

13. Слободской А. Л. О социально-психологическом аспекте ответственности в деятельности специалиста : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. психол. наук / А. Л. Слободской. – Л., 1976. – 15 с.
14. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
16. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 256 с.

Надійшла до редакції 10.04.2012 р.

УДК 159.942+159.923

Р. О. Труляєв

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара*

### **ПОЗИТИВНІ ЦІННОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ (досвід використання наукових здобутків позитивної психології)**

Наведено результати емпіричної перевірки гіпотези про наявність впливу позитивних цінностей в структурі особистості педагога на емоційний стан його учнів під час уроків та їхню навчальну успішність. Доведено, що дотримання вчителем таких цінностей, як «Мудрість», «Справедливість», «Гуманність» забезпечує ефективність його професійної діяльності. Побудовано та проаналізовано ієрархії «сильних» рис характеру педагогів, на уроках яких більшість учнів переживають позитивні емоції, та педагогів, на уроках яких учні перебувають у стані емоційного дискомфорту.

*Ключові слова:* позитивні цінності, «сильні» риси особистості, емоційний стан, навчальна діяльність, навчальна успішність, суб'єктивне благополуччя, психологічна атмосфера на уроці.

Приведены результаты эмпирической проверки гипотезы о наличии влияния позитивных ценностей в структуре личности педагога на эмоциональное состояние его учеников во время уроков и их учебную успешность. Доказано, что следование учителя таким ценностям, как «Мудрость», «Справедливость», «Гуманность» обеспечивает эффективность его профессиональной деятельности. Построено и проанализировано иерархии «сильных» черт характера педагогов, на уроках которых большинство учеников переживают позитивные эмоции, и педагогов, на уроках которых ученики пребывают в состоянии эмоционального дискомфорта.

*Ключевые слова:* позитивные ценности, «сильные» черты личности, эмоциональное состояние, учебная деятельность, учебная успешность, субъективное благополучие, психологическая атмосфера на уроке.

The article contains the results of empirical verification the hypothesis that the presence of influence positive values in the structure of the individual teacher in the emotional state of his pupils during lessons and educational success. It is shown that adherence to such values as a teacher of "Wisdom," "Justice," "Humanity" ensures the effectiveness of its professional activities. Constructed and analyzed the hierarchy of "strong" character traits teachers in the classroom where most students are experiencing positive emotions, and teachers in the classroom where students are in a state of emotional discomfort.

*Key words:* positive values, "strong" personality traits, emotional state, educational activities, educational success, subjective well-being, psychological atmosphere in the classroom.

Проблема навчальної неуспішності та вивчення психологічних чинників високої результативності навчальної діяльності, створення оптимальних психоло-

гічних умов для повноцінного та всебічного розвитку дитини в умовах загально-освітнього навчального закладу була і залишається актуальною, незважаючи на те, що її вивченню, починаючи з першої половини ХХ ст., присвячено значну кількість наукових досліджень (У. Брауне, Л. С. Виготський, Г. Вітцлак, Т. О. Гордєєва, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Л. Ірлітц, Н. А. Мечинська, Є. Н. Осін, Х.-Д. Рослер, Л. С. Славіна, В. Шрадер та ін.) [5; 7; 9; 13; 14].

Значна кількість науковців, серед яких Д. Р. Мерзлякова [9], Е. Л. Носенко [10], М. І. Педаєв [12], А. Я. Чебикін [21] та ін., єдині в тому, що саме педагогу як носію та транслятору знань, а також безпосередньому організатору навчальної діяльності, належить ключова роль у забезпеченні навчальної успішності учнів. Уміння педагога передавати свої знання, розвивати розумові здібності учнів, створювати в них оптимальний для навчальної діяльності емоційний стан, що безпосередньо відображається на навчальних досягненнях, і є, на нашу думку, індикатором його професійної ефективності. Саме ці вміння відповідають ключовим змістовним характеристикам педагогічної діяльності [1; 8; 17]. У цьому аспекті важливу роль відіграють особистісні характеристики та інтелектуальні здібності педагога, які надають його професійній діяльності індивідуальної своєрідності та обов'язково розкриваються під час взаємодії з учнями.

**Постановка проблеми.** Розробки представників позитивної психології, зокрема, створена М. Селігманом та К. Петерсоном класифікація позитивних цінностей та «сильних» рис особистості [16] дають змогу по-новому поглянути на проблему навчальної успішності та ролі особистості вчителя в забезпеченні шкільних досягнень, а значить – з іншого боку підійти до її вирішення.

Спираючись на наукові здобутки позитивної психології та погляди науковців на природу емоцій, роль емоційних станів у пізнавальній діяльності, нами було висунуто гіпотезу про наявність впливу позитивних цінностей в структурі особистості педагога на емоційний стан його учнів під час уроків та їхню навчальну успішність як наслідковий результат. Ураховуючи змістовне наповнення та специфіку цілей професійної діяльності педагогів, можна припустити, що дотримання вчителем таких цінностей як «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» забезпечує перевагу позитивних емоційних станів у їхніх учнів під час занять та сприяє більш високій успішності навчальної діяльності. Детальне теоретичне обґрунтування психологічного механізму впливу позитивних цінностей на навчальну успішність учнів наведено в нашій публікації у співавторстві з Е. Л. Носенко [11, с. 16–24].

