

ОСОБИСТІСНИЙ ФАКТОР В УМОВАХ СПІВПРАЦІ МІЖ ВЧИТЕЛЕМ ТА УЧНЯМИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

УДК: 159.923.2

Мар'яненко Ліана Василівна

Кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4166-7349>

Поклад Ірина Миколаївна

Кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології ім. В. А. Роменця Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8493-1763>

Анотація. У статті викладено результати емпіричного дослідження впливу позитивних чи негативних якостей вчителя (стилів педагогічної діяльності та педагогічного спілкування) на формування пізнавальної діяльності учнів. Встановлено, що індивідуальний стиль педагогічного спілкування може бути як позитивним, так і негативним (наприклад, демократичним або ліберальним чи авторитарним). Виявлено, що розподіл стилів педагогічного спілкування (на позитивний та негативний) відбувається завдяки різниці в розвитку педагогічної спрямованості та різного співвідношення позитивного і негативного морального потенціалу особистості вчителя. Досліджено, що уміння вчителя виховувати моральні якості учнів має більш високий ранговий позитивний вплив на його вміння формувати пізнавальну діяльність учнів, ніж уміння вчителя формувати розумові здібності дітей. Експериментально з'ясовано, що позитивно на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів впливають: наявність власного стилю педагогічного спілкування та висока самооцінка власних творчих здібностей. А негативно впливають на вміння формувати пізнавальну діяльність дітей наступні типи

поведінки вчителя: відповідально-великодушний, прямолінійно-агресивний, співпрацююче-конвенціональний та нервово-скептичний.

Ключевые слова: гуманістична парадигма, особистість, формувальні вміння, міжособистісна взаємодія, пізнавальна діяльність.

Постановка проблеми. Динамізм демократизації нашого суспільства, швидке його оновлення, надають особливу важливість сформованості особистісних якостей фахівців, їх професійної мобільності, вмінню приймати кардинальні самостійні рішення, орієнтуватися у великому потоці інформації та актуалізують, таким чином, питання мікросоціуму сучасної людини і підготовки її до життя в полікультурному та полі національному середовищі. Внаслідок цього, суттєво змінюється і уявлення про процес формування людини, про пріоритети її особистісних якостей, життєвих установок і цінностей, тому в нових концептуальних підходах психолого-педагогічної науки висуваються ідеї про переорієнтацію школи на розвиток пізнавальної та креативної активності учнів, про посилення гуманістичного напрямку навчання та виховання на основах національної історії, культури, мистецтва, традицій [2].

І. А. Зязюн наголошує, що широке усвідомлення пріоритетності принципу гуманізму в сучасному розвитку української державності і суспільства визначає основні напрямки реформування виховання. Головним в гуманістичній перебудові освіти та виховання є створення умов для самопізнання, самовираження, самовдосконалення та самореалізації особис-

тості [7]. На нашу думку, вищезазначене дає змогу стверджувати, що в розробці нової системи психолого-педагогічної підтримки школярів, мета якої є забезпечення стану впевненості, успіху навчальної, розвивальної, творчої сфери міжособистісних стосунків, велике значення треба приділити розвитку у дітей емпатії – вмінню розуміти інших людей, співчувати, не створювати конфліктних ситуацій, усвідомлювати відповідальність за свої вчинки, а у вчителів – прагнення до створення атмосфери кооперації та співпраці з учнями.

Отже, значущими проблемами сучасної психології, особливо таких її галузей, як вікова і педагогічна психологія, є проблеми розвивального навчання і виховання. Свого часу В. В. Давидов ставив риторичне запитання: чи існує розвивальне навчання і які його закономірності? Чи можливо через навчання сформувати у людини ті чи інші психологічні якості або здібності, яких у неї до того не було? У своєму науковому доробку вчений також сам постарався відповісти на ці та інші запитання.

В історії психології з цих питань було створено декілька теорій [5], які умовно можна розподілити на дві групи: прихильники однієї з них відкидають якісь-то суттєві впливи з боку навчання і виховання на психічний розвиток людини; прихильники другої групи тео-

рій визнають визначальну роль навчання і виховання в психічному розвитку людини і прагнуть до вивчення закономірностей розвивального навчання. Отже, методики навчання і виховання, прийняті різними навчально-виховальними установами так чи інакше пов'язані або з тією, або з іншою групою теорій, тобто або теорією традиційного навчання, або теорією розвивального навчання. І тому педагоги-практики (свідомо чи несвідомо, повно чи неповно), але реалізують у своїй педагогічній діяльності, або теорію традиційного навчання, або – розвивального (Давидов В. В., 1989).

Виділення невирішених раніше частин проблеми. У 80-ті роки минулого століття керівництво СРСР створювало нову реформу загальноосвітньої і професійної школи. Завданням шкільної реформи мала відповідати тільки теорія розвивального навчання, орієнтована на пошук тих психолого-педагогічних засобів, з допомогою яких можна суттєво вплинути як на загальний розвиток дитини, так і на розвиток її спеціальних здібностей. Шкільна реформа мала підтримуватися обґрунтованою науковою програмою. В програмі передбачалося вдосконалення всього навчально-виховального процесу по координації зусиль не тільки з інтелектуального, але і з трудового, морального, фізичного виховання [15]. За Д. Б. Ельконінім, концепція розвивального навчання в сутності полягає в тому, що правильно організоване навчання може і повинне

стимулювати розвиток учнів [5].

Теоретичним підґрунтям реформи школи стала психологічна теорія діяльності, оскільки психологічний розвиток людини – це, передовсім, становлення її свідомості, діяльності й усіх обслуговуючих психічних процесів (пізнавальних, емоційних та ін.). В теорії зазначалося, що «ядром» психічного розвитку є процес формування діяльності, при цьому більш інтенсивно вивчалась проблема загальних рушійних сил психічного розвитку людини. Так, Репкін В. В. розвивав концепцію учбової діяльності і створив рух впровадження розвивального навчання в педагогічно практику [19].

