

Міністерство освіти і науки України

Е. Л. Носенко, Р. О. Труляєв

**ПОЗИТИВНІ ЦІННОСТІ
ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО
РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ**

Монографія

За ред. чл.-кор. НАПН України,
д-ра психол. наук, проф. Е. Л. Носенко

Київ
Освіта України
2014

УДК 159.942 : 37.015.3

ББК 88.3+74.6

*Рекомендовано до друку вченою радою
факультету психології Дніпропетровського національного
університету імені Олеся Гончара
(протокол №8 від 29.04.2014 р.)*

Рецензенти:

д-р психол. наук, зав. каф. загальної та медичної психології
Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара

І. Ф. Аршава

д-р психол. наук, зав. каф. загальної та диференційної психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету
ім. К. Д. Ушинського

О. П. Саннікова

Носенко Е. Л.

Позитивні цінності як чинник особистісного розвитку суб'єктів
навчання : моногр. / Е. Л. Носенко, Р. О. Труляєв. – К.: «Освіта
України», 2014. – 192 с.

У монографії розглядаються ефекти позитивного міжособистісного впливу на прикладі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників інституціолізованого навчання. Визначено можливі шляхи впливу особистісних властивостей педагога на індивідуально-психологічні особливості учнів, що лежать в основі їх пізнавальної активності. Теоретично обґрунтовано та емпірично доведено роль позитивних цінностей педагога в забезпеченні успішної реалізації пізнавального потенціалу учнів. Спираючись на здобутки вітчизняних та зарубіжних напрямів психології особистості, зокрема, позитивної психології, описано психологічний механізм зв'язку позитивних цінностей в структурі особистості педагога з пізнавальною активністю.

Монографія буде корисна для фахівців у галузі психології, викладачів, аспірантів, наукових співробітників, студентів спеціальності «Психологія».

УДК 159.942 : 37.015.3

ББК 88.3+74.6

ISBN 978-617-7111-61-9

© Е. Л. Носенко, Р. О. Труляєв, 2014

© Освіта України, оформлення, 2014

ВСТУП

Проблема визначення ключових чинників розвитку особистості в онтогенезі визначає актуальність розкриття механізмів міжособистісного впливу учасників суб'єкт-суб'єктної взаємодії на цей процес.

Питання впливу соціального оточення на індивіда розглядалось в різних контекстах, визначальним критерієм для виділення яких є зміст та глибина особистісних змін суб'єктів спілкування. Розглядаючи дану проблему в термінах соціального впливу, дослідники акцентували увагу на ситуативній зміні установок та безпосередніх поведінкових проявів однієї людини під впливом іншої, що не передбачає змін стійких особистісних структур об'єкта впливу (Е. Аронсон, Г. Говард, Ф. Зімбардо, М. Ляйппе, Р. Чалдіні, С. Московичи). Інша точка зору пов'язана з концепцією соціального наuczіння як специфічного процесу підвищення особистої компетентності шляхом спостереження за іншими, в результаті якого відбувається наслідування не тільки певних поведінкових моделей, а й узагальненого суспільного досвіду, що репрезентується в символічній формі (А. Бандура). Така позиція має точки перетину з вітчизняною традицією дослідження особистісного становлення, визначальною умовою якого є інтеграція людини в систему суспільних відносин, пряма та опосередкована взаємодія з іншими людьми, її культурно-історичний розвиток (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн). В даному ракурсі прогресивне особистісне становлення пов'язане з інтеграцією в особистість соціально значущих рис, що робить її суб'єктом пізнання, діяльності та спілкування, та реалізується в процесі соціалізації (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, І. С. Кон, О. О. Бодальов). Можливість глибоких, сутнісних змін особистості під впливом іншої людини шляхом створення спеціальної психологічної атмосфери підкреслюється в рамках концепцій гуманістичної парадигми, що успішно реалізувались в психотерапевтичній практиці (К. Роджерс, В. Франкл, І. Ялом, Р. Мей). На сучасному постнекласичному етапі спостерігається відродження інтересу до змістовних аспектів функціонування психіки – цінностей, ідеалів, смислів – та підкреслюється їх особлива властивість ві-