**Метою** дослідження була емпірична перевірка наявності зв'язку між зазначеними позитивними цінностями в структурі особистості педагога та специфікою емоційних станів учнів і їхньої навчальною успішністю, а також побудова та порівняння ієрархій «сильних» рис характеру тих педагогів, на уроках яких учні переживають позитивні емоції, та педагогів, на уроках яких учні, навпаки, перебувають у стані емоційного дискомфорту.

Під впливом ідей представників новітніх напрямів наукової психології відбуваються зміни в поглядах на предмет психології, зміщення акцентів у питаннях її методології і, відповідно, поява принципово іншої предметної спрямованості психодіагностичного інструментарію. Можна виділити два ключові орієнтири в сучасних психологічних дослідженнях: 1) перехід до вивчення психологічних особливостей та проявів на різних рівнях функціонування абсолютно психічно здорової та повноцінної особистості, яка успішна в обраній сфері діяльності та характеризується високим адаптаційним потенціалом до умов життя; дослідження феномена психологічного та суб'єктивного благополуччя, позитивних емоцій та щастя (розробляється в рамках позитивної психології) [16]; 2) пріоритет ідеографічного підходу в наукових дослідженнях: вивчення індивідуального вну-

трішнього світу кожної окремої людини, відмова від намагань побудувати загальні типології, загальні схематизовані шаблони функціонування психіки «середньостатистичної» людини, пріоритет використання таких психодіагностичних технік, які дозволяють вивчати індивідуальний «внутрішній простір» людини (постнекласична перспектива сучасної психології) [19].

На сьогоднішній день проведено значну кількість досліджень, присвячених вивченню впливу емоцій на розумову діяльність, регулятивної функції емоційних станів у навчальній діяльності. Уже не викликає сумніву залежність характеру інтелектуальної та пізнавальної діяльності школярів від емоційного фактора. Зокрема, М. І. Педаєв [12] зазначав, що характер емоційності педагога, його вміння викликати в учнів певні емоції у відповідь на емоційні прояви вчителя, визначає особливості педагогічного впливу та взаємодії в навчально-виховній роботі, мобілізує учнів, активізує їхню інтелектуальну та навчальну активність. А. Я. Чебикін [21] у своїх роботах доводив, що навчальні досягнення учнів на уроках залежать від умілого використання вчителем прийомів емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності. Ученим було побудовано модель навчального процесу, описано його етапи, охарактеризовано оптимальні для ефективної навчально-пізнавальної діяльності емоційні стани учнів на кожному з етапів, а також педагогічні прийоми, які може використовувати вчитель для формування в учнів відповідних емоційних станів.

Визначну роль позитивних емоцій для функціонування пізнавальних процесів підкреслював Л. М. Веккер, висловлюючи припущення, що «об'єкт позитивного емоційного ставлення відображений у свідомості суб'єкта більш конкретно, індивідуально, ніж об'єкт негативного» [2]. Американською дослідницею Б. Фредриксон (B. Fredrickson) доведено, що позитивні емоції поліпшують інтелектуальні здібності і, відповідно, якість розумової діяльності людини [16; 22].

У дослідженнях Д. Р. Мерзлякової було описано психологічний механізм руйнівного впливу емоційного вигорання педагога на особистість учня та його навчальну успішність. Зокрема, було встановлено, що учні, які навчаються у вчителів середньо-високого рівня емоційного вигорання, характеризуються більшою тривожністю, більш низькими показниками самоствавлення, шкільної мотивації та навчальної успішності в порівнянні зі школярами, які навчаються у педагогів з низьким рівнем емоційного вигорання [9].

У рамках теми, що розглядається, важливою є теорія емоційної саморегуляції Р. Лазаруса, оскільки вона проливає світло на механізм виникнення та функції різних емоційних станів під час педагогічного процесу. З точки зору науковця, будь-який емоційний стан є результатом когнітивної оцінки життєвої ситуації, в першу чергу, за шкалою «небезпечна-нейтральна» (первинна оцінка), а потім – за шкалою «нейтральна-позитивна» (вторинна оцінка) [4; 15; 23]. Це означає, що емоція завжди є похідною ситуації, що склалася, і особливостей її інтерпретації людиною, та виступає сигналом для здійснення змін поведінки, пошуку заходів щодо уникнення або зміни небажаного для індивіда перебігу подій. Тобто учнем постійно оцінюється ситуація, що складається в класі під час уроку. У випадках агресивних проявів з боку педагога, висунення надмірних вимог та інших професійно неадекватних дій, ситуація оцінюється дитиною як загрозна. Замість того, щоб бути зосередженим на навчальному матеріалі, учень відволікається на пошук шляхів уникнення/подолання небезпеки. З цього випливає, що для забезпечення ефективної навчально-пізнавальної діяльності вчитель повинен дбати про створення позитивної, доброзичливої психологічної атмосфери в класі, уникати дій, що можуть викликати почуття загрози, незахищеності в учня.