Також слід зазначити, що в 70-ті роки минулого століття на заході виникає рух психолого-гуманістичного навчання (К. Роджерс, Р. Бернс) на протиположний біхевіористичному напрямку в навчанні. В обох випадках настала проблема саме впровадження прогресивних ідей розвитку дитини у практику навчання. Що стає на заваді широкому розповсюдженню ідей розвивального навчання на практиці? Перш за все, наголошують науковці [7], необхідно налагодити підготовку вчителів саме для розвивального навчання і для цього необхідною є підтримка на державному рівні (Давидов В. В., 1986).

Мета публікації – дослідити вплив позитивних чи негативних особистісних якостей вчителя (рівнів педагогічної діяльності та стилів педагогічного спілкування), що характери-

зують саме взаємодію як заваду чи допомогу формувальним вмінням вчителя, зокрема – вмінням вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, звернемося до поглядів сучасних науковців стосовно гуманістичного підходу у навчанні. Так, Слободянік Н. В. акцентує увагу на тому, що необхідність вивчення психолого-педагогічної міжособистісної взаємодії в системі «учитель-учень» детерміновано необхідністю реалізації гуманістичної моделі виховання та розвитку підростаючого покоління [16, с. 158]. З метою актуалізації розвитку здібностей (потенційного та актуального рівнів) нами було виокремлено комплекс таких умов:

поетапне включення в творчу діяльність (мотиваційне і діяльнісне забезпечення розвитку здібностей);

формування виконавських умінь і навичок;

забезпечення особистісно зорієнтованого характеру взаємодії вчителя й учнів – стимулювання та активізація процесу розвитку здібностей (на прикладі хореографічних здібностей молодших школярів).

Виховний аспект мистецтва виявляється у художньому спілкуванні як вербальній, так і інтерпретаційній взаємодії викладача й учнів при допомозі відповідних засобів [11, с. 267]. Отже, бачимо, що взаємодія учня і вчителя є необхідною умовою при цілеспрямованому формуванні здібностей дітей.

На наш погляд, необхідно вивчати причини, умови, за яких виникає негативна міжособистісна взаємодія і говорити про заперечення цього різновиду спілкування у розвивальній чи гуманістичній школі, навіть у школі традиційного напрямку навчання.

Вчені [1, 14] доводять, що гуманістичний підхід декларує принцип розвитку в процесі навчання на противагу його жорсткій структуризації. Так, А. Маслоу розподіляв навчання на внутрішнє і зовнішнє. Зовнішнє навчання ставить за мету традиційну передачу вчителем знань, і учні повинні засвоювати і мають засвоїти ці знання. Засвоєння знань при зовнішньому навчанні є самоціль у собі. Внутрішнє ж навчання спрямоване на розкриття унікального потенціалу учнів і спрямоване на вплив особистості в цілому, на взаємодію, на активність учня. Якщо у вчителя є прагнення до самоактуалізації, діти сприймають процес навчання як стимуляцію їхнього внутрішнього зростання. Вчитель, який прагне до самоактуалізації, знаходить можливість і до свого власного саморозвитку. Крім того, самоактуалізація є умовою і для духовного розвитку. Вчителі з тенденцією до самоактуалізації роблять процес навчання привабливим для дітей, створюють позитивний психологічний клімат, досягають позитивної міжособистісної взаємодії, забезпечують умови для внутрішнього розвитку дітей. Вчителі, які не схильні до самоактуалізації, також можуть створювати атмосферу, сприятливу для учіння, але тільки

для сильних учнів. З точки зору гуманістичної психології справжнє навчання не повинно зводитися до простого повідомлення знань, які учневі необхідно запам'ятати, а має захопити всю особистість учня. Ідея надання особистості якомога більшого емоційного комфорту, саме емоційного і свободи самовираження саме в стінах школи, протиставляються традиціям авторитарного виховання і механістичної трактовки навчання в дусі біхевіоризму. Гуманістична школа пропонує учням «залучення» у світ внутрішньої гармонії і міжособистісного взаєморозуміння [10, с.139].

Чи усі вчителі спроможні досягти гуманістичного підходу у своїй педагогічній діяльності? К. Роджерс зважував на ті дослідження, що засвідчують: ефективні вчителі, порівняно з неефективними відрізняються високою самооцінкою, позитивним ставленням до себе. Вони вільні від тривожності і самокритики, здатні позитивно впливати на Я-концепцію і успішність учнів. Вчителі, які внутрішньо приймають себе, з більшою легкістю приймають і учнів. Вчителі, які схильні до неприйняття себе, частіше не приймають і учнів. Тому ступінь прийняття себе вчителем є одним із важливих факторів, що визначає характер впливу на «Я-концепцію» школярів, які перебувають у постійному контакті із цим вчителем. Вчителі, які наділені позитивним прийняттям себе, упевненістю у собі, у своїх педагогічних здібностях, вступають у спілкування з іншими з більшою легкістю, тому вони

більш ефективно розв'язують педагогічні і навчальні завдання, що постають перед ними в педагогічній діяльності [13, с. 32-59].

Ролі вчителя і учнів в рамках гуманістичного підходу відрізняються від ролей, яке надає їм традиційне шкільне навчання. За умов гуманістичного навчання учневі надається гранично активна роль, він має самостійно обирати те, що, як і скільки він буде вчити. За К. Роджерсом, центральне поняття у взаємодії вчителя з учнем – це «свобода учіння». Здатність вчителя забезпечити учням свободу учіння зумовлюється особистісними якостями педагога і особливостями його поведінки. Кожен учитель має самостійно відшукувати шляхи для забезпечення цієї свободи учіння. При такому підході втрачається роль вчителя як абсолютаристського джерела інформації. Роль вчителя передбачає лише надання учням допомоги, і перш за все, у створенні особливої атмосфери, сприятливої і спрямованої на досягнення розвитку учня – емоційного та інтелектуального [3]. Сприятливу атмосферу можна створити за допомогою досягнення такої міжособистісної взаємодії, яка будується на любові вчителя до учнів. Любов до дітей – це те джерело, з якого вчитель черпає натхнення і нові сили. Любов до дітей – це стрижневий момент педагогічних здібностей.