льно транслюватися від людини до людини, спонтанно циркулювати в процесі міжособистісної взаємодії, вбудовуючись та кристалізуючись у структурі особистості її учасників (Д. О. Леонт'єв). Поява нових орієнтирів досліджень у галузі психології особистості, пов'язаних з активним розвитком ідей і методів позитивної психології (Е. Діннер, К. Ріфф, С. Шнайдер, К. Петерсон, М. Селігман, Б. Фредріксон), надало поштовх науково-психологічному вивченню ролі позитивних особистісних властивостей однієї людини в розвитку позитивного особистісного потенціалу іншої різних царинах суспільного життя. В даній роботі ефекти позитивного міжособистісного впливу досліджувались на прикладі взаємодії суб'єктів інституціалізованого навчання в системі «дорослий-дитина». Ключове завдання збереження психологічного здоров'я та благополуччя школярів, забезпечення високого рівня їх пізнавальної активності в умовах інституціалізованого навчання обумовлює актуальність проблеми визначення чинників особистісного розвитку учнів як суб'єктів пізнавальної активності.

Починаючи з першої половини ХХ століття науково-психологічне вивчення проблеми оптимального особистісного функціонування учня як суб'єкта пізнання зосереджувалась переважно на з'ясуванні ролі індивідуально-психологічних характеристик школярів в забезпеченні їх пізнавальної активності (Н. О. Менчинська, С. Д. Смирнов, О. С. Кочарян, М. П. Фегіскін, J. Lompsher, Т. О. Гордєєва та ін.). Разом з тим дослідники визнавали, що ефективність функціонування когнітивно-пізнавальної сфери учнів не вичерпується лише їх індивідуально-психологічними особливостями. Значну роль відіграє психологічна атмосфера під час здійснення навчально-пізнавальної діяльності, що може сприяти проявам креативності учнів, переважанню в них позитивних емоційних станів, підвищенню самооцінки та навчальної мотивації і, як наслідок, розкриттю їх пізнавального потенціалу. В даному аспекті на перший план виступають особистісні прояви педагога, що лежать в основі створення сприятливих умов для реалізації пізнавальної активності учнів.

У більшості випадків дослідників правомірно цікавили наслідкові результати глибинних психологічних чинників навчальної успішності, що зумовлені особистісними властивостями педагога. Тому однією з актуальних проблем при дослідженні впливу особисто-

сті педагога на пізнавальну активність учнів є визначення психологічних ознак інтегральної ідентичності педагога, які впливають на розвиток особистості учнів як суб'єктів пізнавальної активності, формою відбиття якої може бути навчальна успішність останніх.

Третя проблема, яка вирішувалась у даній монографії, пов'язана з розкриттям психологічних механізмів потенційних змін у розвитку пізнавального ресурсу учнів під впливом комплексу індивідуально-психологічних властивостей педагога. Як педагог, так і учень мають низку індивідуально-психологічних та особистісних параметрів, що проявляються та взаємовпливають під час педагогічної взаємодії. Тому високий рівень пізнавальної активності та розвиток особистісного потенціалу учня є результатом цілого комплексу пов'язаних між собою особистісних характеристик учасників педагогічного спілкування. Дана проблема вимагає виявлення психологічного механізму, що відображав би властивості особистості учня, важливі для його ефективності як суб'єкта пізнання та напрямки їх змін під впливом комплексу відповідних особистісних властивостей педагога у всій складності та системності даних взаємозв'язків. Опис розгорнутої, деталізованої моделі психологічного механізму зв'язку особистісних властивостей одного індивіда з оптимальним функціонуванням особистості та успішністю діяльності іншого дозволить використовувати її не тільки в сфері педагогічної взаємодії, а й у тих областях, де має місце феномен соціального впливу (медицина, менеджмент, сімейні взаєностосунки, управління та ін.).