*Методи вирішення проблеми.* Для перевірки гіпотези на базі Криворізьких загальноосвітніх шкіл № 54 та № 86 було проведено дослідження, яким охоплено

51 учитель. До вибірки увійшли тільки педагоги-предметники віком від 29 до 56 років. Переважну більшість склали вчителі основних навчальних предметів: алгебри, геометрії, української мови та літератури, біології, фізики та хімії.

У дослідженні також взяли участь 150 учнів V–XI класів: 58 хлопців та 92 дівчини віком від 11 до 17 років. Середній вік учнів складає 13,5 років.

У ході дослідження було застосовано такі методи: психодіагностичні; аналіз навчальної успішності досліджуваних за результатами участі в олімпіадах та конкурсах шкільного та районного рівнів та результатами міністерських контрольних робіт; бесіди з адміністрацією, педагогами та учнями. Для статистичної обробки отриманих даних використовувалася програма Microsoft Excel та пакет SPSS 17: кластерний аналіз (алгоритм К-середніх), методи статистичної перевірки гіпотез ( $\varphi^*$ -кутове перетворення Фішера, t-критерій Стюдента, U-критерій Манна-Уїтні).

Для діагностики рівня сформованості позитивних цінностей вчителів використовувався опитувальник VIA-IS «Цінності-в-дії» К. Петерсона та М. Селігмана (2004) [16], перекладений на українську мову професором Е. Л. Носенко та доцентом Л. І. Байсарою на кафедрі педагогічної та вікової психології ДНУ ім. О. Гончара. Цей інструментарій дозволяє визначити домінуючі позитивні цінності, а також побудувати ієрархію «сильних» рис характеру педагога, які формуються під впливом даних цінностей, від найбільш виражених (топ-п'ятірка «сильних» рис) до найменш виражених. Для оцінки рівня емоційного вигорання педагога використовувався опитувальник МВІ К. Маслач [20], за допомогою якого можна оцінити наявність та вираженість ключових симптомів синдрому емоційного вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Також було застосовано методика самооцінки метакогнітивних знань та метаконітивної активності Ю. В. Скворцової [18], спрямовану на визначення здатності людини до усвідомленої рефлексії, пізнання власних процесів мислення, його стратегій та здійснення дій з урахуванням даних знань; методика «Інтегральна задоволеність працею» [20] для оцінки рівня задоволеності професійною діяльністю педагогів; тест «PANAS» Л. Кларка, О. Теллегена, Д. Уотсона [16], призначений для визначення домінуючого знаку емоційної сфери та вивчення співвідношення позитивної та негативної афективності людини; тест «Задоволеність життям» Г. Дінера та ін. [16], який дозволяє оцінити загальний рівень відчуття людиною задоволеності власним життям. За допомогою тесту «PANAS» та тесту «Задоволеність життям» визначався рівень суб'єктивного благополуччя педагогів, що обчислюється за формулою  $CB = (PA - NA) + ZJ$ , де  $CB$  – рівень суб'єктивного благополуччя;  $PA$  – рівень позитивної афективності;  $NA$  – рівень негативної афективності;  $ZJ$  – рівень задоволеності життям.

Таким чином вивчався вплив на емоційний стан учнів на уроці та їх навчальну успішність не тільки переваг, які вчителю надають ті чи інші позитивні цінності та «сильні» риси характеру, а й факторів, що опосередковуються цими цінностями та, на нашу думку, безпосередньо включені до механізму можливого каузального зв'язку таких цінностей учителя, як «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» з емоційним комфортом учнів на уроці і, відповідно, їхніми шкільними досягненнями.

Після психодіагностичного обстеження та обчислення результатів шляхом проведення кластерного аналізу (алгоритм К-середніх) вибірку педагогів було розподілено на три кластери за всіма змінними, розглянутими вище. До першого кластеру (кластер 1) увійшло 23 вчителів, які мали порівняно вищі показники за всіма шкалами опитувальника VIA, нижчий рівень вираженості симптомів емоційного вигорання, вищі показники розвитку метакогнітивних навичок та суб'єктивного благополуччя. Другий кластер (кластер 2) склали дев'ять педагогів,

які, навпаки, характеризувалися досить низькими показниками розвитку «сильних» рис характеру та позитивних цінностей, мали виражені симптоми емоційного вигорання, низький рівень розвитку метакогнітивних навичок, низькі показники задоволеності професійною діяльністю та суб'єктивного благополуччя. До третього кластеру (кластер 3) увійшло 19 учителів, що мали помірний рівень вираженості всіх показників. Необхідність виокремлення трьох кластерів обґрунтовується тим, що для більш точної перевірки гіпотези потрібно було виділити дві групи педагогів, які б *максимально* відрізнялися одна від одної за показниками психодіагностичних методик, тобто займали б *полярні* позиції на їх шкалах.