З огляду на це, розглянемо сучасні емпіричні дослідження з означеного питання. Педагогічна діяльність – це складний і багатокомпонентний процес. В педагогічній діяльно-

сті вчителя виділяються: конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти, додатково до яких розглядаються інформаційна, розвиваюча, орієнтувальна, мобілізаційна і дослідницька сторони [8]. Багато авторів [2, 14, 15, 20], аналізуючи виділені структурні компоненти педагогічної діяльності, її стрижневою основою вважають все ж таки комунікативну складову. За своєю природою педагогічна діяльність є діалогічною, оскільки нормативно визначені професійні цілі вчителя пов'язані зі здійсненням його впливу на розвиток учнів: інтелектуальний, моральний та ін.

Предметом педагогічної діяльності є інша людина, особистість, а метою – формуючий, конструктивний вплив на її розвиток. Крім того, що мета педагогічної діяльності окреслюється в комунікативно-інтерактивній площині, процесуальний аспект педагогічної діяльності також функціонує, головним чином, у спілкуванні та взаємодії вчителя з учнями. Педагогічний процес організовується та існує для того, щоб педагог на основі використання професійних засобів діяльності міг здійснювати конструктивний вплив, що сприяв би інтелектуальному та особистісному розвитку учнів [2, 9]. Таким чином, переважною сферою реалізації цільових моментів педагогічної діяльності вчителя з учнями є міжособистісна взаємодія.

Практично всі названі вчителями проблеми їхньої педагогічної діяльності є інтерак-

тивними і класифікуються як ситуації взаємодії вчителя з учнями. В проблемних ситуаціях виникають протиріччя між метою та реальними умовами взаємодії вчителя з учнями, а ці умови можуть перешкоджати досягненню мети і результатів педагогічної діяльності. Характеристика педагогічної діяльності визначається тим, що за своєю суттю вона спрямована на «творення» особистості дитини. Оскільки особистість учня унікальна і неповторна, то педагогічна творчість передбачає також і постійне новаторство, нескінченну різноманітність шляхів, які прокладає вчитель, спрямовуючи розвиток особистості дитини. Слід зазначити, що переважання у педагогічній діяльності репродуктивних актів є небезпечним, оскільки педагогічна репродуктивність пов'язана з безпеліційністю педагога, його замкненістю у спілкуванні, схильністю до оцінювань [17, с. 5-14].

У зв'язку з цим, варто зазначити, що відсутність творчості у педагогічній діяльності призводить до фіксації в ній авторитарно-рольових стереотипів. На думку авторів [7, 11], це викликає особистісну деформацію педагога, заважає прояву його творчо-пошукової активності, закриваючи тим самим і його власну особистість від нового досвіду, від інших, від себе. Виникає закрыта пізнавальна позиція особистості (термін Холодної М. О.) та ізоляція особистості вчителя, стагнація. Це призупиняє особистісний саморозвиток педагога, заперечує зростання його професійної творчо-

сті і майстерності.

Отже, в процесі педагогічної діяльності, якщо наявний творчий компонент, вчитель керується уявленнями про бажані результати своєї діяльності, здійснює пошук найбільш вдалих засобів взаємодії і педагогічних дій, спрямовує їх на досягнення найбільш цінних, конструктивних ефектів. Творчі процеси у налагодженні міжособистісної взаємодії і рішення педагогічної задачі у педагогічній діяльності відбуваються, коли вчитель накопичує певний досвід вирішення педагогічних задач [19].

У дослідженні Чорнобровкіна В. М. виявлено, що значна частина педагогів (80,6%) не зосереджує уваги на проблемних сторонах своєї професійної праці. Цих педагогів цікавлять такі проблеми, як: матеріальне становище (18,8%), здоров'я (14,7%), проблеми власних дітей (15,2%), проблеми родини (9,7%), проблеми житла і побуту (6,4%), психічних станів (5%), роботи (3,3%), відпочинку (1%), ситуативні проблеми (3%). Автор слушно зауважує: «Можна припустити, що напруженість дефіцитарної мотивації (за А. Маслоу) у педагогів, що виділяють зазначені проблеми в якості найбільш значимих, не дозволяє їм піднятися до обріїв творчої праці як сфери самоактуалізації. Проблеми педагогічної праці тут не входять у число найбільш значимих проблем, тому що не виступають як предмет аналізу, осмислення. Значна частина педагогів не зосереджує уваги на проблемних сторонах своєї професійної праці» [18, с. 185].

У той же час, включеність невеликою частиною педагогів (15%) професійної проблематики у загальний контекст життєвих проблем, свідчить про те, що педагогічна діяльність осмислюється ними як складова частина життя. Тому, на думку вченого, виділення професійних проблем серед «найбільш важливих проблем життя» і їх вербалізація є продуктом внутрішньої роботи педагогів по їх виявленню і констатації, і свідчить про сформульовану спрямованість на їхнє вирішення [18].

Галажинський Е. В. зазначає, що якщо людина обирає для себе творчість як цінність, це означає наявність її готовності до самореалізації вищого рівня. За дослідженням, проведеним під його керівництвом [6], було виявлено, що 11% досліджуваних демонструє готовність до самореалізації, сформованість здібностей, вміння виявляти протиріччя; 26% досліджуваних виявляють обмежені здібності до самореалізації, в них бракує ініціативи, але є інтелектуальні здібності; 53% досліджуваних демонструють втечу від протиріч, психологічний захист. Отже, у висновках вчений відмічає, що всього 11-15% вчителів спроможні розв'язувати професійні задачі на творчому (вищому) рівні.

Результати теоретичної частини дослідження. Підсумовуючи аналіз робіт з проблемами педагогічних здібностей вчителя, можемо говорити, що мають бути більш ретельно досліджені не тільки навчальні чи виховальські вміння, але і формувальні вміння вчителя.

