia, 2007. – Str.53–59.
2. Tishhenko O. I. Metodi vihovnogo vplivu v pedagogichnij dijal'nosti / O.I. Tishhenko // Pedagogika formuvannja tvorchoї osobistosti u vishnij i zagal'noosvitnij shkoli. – Zaporizhzhja : Klasichnij privatnij universitet, 2010. – Vipusk 10. – S. 184-189 .
3. Rozenova M. Psihologija pedagogichnoї dijal'nosti ta psihologija vchitelja / M. Rozenova ; [Elektronnij resurs] // Vidkritij urok : profesijnij zhurnal dlja vchiteliv, 2008. – Rezhim dostupu : <http://osvita.ua/school/psychology/1755/>.
4. Lishhins'ka O. A. Pedagogichne nasil'stvo jak artefakt pedagogichnogo vplivu / O. A. Lishhins'ka // Problemi politichnoї psihologii ta її rol' u stanovlenni gromadjanina Ukraїns'koї derzhavi : zb. nauk. pr. ; Asoc. polit. psihologiv Ukraїni, In-t soc. ta polit. psihologii APN Ukraїni ; za zag. red. M. M. Sljusarevs'kogo. – K. : Milenium, 2007. – Vip. 5-6 / [uporjad. : V. O. Vasjutins'kij, O. A. Lishhins'ka]. – 334 s. – S. 144-153.
5. Voronjuk I. V. Uspishnist' vkladac'koї dijal'nosti jak faktor psihologo-pedagogichnogo vplivu vchiteliv na uchniv / I. V. Voronjuk // Uspishnist' osobistosti: potencial ta obmezhenja : Tezi dopovidej Mizhnarodnoї nauково-praktichnoї konferencii (Kiїv, 18 bereznja 2010 r.) ; [Za redakcieju M. L. Smul'son, L. M. Zinchenko]. – K., 2010. – S. 55-59
6. Psihologicheskij slovar' / [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupa : <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=324>.
7. Bruner J. S. The perception of people / J. S. Bruner, R. Tagiuri // In Handbook of Social Psychology ; G. Lindzey (Ed.). – Massachusetts : Addison-Wesley, 1954. – vol. II, pp. 634–654).
8. Andreeva G. M. Social'naja psihologija : uchebnik / G. M. Andreeva ; [2-e izd., dop. i pererab.]. – M. : Izd-vo MGU, 1988 – 432 s. – S. 161.
9. Gorbunova V. V. Problemi doslidzhennja implicitnih teorij / V. V. Gorbunova // Social'na psihologija. – № 4 (30). – 2008. – S. 17-28.
10. Kelli Dzh. Teorija lichnosti. Psihologija lichnyh konstruktov / Dzh. Kelli. – SPb. : Rech', 2000. – 249 s.
11. Sternberg R. Dzh. Prakticheskij intellekt / R. Dzh. Sternberg, Dzh. B. Forsajt, Dzh. Hedland ; [per. s angl. A. F. Grjaznova]. – SPb. : Piter, 2002. – 272 s.
12. Dweck C. S. Implicit theories as organizers of goals and behavior / C. S. Dweck // In The psychology of action : The relation of cognition and motivation to behavior ; P. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.). – NY : Guilford, 1996. – pp. 69-90.
13. Fedorko O. O. Implicitni teorii zhittevoї uspishnosti starshoklasnikiv : diplomna robota / O. O. Fedorko. – Zhitomir : ZhDU imeni Ivana Franka, 2007. – 77 s.
14. Chiu C. Y. Implicit theories and conceptions of morality / C. Y. Chiu, C. S. Dweck, J. Y. Y. Tong & J. H. Y. Fu // Journal of Personality and Social Psychology. – 1997. – 73. – P. 923-940.
15. Korneev V. M. Pidhodi do vivchennja prihovanogo tekstovogo vplivu / V. M. Korneev // Visnik Kiїvs'kogo nacional'nogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka: Zhurnalistika. – K. : VPC «Kiїvs'kij universitet», 2001. – Vip. 9. – S. 75-79.
16. Adler A. O nervicheskom haraktere / A. Adler ; [Pod red. Je. V. Sokolova] ; per. s nem. I. V. Stefanovich. – SPb., Universitetskaja kniga, 1997 – 388 s.
17. Harlamenkova, N. E. Psihologija lichnosti / N. E. Harlamenkova : jelektronnij uchebnik ; Rezhim dostupa : http://imp.rudn.ru/psychology/psychology_of_person/metod.html.
18. Jung K. Tjevistokskie lekcii / K. Jung // Issledovanie processa individuacii ; [Per. s angl.]. – M. : «Refl-buk», K. : «Vakler», 1998. – 295 s.
19. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki / A. V. Karpov // Psihologicheskij zhurnal. – 2003. – T. 24. – № 5. – S. 45-57.