На другому етапі емпіричного дослідження за допомогою t-критерія Стьюдента було встановлено, що «позитивний» та «негативний» кластери статистично значуще ( $p \leq 0,01$ ) відрізняються один від одного за всіма шкалами застосованих психодіагностичних методик. Таким чином, на відносно невеликій вибірці вчителів було підтверджено дані дослідження Е. Л. Носенко та Н. В. Грисенко [6; 10], в якому емпірично доведено визначну роль позитивних цінностей педагога в попередженні емоційного вигорання та продемонстровано наявність каузального зв'язку між цінністю «Мудрість», що визначає рівень інтелектуальних здібностей педагога, його креативність та відкритість новому досвіду та інтенсивністю вираженості симптомів емоційного вигорання, а також вірогідністю проявів гуманного та справедливого ставлення до учнів.

Для діагностики емоційного стану учнів використовувалися такі методики, як «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» Н. П. Фетіскіна [20], методика «Градусник» Н. П. Фетіскіна [20] та кольоровий тест ставлень (КТС) Еткінда [20], до кожної з яких було виготовлено спеціальні бланки. Їх використання дало досліджуванам змогу оцінювати свій емоційний стан окремо на кожному з передбачених навчальною програмою уроків, що проводяться різними педагогами (представниками різних кластерів). Дані діагностичні інструменти дозволили отримати досить детальне та достовірне уявлення про те, які емоційні стани переважають в учнів на уроках різних учителів та визначити емоційне ставлення до кожного предмету і вчителя, який його викладає. Аналіз участі учнів в олімпіадах та конкурсах, а також результатів міністерських контрольних робіт дозволив визначити досягнення учнів у навчальній діяльності та їхню успішність.

**Результати дослідження.** На наступному етапі дослідження була порахована загальна кількість учнів, які охоплюються всіма вчителями кожного з трьох кластерів окремо, а потім з кожної з трьох сум визначено відсоткові частки учнів з переважанням позитивних емоцій на уроках відповідних учителів та учнів, в яких переважають негативні емоції на цих же уроках. У результаті такої обробки даних встановлено, що вчителями кластеру 1 в сумі охоплюється 537 учнів\*, у 70 % яких під час проведення уроків педагогами з цього кластеру переважають позитивні емоційні стани – радість, задоволення, а в 30 % учнів домінує стан емоційного дискомфорту, про який свідчать такі емоції, як байдужість, сум. Учителі кластеру 2 навчають 99 учнів: 48 % з них відчують під час цих уроків переважно позитивні емоції, 52 % – негативні. Педагоги кластеру 3 навчають 519 учнів: у 59 % з яких переважають позитивні емоційні стани, а в 41 % – негативні. Як бачимо, учні даних шкіл частіше зустрічаються з педагогами кластерів 1 та 3.

Результати підрахунків за  $\phi^*$ -критерієм – кутове перетворення Фішера для порівняння трьох кластерів учителів за критерієм «позитивні-негативні емоції учнів на уроках» представлені в табл. 1–3, з яких видно, що найбільш виражені

\* Наведена кількість учнів становить суму спостережень за емоційними станами тих самих школярів на різних уроках учителів із трьох кластерів. Тому вона перевищує зазначений вище загальний об'єм вибірки (150 учнів).



відмінності в емоційних станах учнів зафіксовано під час викладання в них учителів кластерів 1 та 2. При цьому під час роботи на уроці в учителів, які складають кластер 1, відсоткова частка позитивних емоцій учнів є значно більшою, ніж у вчителів, які входять до кластеру 2 (70 % та 48 % відповідно).

Таблиця 1

**Результати порівняння першого та другого кластеру педагогів за критерієм «позитивні-негативні емоції учнів на уроках»**

Групи, що порівнюються	Переважають позитивні емоції		Переважають негативні емоції		Сума	Емпіричне значення $\phi^*$
	Кількість	Частка, %	Кількість	Частка, %		
Учні вчителів кластеру 1	377	70	160	30	537	4,151 ( $p \leq 0,01$ )
Учні вчителів кластеру 2	48	48	51	52	99	

Таблиця 2

**Результати порівняння першого та третього кластеру педагогів за критерієм «позитивні-негативні емоції учнів на уроках»**

Групи, що порівнюються	Переважають позитивні емоції		Переважають негативні емоції		Сума	Емпіричне значення $\phi^*$
	Кількість	Частка, %	Кількість	Частка, %		
Учні вчителів кластеру 1	377	70	160	30	537	4,013 ( $p \leq 0,01$ )
Учні вчителів кластеру 3	305	59	214	41	519	

Таблиця 3

**Результати порівняння другого та третього кластеру педагогів за критерієм «позитивні-негативні емоції учнів на уроках»**