Формувальні вміння вчителя мають бути націлені саме на формування певних психологічних феноменів процесу навчання як надзавдання, приміром, такі як налагодження психологічного контакту з класом, створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці, досягнення позитивної міжособистісної взаємодії вчителя з учнями формування розумових умінь учнів, виховання певних особистісних рис тощо.

У емпіричному дослідженні вивчалися такі формувальні вміння вчителя, як вміння формувати структурні компоненти пізнавальної діяльності школярів. Нас цікавило, які саме якості вчителів сприяють розвитку і становленню в них формувальних умінь, а які – заважають формуванню пізнавальних здібностей учнів.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу нами були виділені найвагоміші компоненти пізнавальної діяльності учнів, а саме: мотиваційний, операційний, особистісно-результативний. Спираючись на запропоновану структуру пізнавальної діяльності учнів, ми визначили три групи формувальних умінь вчителя: перша група умінь спрямована на формування розумових здібностей учнів (операційний компонент пізнавальної діяльності); друга група – на формування пізнавальної мотивації учнів (мотиваційний компонент пізнавальної діяльності); третя група формувальних умінь – формування розвивально-стимулюючих умінь учнів (особистісно-

результативний компонент: самодетермінація, моральні якості, вольові риси). На емпіричному рівні нами було доведено, що формувати в учнів результативно-особистісний компонент вчитель не спроможний без сформованості в нього самодетермінації, тобто духовного внутрішнього стержня, який здійснює правильну саморегуляцію його поведінки і педагогічної діяльності.

Експериментальний майданчик. Дослідження проводилося протягом 2007–2008 років у ліцеї № 100 «Поділ» м. Києва сумісно з психологічною службою ліцею, за участю психолога ліцею Хоменко Зінаїди Іванівни. В обстеженні приймало участь 28 учителів ліцею, (Мар'яненко Л.В., 2009).

Найвагоміша методика, що увійшла до нашого експериментального майданчика – це методика «Інтерперсональний діагноз Т. Лірі», що застосовувалася нами в дослідженні саме як вивчення типів міжособистісної взаємодії вчителя з учнями.

Оскільки методика Т. Лірі в даному дослідженні виступає ключовою, то надамо більш детальне її описання. Опитувальник Т. Лірі «Інтерперсональний діагноз» був розроблений Т. Лірі у 1957 році. При розробці методики автор брав за основу концепцію Г. Саллівена (1953). Теоретична концепція Г. Саллівена полягає в тому, що особистість розуміється, виходячи із значення оцінок і думок значущих для досліджуваного оточуючих. Саме під

їхнім впливом і відбувається його персоніфікація, тобто формування «я» особистості.

В процесі взаємодії з оточенням особистість проявляє себе у тому чи іншому стилі міжособистісної взаємодії. Реалізуючи потребу в спілкуванні і у здійсненні своїх бажань, людина створює власну поведінку, спираючись на оцінку значущих інших, при усвідомленому самоконтролі, а також і на рівні неусвідомленої символічної ідентифікації. Покладаючись на те положення, що особистість проявляє себе в поведінці, в процесі взаємодії із оточуючими, Т. Лірі систематизував емпіричні спостереження у вигляді 8 загальних, або 16 більш конкретизованих варіантів міжособистісної взаємодії. Відповідно до класифікації варіантів міжособистісної взаємодії був розроблений опитувальник, задуманий як засіб клінічної (міжособистісної) діагностики.

Конструювання опитувальника відбувалося на базі співставлення контрастних, як би загострених моделей стилю міжособистісної поведінки. Опитувальник проходив перевірку на валідність і надійність за допомогою стандартизованих методик (ММРІ) і опитувальника «Шістнадцять особистісних факторів». Основні стилі міжособистісної взаємодії зосереджуються в системі координат абсциса «домінантність-підлеглість», ордината «дружність-ворожість».

Опитувальник «Інтерперсональний діагноз» діагностує міжособистісні стосунки і властивості особистості, суттєві для міжосо-

бистісної взаємодії з іншими людьми. Завдання досліджуваного полягає у співвіднесенні кожної із 128 лаконічних характеристик опитувальника з оцінкою свого «Я». Методика складається з 8-ми октантів, що містять по 16 характеристик. Кожен октант відображає той чи інший тип міжособистісної взаємодії (в нашому дослідженні – той тип міжособистісної взаємодії, що її нав'язує вчитель учням), а саме: владно-лідуючий, незалежно-домінуючий, прямолінійно-агресивний, недовірливо-скептичний, покійно-сором'язливий, залежно-слухняний, співпрацювально-конвенційний, відповідально-великодушний. Показники, що не перевищують 8 балів, відповідають «гармонійним» вчителям. Більш виражені показники відповідають акцентуаціям типів міжособистісної взаємодії, оскільки 14-16 балів свідчать про складність соціальної адаптації. Низькі показники (0-3 бали) свідчать про прихованість досліджуваного або його нещирість. В такому разі необхідно переробити діагностування.

Перші 4 типи міжособистісної взаємодії, що відповідають 1-1У октантам, характеризуються превалюванням у взаємодії некомфортної тенденції і схильністю до конфліктів. 111-1У октанти діагностують незалежність думок, упертість, тенденцію до лідерства. Наступні 4 октанти представляють протилежну тенденцію. У осіб з високими показниками за октантами (У і У111) превалюють конформістські установки, слухняність (У11 і У111),

невпевненість, схильність до компромісів (У і У1). Інтерпретація даних спирається не лише на абсолютні величини наведених показників, а й на їх співвіднесення [4, с. 158-161].

В експериментальний майданчик дослідження також увійшли такі методики [9, 21], як:

- ⇒ методика діагностики типу акцентуацій за класифікацією К. Леонгарда («Особистісний опитувальник Шмішека»);
- ⇒ методика діагностики емоційного вигорання В. Бойка;
- ⇒ методика «Визначення стилю керівництва класним колективом» А.Л. Журавльова-В.П. Захарова;
- ⇒ авторська методика анонімного рейтингу вчителів учнями «Вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів»;
- ⇒ методика З.І. Хоменко «Самопочуття учнів на уроці вчителя»;
- ⇒ методика «Самооцінка і рівень домагань особистості» Дембо-Рубінштейн (адаптація А.М. Прихожан).

Представляємо психологічний аналіз виявлених *позитивних кореляційних зв'язків* у дослідженні.

У вмінні вчителя формувати пізнавальну діяльність першочергове значення відіграє вміння формувати мотивацію учнів до учіння (+0,942 **). На другому місці за позитивним впливом на вміння формувати пізнавальну діяльність, як засвідчив кореляційний аналіз,

виявилось вміння підвищувати позитивне емоційне самопочуття учнів на уроці (методика З. І. Хоменко) (+0,816 **). На третьому місці за позитивним впливом на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів є сформованість в учителя демократичного стилю спілкування-керівництва (+0,797 **) (методика А. Л. Журавльова – В. П. Захарова). На четвертому місці – вміння вчителя формувати особистісний компонент, виховувати моральні та вольові риси учнів, що сприяють розвитку їх пізнавальних здібностей (+0,774 **) (методика анонімного рейтингу вчителів учнями Л. В. Мар'яненко). П'яте місце, за кореляційним аналізом, на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів позитивно впливає вміння формувати операційний компонент учнів (мисленнєві операції та розумові вміння) (+0,575 **), рівень значущості 0,001 (методика анонімного рейтингу вчителів учнями Л. В. Мар'яненко).

Також, на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів позитивно впливає збудження як акцентуація темпераменту (+0,351), рівень значущості (0,075) («Особистісний опитувальник Шмішека»), а також – наявність у вчителя стилю спілкування, самотність його педагогічної діяльності (+0,342), рівень значущості (0,075) (методика А. Л. Журавльова – В. П. Захарова). Крім того, позитивно впливає самооцінка вчителя, такі її види, як: самооцінка власних творчих здібностей (+0,337), рівень значущості

(0,97), самооцінка здоров'я (+0,329), рівень значущості (0,67) (методика «Самооцінка і рівень домагань особистості» Дембо-Рубінштейн).

Крім того представляємо психологічний аналіз негативних кореляційних зв'язків виявлених у дослідженні.

За кореляційним аналізом на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів негативно впливає ліберальний стиль спілкування керівництва (-0,642 **) (методика «Визначення стилю керівництва трудовим колективом» А. Л. Журавльова - В. П. Захарова); відповідально-великодушний тип взаємодії вчителя з учнями (-0,449 *), рівень значущості (0,016) (методика діагностики міжособистісних стосунків «Інтерперсональний діагноз Т. Лірі»). Перевищений показник (більше 8-ми балів) цього типу взаємодії характеризується надмірною відповідальністю, невмінням давати учням можливість проявити себе, в домінуванні, нав'язлива допомога в усьому. Максимальний показник (16 балів) цього типу взаємодії характеризується гіпервідповідальністю вчителя, нерозбірливим нав'язуванням своєї допомоги, вчитель тим самим блокує розвиток самостійності й ініціативності учнів. За таких умов в учнів починає розвиватися егоїзм, маніпулювання іншими, лінощі, нечесність [12, с. 303].

Негативно на вміння формувати вчителем пізнавальної діяльності впливає прямолінійно-агресивний тип взаємодії вчителя з уч-

нями (-0,417 *), рівень значущості (0,027) (методика діагностики міжособистісних стосунків «Інтерперсональний діагноз Т. Лірі») [12, с. 301].

Також негативно на вміння формувати вчителем пізнавальної діяльності в учнів впливає співпрацююче-конвенціональний тип взаємодії вчителя з учнями (0,395 *), рівень значущості (0,038) (методика діагностики міжособистісних стосунків «Інтерперсональний діагноз Т. Лірі»).

Гармонійний показник (біля 8 балів) цього типу взаємодії: схильний до співробітництва, гнучкий і компромісний, комфортний, у стосунках з людьми використовує етикет, ініціативний у досягненнях цілей групи, прагне допомагати, відчувати себе у центрі уваги, комунікабельний, здатний до прояву теплих і дружніх стосунків. Але при негативному полюсі цього типу взаємодії проявляються конформістські та істероїдні устремління вчителя, які і блокують його вміння формувати пізнавальну діяльність учнів [12, с. 294-310].

Недовірливо-скептичний тип взаємодії вчителя з класом (за методикою Т. Лірі), негативно впливає на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів (-0,303), рівень значущості (0,109) (більше 0,1). Нормальний показник взаємодії (до 6-8 балів) при недовірливо-скептичному типі характеризується: реалістичність у судженнях і вчинках, критичність до оточуючих, деякою скептичністю в межах норми, конформністю (в межах норми).

Гармонійний показник (біля 8 балів) взаємодії недовірливо-скептичного типу характеризується: критицизмом, розчаруванням, замкненістю, деякою недовірою. Досліджуваний має складності в інтерперсональних контактах через підозру, страх негативного ставлення до нього, проявляє вербальну агресію. Надто виражений показник (до 16 балів) недовірливо-скептичного типу характеризується: відчуженням, підозрілістю, образливістю, схильністю до сумнівів в усьому. Тому в дисгармонійному вираженні цей тип взаємодії вчителя з учнями викликає негативні емоційні реакції і в міру його генералізації та розгортання у вчителя гальмується вміння формувати пізнавальну діяльність учнів [12, с. 294-310].

* – Значущий кореляційний зв'язок.

** – Дуже значущий кореляційний зв'язок.

Подане вище є підставою для висновків: налагодженню міжособистісної взаємодії вчителя з учнем сприяють педагогічні здібності, педагогічний талант та формувальні вміння вчителя.

Треба визнати, що існують вчителі самоактуалізувальні та несамоактуалізувальні, творчі та нетворчі, здібні та нездібні. Дослідження доводять, що лише 11-15% вчителів є вчителями самоактуалізації, самореалізації і творчості, які здатні досягати гуманістичного підходу у навчанні, можуть плідно працювати у гуманістичних школах або школах розвивального навчання.