Групи, що порівнюються	Переважають позитивні емоції		Переважають негативні емоції		Сума	Емпіричне значення $\phi^*$
	Кількість	Частка, %	Кількість	Частка, %		
Учні вчителів кластеру 2	48	48	51	52	99	1,887 ( $p \leq 0,05$ )
Учні вчителів кластеру 3	305	59	214	41	519	

Крім цього було здійснено порівняння окремих емоцій, які відчувають учні під час роботи на уроках учителів із різних кластерів (табл. 4), що визначалися за допомогою методик «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» та «Градусник», а також порівняння емоційних ставлень учнів до вчителів з різних кластерів та їхніх предметів, що вивчалися за допомогою кольорового тесту ставлень Еткінда.

З табл. 4 видно, що найбільш яскраво виражені відмінності зафіксовано за переживанням емоції радості в кластерах 1 та 2. При цьому найчастіше ця емоція домінує в учнів на уроках педагогів першого кластеру. На другому місці за частотою прояву цієї емоції стоять учителі з кластеру 3. Хоча відмінності між першим та третім кластером за критерієм переживання емоції радості учнями під час уроків теж є статистично значущими на користь педагогів кластеру 1. Учні найрідше відчувають емоцію радості на уроках учителів, які належать до другого кластеру.

Таблиця 4

**Відмінності між окремими емоційними станами учнів  
під час роботи на уроках учителів з різних кластерів**

№ з/п	Емоційний стан та його знак (методика «Візуально-асоціативна самооцінка емоційного стану», «Градусник»)	Кластер 1 – кластер 2	Кластер 1 – кластер 3	Кластер 2 – кластер 3
1	Спокійний, врівноважений («+»)	$\varphi^* = 3,785;$ $p \leq 0,01$ K2*	—	$\varphi^* = 3,912;$ $p \leq 0,01$ K2
2	Світлий, приємний («+»)	$\varphi^* = 3,41;$ $p \leq 0,01$ K1	—	$\varphi^* = 2,69;$ $p \leq 0,01$ K3
3	Байдужість («-»)	$\varphi^* = 2,779;$ $p \leq 0,01$ K2	$\varphi^* = 1,722;$ $p \leq 0,05$ K3	$\varphi^* = 1,805;$ $p \leq 0,05$ K2
4	Нудьга («-»)	—	—	—
5	Радість («+»)	$\varphi^* = 6,455;$ $p \leq 0,01$ K1	$\varphi^* = 2,551;$ $p \leq 0,01$ K1	$\varphi^* = 5,006;$ $p \leq 0,01$ K3
6	Сум («-»)	$\varphi^* = 3,209;$ $p \leq 0,01$ K2	$\varphi^* = 2,047;$ $p \leq 0,05$ K3	$\varphi^* = 2,052;$ $p \leq 0,05$ K2
7	Стан дрімоти («-»)	—	—	—
8	Почуття захопленості («+»)	—	—	—
9	Гнів («-»)	—	$\varphi^* = 2,453;$ $p \leq 0,01$ K3	—

\* Позначки K1, K2, K3 – кластер, в якому зазначений емоційний стан має більший відсоток прояву.

«Світлий, приємний» емоційний стан також частіше переживається учнями під час уроків учителів кластеру 1, що може свідчити про вміння цих педагогів створювати доброзичливу психологічну атмосферу в класі, проявляти повагу до особистості учнів, сприяти успішному подоланню учнями навчальних проблем та труднощів, підвищувати їхню самоповагу, задоволеність собою, апелюючи таким чином до найважливіших потреб та позитивних проявів дітей під час викладання навчального матеріалу.

Статистично значущі відмінності було встановлено між частотою домінування в школярів врівноваженого, спокійного емоційного стану при порівнянні між собою кластерів 1 та 2, а потім і кластерів 2 та 3. За цим критерієм перевагу мають педагоги другого кластеру. Такий факт можна пояснити появою в педагогів другого кластеру тієї фази вигорання, що характеризується як «Деперсоналізація» та особливістю якої є прагнення до економії емоцій\*. Наслідком цього є недостатня емоційна залученість педагогів кластеру 2 під час взаємодії з учнями, при обговоренні навчального матеріалу. На користь цього свідчить і наявність статистично достовірних відмінностей в переживанні стану байдужості учнями, який переважає під час уроків, що проводять вчителі другого кластеру.

Ще одна емоція, за переживанням якої нами зафіксовано значні статистичні відмінності, це сум. Цей емоційний стан учнів домінує також під час прове-

\* Як влучно зазначають зарубіжні фахівці, що досліджують емоційне вигорання, – «перш ніж вигоріти, потрібно охолонути».

дення уроків учителями «негативного» кластеру ( $\varphi^* = 3,209$  для кластерів 1 та 2,  $p \leq 0,01$ ).