Наше дослідження спрямовувалося на виявлення властивостей особистості вчителя і типів його міжособистісної взаємодії, які сприяють якісним формувальним вмінням вчителя та які їх гальмують. Відповідно до зазначених завдань можемо констатувати наступне:

1. У зв'язку з тим, що індивідуальний стиль педагогічного спілкування вчителя з класом і кожним учнем окремо може бути і позитивним, і негативним, або нейтральним (наприклад, демократичним або ліберальним чи авторитарним), провідного значення набувають категорії, що стосуються спрямованості особистості вчителя й, відповідно до неї, – усього кола особистісних педагогічних якостей, що позитивно поєднуються із самодетермінацією особистості вчителя, – це світогляд учителя, його віросповідання, образ і картина світу, позитивні морально-етичні якості, педагогічний такт і педагогічна майстерність, емпатійна чутливість учителя до учнів, до умов педагогічної праці, педагогічна спрямованість, педагогічні переконання, адекватна самооцінка своїх професійно значущих якостей та ін.

2. Коли йдеться про розподіл стилів педагогічного спілкування на позитивні й негативні, то тут має місце різниця в розвитку педагогічної спрямованості і різна співвіднесеність позитивного й негативного морального потенціалу особистості вчителя.

3. Як засвідчують одержані нами емпіричні дані, вміння вчителя виховувати мора-

льні якості учнів має більш високий ранговий позитивний вплив на його вміння формувати пізнавальну діяльність учнів (тобто на його педагогічні здібності), ніж уміння вчителя формувати, власне, розумові здібності учнів.

4. За даними здійсненого нами кореляційного аналізу позитивно на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів впливають: уміння вчителя формувати пізнавальну мотивацію учнів, підвищувати позитивне емоційне самопочуття учнів на уроці, досягнення міжособистісної взаємодії з учнями внаслідок демократичного стилю педагогічного спілкування; уміння формувати розумові здібності учнів. Також позитивно впливають наявність власного стилю педагогічного спілкування вчителя, його позитивна самооцінка власних творчих здібностей і здоров'я.

5. За даними кореляційного аналізу, на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів негативно впливають ліберальний стиль спілкування, відповідально-великодушний тип поведінки, а саме – нав'язлива допомога в усьому; прямолінійно-агресивний тип міжособової поведінки; співпрацююче-конвенціональний тип поведінки, а саме – конформізм, надмірне пристосування; недовішливо-скептичний тип міжособової поведінки вчителя, а саме – схильність до критицизму, образливості, підозрливості, зневіра у дітях [12, с. 294-310].

Перспектива подальших досліджень полягає в поглибленому вивченні факторів

індивідуального стилю педагогічного спілкування та розробці ефективних психологічних технологій та засобів отримання додаткової інформації про вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів.

Перелік використаних джерел:

1. *Абрамова Г. С.* Некоторые особенности педагогического общения с подростками / Г.С. Абрамова // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 96-99.
2. *Башанська Т.* Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі / Т. Башанська // Початкова школа. – 2004. – № 12. – С. 55-58.
3. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
4. *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии») – С. 158-161.
5. *Власова І. О.* Педагогічна психологія: навч. посібник / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400с. – С. 312-323.
6. *Галажинский Э. В.* Системная детерминация самореализации личности: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук: / Эдуард Владимирович Галажинский. – Томск, 2008, – 42 с.
7. *Зязюн И. А.* Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн. – М., 1989. – С.6-27, 47-81.
8. *Мар'яненко Л. В.* Експериментальне дослідження професійних здібностей вчителів// Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /За ред. Академіка С.Д. Максименка. – К.: Ніка-Центр, 2009. – Вип. 37. – 522 с., – С. 352-372.
9. *Мар'яненко Л. В.* Міжособистісна взаємодія і процес формування навчально-пізнавальної діяльності учнів // Fundamental and applied researches in practice of leading

scientific schools. Volume 29, Number 5, 2018. Scientific Journal. – С.40-44. – Режим доступу : <http://farplss.org/>

10. Маслоу А. Психология бытия : пер. с англ. / А. Маслоу. – М.-К. : Рефл.-Бук, Веклер, 1997. – 300 с.

11. Поклад І. М. Розробка програми формування хореографічних здібностей дітей / Ірина Миколаївна Поклад // Актуальні проблеми психології: збірн. наук. праць I-ту психол. ім. Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми психології творчості / за ред. В.О. Моляко. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, – 2010. – Т. 12. – Вип. 9. – С.263-271.

12. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. – М. : АСТ-ПРЕСС, 1998. – С. 172-173, С. 294-310.

13. Роджерс Карл. Вчитися бути вільним / Карл Роджерс // Гуманістична психологія : Антологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: у 3-х т. Т.1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. [упоряд. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна)]. – К. : Університетське видавництво «Пульсари», 2001. – 252 с.

14. Савчин М. В. Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояв у педагогічній взаємодії / М.В. Савчин // Рідна школа. – 1996. – № 1. – С.70-71.

15. Сеница І. Е. О такте и мастерстве (беседы с молодым педагогом) / Иван Емельянович Сеница. – К. : Радянська школа, 1976. – 168 с.

16. Слободяник Н. В. Психолого-педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього простору / Наталія Володимирівна Слободяник // Актуальні проблеми психології : збірн. наук. праць Інституту психології Г.С. Костюка НАПН України. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – К. : ДП Інформаційно-аналітичне агентство, 2018. – Т. X. – Вип. 31. – С.156-167.

17. Степанов С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелькина, Т.Ю. Калошина, Т.В. Фролова // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5-14.

18. Чернобровкін В. М. Психологічні аспекти прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу / В.М. Чернобровкін // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С.160-202.

19. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

20. Щербаков А. И. О методологии и методах изучения психологии труда и личности учителя / А.И. Щербаков // Психология труда и личности учителя: В.1. / [А.И. Щербаков]. – Л. : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1976. – С. 3-29.

21. Энциклопедия психологических тестов. Профессиональное консультирование, профессиональный отбор, профессиональная ориентация, тесты для безработных. – М. : ООО «Издательство АСТ», 1997. – 320 с.

References (Transliterated):

1. Abramova G. S. Nekotoryie osobennosti pedagogicheskogo obscheniya s podrostkami / G.S. Abramova // Voprosy psihologii. – 1988. – # 2. – S. 96-99.
2. Bashanska T. VzaEmodIya vchitelya y uchnIv u navchalno-vihovnomu protsesI / T. Bashanska // Pochatkova shkola. – 2004. – # 12. – S. 55-58.
3. Berns R. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie / R. Berns; per. s angl. – M. : Progress, 1986. – 422 s.
4. Burlachuk L. F., Morozov S.M. Slovar-spravochnik po psihodiagnostike / L. F. Burlachuk, S. M. Morozov. – 2-e izd., pererab. i dop. – Spb. : Piter, 2006. – 528 s. : il. – (Seriya «Mastera psihologii») – S. 158-161.
5. Vlasova I. O. PedagogIchna psihologIya : navch. posIbnik / O.I. Vlasova. – K. : LibId, 2005. – 400s. – S. 312-323.
6. Galazhinskiy E. V. Sistemnaya determinatsiya samorealizatsii lichnosti : avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni d-ra psihol. nauk : / Eduard Vladimirovich Galazhinskiy. – Tomsk, 2008, – 42 s.
7. Zyazyun I. A. Osnovy pedagogicheskogo masterstva /

I.A. Zyazyun. – M., 1989. – S.6-27, 47-81.

8. *Mar'yanenko L. V.* Eksperimentalne doslidzhennya profeslynih zdlbnostey vchiteliv// NaukovI zapiski Institutu psihologiyi Im. G.S. Kostyuka APN UkraYini /Za red. AkademiKa S.D. Maksimenka. – K.: Nika-Tsentr, 2009. – Vip. 37. – 522 s., – S. 352-372.

9. *Mar'yanenko L. V.* MizhosobitIstna vzaEmodIya I protses formuvannya navchalno-plznavalnoYi dIyalnostI uchnIv // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Volume 29, Number 5, 2018. Scientific Journal. – S.40-44. – Rezhim dostupu : <http://farplss.org/>

10. *Maslou A.* Psihologiya byitiya : per. s angl. / A. Maslou. – M.-K. : Refl.-Buk, Vekler, 1997. – 300 s.

11. *Poklad I. M.* Rozrobka programi formuvannya horeografIchnih zdlbnostey dltey / Irina MikolaYivna Poklad // Aktualni problemi psihologiyi: zbirn. nauk. prats I-tu psihol. Im. G.S. Kostyuka NAPN UkraYini. Problemi psihologiyi tvorchoStI / za red. V.O. Molyako. – Zhitomir : ZhDU Im. I. Franka, – 2010. – T. 12. – Vip. 9. – S.263-271.

12. *Prakticheskaya* psihologiya v testah, ili Kak nauchitsya ponimat sebya i drugih. – M. : AST-PRESS,1998. – S. 172-173, S. 294-310.

13. *Rodzher Karl.* Vchitsiya buti vIlnim / Karl Rodzher // GumanIstichna psihologiya : Antologiya: navch. poslb. dlya stud. visch. navch. zakladIv: u 3-h t. T.1. GumanIstichni pldhodi v zahIdni psihologiyi HH st. [uporyad. I nauk. red. Roman Trach (SShA) I Georgiy Ball (UkraYina)]. – K. : UnIversitetske vidavnitstvo «Pulsari», 2001. – 252 s.

14. *Savchin M. V.* Tipi rozumInnya vchitelem psihologiyi uchnya ta Yih proyav u pedagogIchnIy vzaEmodiyi / M.V. Savchin // RIIdna shkola. – 1996. – # 1. – S.70-71.

15. *Sinita I. E.* O takte i masterstve (besedy s molodyim pedagogom) / Ivan Emelyanovich Sinita. – K. : Radyanska shkola, 1976. – 168 s.

16. *Slobodyanik N. V.* Psihologo-pedagogIchna vzaEmodIya sub'EktIv osvItного простору / Natalliya VolodimirIvna Slobodyanik // Aktualni problemi psihologiyi : zbirn. nauk. prats Institutu psihologiyi G.S. Kostyuka

NAPN UkraYini. Psihologiya navchannya. Genetichna psihologiya. Medichna psihologiya. – K. : DP InformatsIyno-analltichne agentstvo, 2018. – T. H. – Vip. 31. – S.156-167.

17. *Stepanov S. Yu.* Printsipyi reflektivnoy psihologii pedagogicheskogo tvorchestva / S.Yu. Stepanov, G.F. Pohmelkina, T.Yu. Kaloshina, T.V. Frolova // Voprosyi psihologii. – 1991. – # 5. – S. 5-14.

18. *ChernobrovIn V. M.* PsihologIchnI aspekti priynyattya rIshen u problemnih situatsiyah pedagogIchnoYi dIyalnostI yak mislennEvogo protsesu / V.M. ChernobrovIn // Strategiyi tvorchoYi dIyalnostI: shkola V.O. Molyako / za zag. red. V.O. Molyako. – K. : OsvIta UkraYini, 2008. – S.160-202.

19. *Shapar V. B.* Suchasniy tlumachniy psihologIchniy slovnik / V.B. Shapar. – H. : Prapor, 2007. – 640 s.

20. *Scherbakov A. I.* O metodologii i metodah izucheniya psihologii truda i lichnosti uchitelya / A.I. Scherbakov // Psihologiya truda i lichnosti uchitelya: V.1. / [A.I. Scherbakov]. – L. : LGPI im. A.I. Gertsena, 1976. – S. 3-29.

21. *Entsiklopediya* psihologicheskikh testov. Professionalnoe konsultirovanie, professionalniy otbor, professionalnaya orientatsiya, testyi dlya bezrabotnyih. – M. : OOO «Izdatelstvo AST», 1997. – 320 s.