Цікаво, що не було зафіксовано значущих відмінностей між переживанням емоції гніву на уроках учителів «позитивного» та «негативного» кластеру. Натомість, встановлено, що гнів у дітей проявляється частіше на уроках учителів кластеру 3, що значуще відрізняється від частоти прояву цієї емоції під час уроків учителів кластеру 1.

З наведених даних видно, що уроки вчителів «позитивного» кластеру відрізняються більшою емоційною насиченістю, викликають цікавість та частіше пов'язані зі станом емоційного комфорту, оскільки саме в цей час учні частіше переживають позитивні емоції.

Такий висновок підтверджують і результати аналізу емоційного ставлення учнів до вчителів та предметів, які вони викладають. Більшість учнів (62 %) асоціюють уроки, що проводяться вчителями кластеру 1, з приємним для себе кольором, що свідчить про позитивне емоційне ставлення до них. За даним критерієм групи педагогів першого та другого кластеру відрізняються одна від одної на 5%-му рівні значимості ( $\varphi^* = 2,244$ ). Позитивне емоційне ставлення до вчителів кластеру 3 демонструють 59 % учнів. Показник  $\varphi^*$ -критерія – кутове перетворення Фішера для кластерів 1 та 3 складає 1,672 ( $p \leq 0,05$ ), для кластерів 2 та 3 – 1,024 ( $p \leq 0,05$ ).

За результатами аналізу навчальної успішності було встановлено, що учні беруть більш активну участь в олімпіадах як шкільного, так і районного рівня та мають більшу кількість призових місць саме з тих предметів, які викладають учителі з кластеру 1. Так, у попередньому навчальному році 14 учнів з КЗШ № 86 взяли участь в олімпіадах районного рівня з тих предметів, які викладають педагоги першого кластеру, у той час як учителі другого кластеру підготували до участі в олімпіадах 10 учнів, а кількість призових місць складає, відповідно, 8 (кластер 1) та 5 (кластер 2) місць. Виявлено також, що педагоги першого кластеру мають більшу кількість учнів, які за результатами міністерських контрольних робіт продемонстрували достатній та високий рівні знань з відповідних дисциплін.

На наступному етапі дослідження за результатами оцінки емоційних станів школярів на уроках було виділено дві групи педагогів. У першу групу увійшло сім учителів з кластерів 1 та 3, на уроках яких переважна більшість учнів оцінює свій емоційний стан як позитивний. Другу групу склали педагоги (також 7) з кластерів 1, 2 та 3, на уроках яких у більшості учнів переважає яскраво виражений негативний емоційний стан.

Для цих двох груп було розраховано та порівняно середні показники «сильних» рис характеру за кожною шкалою опитувальника VIA (рис. 1). Після перекладу даних у шкалу порядку за допомогою U-критерія Манна-Уїтні зафіксовано статистично достовірні відмінності за «сильними» рисами «Любов до пізнання» ( $p \leq 0,01$ ), «Справедливість» ( $p \leq 0,05$ ), «Допитливість» ( $p \leq 0,05$ ), «Відкритість до нового» ( $p \leq 0,05$ ), «Обачливість» ( $p \leq 0,05$ ). Показово, що значна кількість «сильних» рис, що відрізняються у двох групах педагогів на статистично достовірному рівні, формуються на базі цінності «Мудрість».

За середніми показниками побудовано ієрархії «сильних» рис окремо для кожної з двох груп педагогів. У першу п'ятірку ієрархії «сильних» рис педагогів першої групи («top signature character strengths») увійшли риси, що групуються навколо цінностей «Справедливість» (2 риси), «Гуманність» (2), «Трансцендентність» (1). Серед другої групи педагогів першу п'ятірку складають риси, що формуються на базі цінностей «Гуманність» (2), «Мужність» (1), «Трансцендентність» (1), «Справедливість» (1). Група педагогів, на уроках яких в учнів переважають позитивні емоційні стани, характеризується більш високими рангами тих «сильних» рис характеру, що відносяться до цінностей «Справедливість» та «Мудрість».