Marianenko Liana

Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Senior researcher of I.O.Synytsya Laboratory of the psychology of studies, H.S.Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

Poklad Iryna

Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Assistant Professor Leading researcher of the laboratory of General psychology and history of psychology named after V. A. Romance of the H.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

PERSONAL FACTOR UNDER CONDITIONS OF COOPERATION BETWEEN THE TEACHER AND STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE HUMANISTIC PARADIGM

© *Мар'яненко Л. В., Поклад І. М.*

ABSTRACT

The purpose of the article: to investigate the influence of positive or negative personal qualities of the teacher (levels of pedagogical activity and styles of pedagogical communication), which characterize the interaction as an interruption or assistance in the formation of the teacher's ability, in particular - the teacher's ability to form cognitive activity of students.

Methods of research: theoretical - methods of logical-psychological and historical-psychological analysis, synthesis, comparison, generalization of theoretical and experimental developments of the studied problem in the scientific literature, systematization, and scientific interpretation for generalization of theoretical and methodological foundations of consideration of the personal factor in the conditions of cooperation between the teacher and students in the context of the humanistic paradigm; empirical - conversation, observation, questioning, testing. The obtained results were subjected to quantitative analysis and qualitative interpretation by methods of data grouping with their further generalization.

The scientific novelty is that: the article presents the results an empirical study of the influence of positive or negative qualities of a teacher (styles of pedagogical activity and pedagogical communication) on the formation of students' cognitive activity; it has been established that an individual style of pedagogical communication can be both positive and negative (for ex-

ample, democratic, liberal, or authoritarian); it is revealed that the distribution of styles of pedagogical communication (positive and negative) occurs due to the difference in the development of pedagogical orientation and the different correlation of positive and negative moral potential of the teacher's personality; it is proved that the ability of a teacher to cultivate the moral dualities of students a higher rank positive effect on his ability to form students' cognitive activity than the ability of a teacher to form children's mental abilities; it was established experimentally that the ability of a teacher to shape students' cognitive activity influenced: having his own style of pedagogical communication and high self-esteem of his own creative abilities and the following types of teacher behavior are negatively affecting the ability to form children's cognitive activity: responsibly generous, straight-aggressive, cooperating-conventional and nervously-skeptical.

Practical significance: the analysis and interpretation of the scientific heritage of domestic and foreign scientists can significantly expand the perception of the psychological dimensions of the personal factor in terms of cooperation between subjects of the educational space in the context of the humanistic paradigm.

Results: the material obtained during the study can be used by teachers at higher educational establishments during lectures, practical and laboratory classes on educational disciplines "General psychology", "Psychology of personality", "Pedagogical and age psychology", etc.

Key words: humanistic paradigm, personality, forming abilities, teacher, interpersonal co-operations, cognitive activity, students.

Марьяненко Лиана Васильевна

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник лаборатории психологии обучения им. И.О. Сеницы Института психологии имени Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев (Украина)

Поклад Ирина Николаевна

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник лаборатории общей психологии и истории психологии им. В.А. Роменца Института психологии имени Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев (Украина)

ЛИЧНОСТНЫЙ ФАКТОР В УСЛОВИЯХ СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ УЧИТЕЛЕМ И УЧЕНИКАМИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация.

Цель статьи: исследовать влияние положительных или отрицательных личностных качеств учителя (уровней педагогической деятельности и стилей педагогического общения), характеризующие именно взаимодействие как помеху или помощь формовочным умениям учителя, в частности – умение учителя формировать познавательную деятельность учащихся.

Методы исследования: теоретические – методы логико-психологического и историко-психологического анализа, синтеза, сравнения, обобщения теоретических и экспериментальных разработок исследуемой проблемы в

научной литературе, систематизация и научная интерпретация обобщения теоретико-методологических основ рассмотрения личностного фактора в условиях сотрудничества между учителем и учащимися в контексте гуманистической парадигмы; эмпирические – беседа, наблюдение, опрос, тестирование. Полученные результаты подвергались количественному анализу и качественной интерпретации методами группировки данных с последующим их содержательным обобщением.

Научная новизна заключается в том, что: в статье изложены результаты эмпирического исследования влияния положительных или отрицательных качеств учителя (стилей педагогической деятельности и педагогического общения) на формирование познавательной деятельности учащихся; установлено, что индивидуальный стиль педагогического общения может быть как положительным, так и отрицательным (например, демократическим, либеральным или авторитарным); выявлено, что распределение стилей педагогического общения (положительный или отрицательный) происходит благодаря разнице в развитии педагогической направленности и разного соотношения положительного или отрицательного нравственного потенциала личности учителя; доказано, что умение учителя воспитывать нравственные качества учащихся имеет более высокое ранговое положительное влияние на его умение формировать познавательную деятельность учащихся, чем умение

формировать умственные способности детей; экспериментально установлено, что положительно на умение учителя формировать познавательную деятельность учащихся влияют: наличие собственного стиля педагогического общения и высокая самооценка собственных творческих способностей; негативно влияют на умение формировать познавательную деятельность детей следующие типы поведения учителя: ответственно-великодушный, прямолинейно-агрессивный, сотруднично-конвенциальный и нервно-скептический.

Практическая значимость: анализ и интерпретация научного наследия отечественных и зарубежных ученых, позволяют существенно расширить представления о психологических измерениях личностного фактора в условиях сотрудничества субъектов образовательного пространства в контексте гуманистической парадигмы.

Результаты полученный в ходе исследования материал может использоваться преподавателями вузов при проведении лекций, практических и лабораторных занятий по учебным дисциплинам «Общая психология», «Психология личности», «Педагогическая и возрастная психология» и др.

Ключевые слова: гуманистическая парадигма, личность, формирующие умения, учитель, межличностные взаимодействия, познавательная деятельность, ученики.

Дата отримання статті: 18.03.2019

Дата рекомендації до друку: 27.03.2019

Дата оприлюднення: 14.05.2019