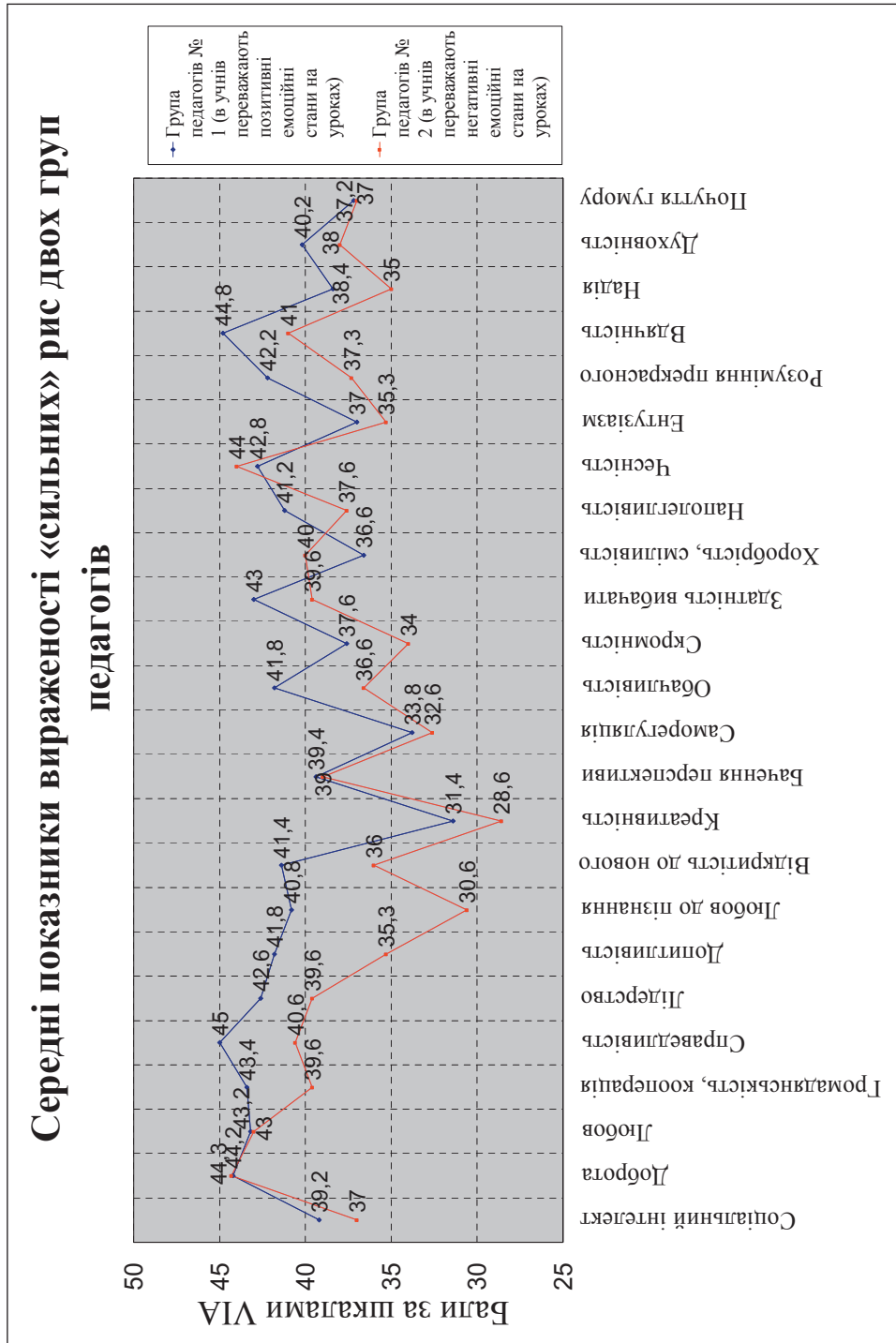


Рис. 1. Графік середніх показників «сильних» рис двох груп педагогів

Так, наприклад, «Любов до пізнання» в першій групі вчителів має 14-й ранг, а в другій – 23-й; «Допитливість» – 10-й ранг у першій групі та 19-й у другій; «Відкритість до нового» – відповідно 12-й та 17-й ранги. Цінність «Гуманність» приблизно однаково представлена в ієрархіях обох груп, що пояснюється специфічними особливостями нашої культури.

Друга група педагогів має перевагу тих «сильних» рис, які формуються на базі цінності «Мужність». Особливо це стосується такої характеристики, як «Хорообрість, сміливість», що у другій групі має шостий ранг, а в першій – 22-й.

Жодна з рис, що формуються на базі цінності «Мудрість», не увійшла до «top signature character strengths». Найнижчий ранг в обох групах учителів має така «сильна» властивість, як «Креативність» (24-й ранг).

**Висновки.** Ціннісна сфера, що є ядром особистості, лежить в основі вибору вчителем змісту та спрямованості педагогічної діяльності, виступає важливою детермінантою його професійної ефективності, пов'язана із задоволеністю собою як суб'єктом життєдіяльності та професіоналом і переживанням суб'єктивного благополуччя, що попереджає виникнення синдрому емоційного вигорання. Позитивні цінності та «сильні» риси особистості педагога опосередковують його вплив на емоційний стан учнів та їхню навчальну успішність. Результати проведеного дослідження демонструють, зокрема, важливу роль цінностей «Мудрість» та «Справедливість» учителя у виникненні позитивного емоційного стану в учнів під час уроків та в забезпеченні їхніх навчальних досягнень.

Результати дослідження показали, що педагоги, в яких домінують «сильні» риси, сформовані на базі цінностей «Мудрість» та похідної від неї цінності «Справедливість», здатні створювати доброзичливу психологічну атмосферу в класі, проявляти гуманність та повагу до особистості учнів, сприяти успішному подоланню учнями навчальних проблем та труднощів, підвищувати їхню самоповагу, задоволеність собою, апелюючи таким чином до найважливіших потреб та позитивних проявів дітей під час викладання навчального матеріалу. Уроки таких учителів відрізняються більшою емоційною насиченістю, викликають у дітей цікавість та частіше пов'язані зі станом емоційного комфорту, оскільки саме на них, як показали результати дослідження, учні частіше переживають позитивні емоції.

І, навпаки, учителі, в яких ці властивості недостатньо виражені, мають низький рівень емоційної включеності в ситуацію педагогічної взаємодії, характеризуються недостатнім рівнем розвитку вміння емоційної стимуляції пізнавальної активності учнів, що пов'язано з наявними в цих педагогів симптомами емоційного вигорання. Такі відомості є ще одним підтвердженням визначної ролі емоційного фактора в навчальній діяльності.

Отримані результати відкривають перспективи для подальших досліджень, серед яких можна зазначити дослідження відмінностей позитивних цінностей та «сильних» властивостей характеру та їх зв'язок із професійною компетентністю у вчителів загальноосвітніх закладів та викладачів вищих навчальних закладів, специфіка та спрямованість діяльності яких відрізняється. Актуальним видається і дослідження причин низького рівня такої важливої для педагогічної діяльності риси, як «Креативність», а також шляхів її розвитку. Цікавою також видається подальша деталізація та вивчення психологічного механізму впливу позитивних цінностей педагога на навчальну успішність учнів, а саме дослідження впливу позитивних цінностей вчителя на навчальну мотивацію та самооцінку учнів.

### Бібліографічні посилання

1. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. ; под ред. А. С. Роботовой. – 3-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 208 с.

2. **Веккер Л. М.** Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
3. **Вилюнас В. К.** Психология эмоций / В. К. Вилюнас // Эмоция как процесс защиты / Р. С. Лазарус. – СПб. : Питер, 2007. – С. 225–231.
4. **Горбатков А. А.** Позитивные и негативные эмоции: взаимосвязь и ее зависимость от уровня субъективного развития индивида / А. А. Горбатков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 61–71.
5. **Гордеева Т. О.** Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 24–33.
6. **Грисенко Н. В.** Новий підхід до попередження емоційного вигорання педагога у світлі ідей позитивної психології / Н. В. Грисенко, Е. Л. Носенко // Вісник Дніпропетр. нац. ун-ту. Сер. Педагогіка і психологія. – Д. : ДНУ, 2010. – Вип. 15. – С. 29–39.
7. **Давыдов В. В.** Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 14–19.
8. **Ильин Е. П.** Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 432 с. – (Серия «Мастера психологии»).
9. **Мерзлякова Д. Р.** Влияние профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мерзлякова Дарья Романовна. – Ижевск, 2006 – 162 с.
10. **Носенко Е. Л.** Новий підхід до дослідження «цінностей у дії»: переваги, досвід, застосування для вивчення чинників емоційного вигорання педагога / Е. Л. Носенко, Н. В. Грисенко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. К-ПНУ ім. І. Огієнка Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 10. – С. 490–500.
11. **Носенко Е. Л.** Роль позитивних цінностей педагога в забезпеченні навчальної успішності учнів (стан дослідження проблеми) / Е. Л. Носенко, Р. О. Труляев // Вісник Дніпропетр. ун-ту. Сер. Педагогіка і психологія. – 2011. – Вип. 17. – С. 16–24.
12. **Педаяс М. И.** Эмоциональность как фактор взаимодействия / М. И. Педаяс // Взаимодействие коллектива и личности. – Таллин, 1979. – С. 90–96.
13. Психические особенности слабоуспевающих школьников : пер с нем. / под ред. И. Ломпшера. – М. : Педагогика, 1984. – 184 с.
14. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н. А. Менчинской. – М. : Педагогика, 1971. – 272 с.
15. Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Франклин // Об оценке: кратко и в деталях / Лазарус Р. – М. : ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 228–237.
16. **Селигман Мартин Э. П.** Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни : пер. с англ. / Мартин Э. П. Селигман. – М. : София, 2006. – 368 с.
17. **Сергеев И. С.** Основы педагогической деятельности : учеб. пособие / И. С. Сергеев – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
18. **Скворцова Ю. В.** Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. В. Скворцова. – Ярославль : РГБ, 2006. – 186 с.
19. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 528 с. – (Методология, теория и история психологии).
20. **Фетискин Н. П.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 490 с.
21. **Чебыкин А. Я.** Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников / А. Я. Чебыкин // Вопр. психол. – 1989. – № 6. – С. 42–49.
22. **Fredrickson B. L.** Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires / B. L. Fredrickson, C. Branigan // Cognition and emotion. – 2005. – N 19 (3). – P. 313–332.
23. **Lazarus R. S.** The self-regulation of emotions / R. S. Lazarus // Emotions – Their parameters and measurement / Ed L. Levi. – NY : Raven Press. 1975. – 134 p.

*Надійшла до редакції 28.03.2012 р.*