Розроблена К. Петерсеном та М. Селігманом номенклатура позитивних особистісних властивостей у даному дослідженні лягла в основу подолання протиріччя між інтуїтивним розумінням значущості таких властивостей педагога як мудрість, гуманність, справедливість при створенні оптимальних умов для реалізації пізнавальної активності учнів та відсутністю наукових досліджень даного зв'язку. Отже, основною проблемою дослідження було обрано вивчення ролі рівня сформованості позитивних особистісних властивостей педагога у створенні сприятливих умов для забезпечення оптимального особистісного функціонування учнів як суб'єктів пізнавальної активності, формою відбиття якої може бути їх навчальна успішність.

Головна мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити психологічний механізм впливу позитивних цін-

ностей та властивостей педагога, зокрема тріади цінностей «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» та похідних від них «сил характеру» на оптимальне особистісне функціонування учнів як суб'єктів пізнавальної активності.

В останній час фіксується значна кількість випадків психологічного травмування, невротизації учнів, що пов'язані з агресивними, цинічними проявами деяких педагогів. Тому друга невирішена проблема пов'язана з дослідженням ролі особистісних характеристик педагога у забезпеченні збереження та покращення психологічного здоров'я у школярів.

В процесі досягнення поставленої мети вирішувались такі завдання:

- ✓ здійснити теоретичний аналіз розробки проблеми психологічних детермінант успішної пізнавальної активності людини як результату її оптимального особистісного функціонування в умовах суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії;

- ✓ обґрунтувати регулюючу роль позитивних цінностей та їх внесок у забезпечення успішності педагога як суб'єкта професійної діяльності;

- ✓ з'ясувати психологічний механізм зв'язку позитивних цінностей та властивостей особистості педагога з пізнавальною активністю учнів, яка опосередковується вірогідністю формування в них позитивного особистісного потенціалу та, як наслідок, переважанням позитивних емоцій над негативними, оптимізацією самооцінки, створенням умов для актуалізації творчого потенціалу;

- ✓ емпірично перевірити теоретично обґрунтовану дію механізму «трансляції» позитивних цінностей від педагога учням шляхом оцінки рівнів сформованості в учнів властивостей особистості, конгруентних «сильним» рисам характеру педагога;

- ✓ перевірити зв'язок позитивних цінностей та властивостей особистості педагога з пізнавальною активністю учнів, операціоналізованою у термінах ознак емоційних станів, рівнів самооцінки, сформованості пізнавальної мотивації як вірогідних залежних змінних.

РОЗДІЛ I

СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз розробки проблеми психологічних детермінант успішної пізнавальної активності людини як результату її оптимального особистісного функціонування в умовах суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, розглянуто особливості впливу емоційного стану, навчальної мотивації та самооцінки учнів на ефективність розумової діяльності під час освоєння навчальних матеріалів.

1.1. Міжособистісна взаємодія як чинник особистісного розвитку

Особистісні характеристики, які виступають предметом дослідження, належать різним суб'єктам інституціалізованого навчання. Тому реалізація психологічного механізму ймовірного впливу позитивних цінностей педагога на якість пізнавальної активності учня тісно пов'язаною з його особистісними властивостями, емоційними станами, пізнавальною мотивацією та самооцінкою, можлива тільки за умови наявності безпосереднього контакту між вчителем та учнем, через суб'єкт-суб'єктний зв'язок та особистісний обмін учасників педагогічного процесу.

Орієнтація на розкриття саме психологічного механізму впливу позитивних цінностей та сильних рис в структурі особистості педагога на особистісний розвиток учнів як суб'єктів пізнання пов'язана з уявленням про неможливість безпосереднього впливу даних цінностей на результативність навчально-пізнавальної діяльності. Можливий зв'язок може мати виключно опосередкований через особистісні структури учня характер. Логіка теоретико-методологічного обґрунтування впливу позитивних цінностей педагога на оптимальне функціонування особистості учнів як суб'єктів пізнання, активності та спілкування передбачає декілька етапів:

- 1) обґрунтування принципової можливості впливу особистісних характеристик одного суб'єкта (зокрема, особистісних цінностей) на особистісні характеристики іншого суб'єкта. Якщо особис-

тісні властивості однієї людини змінюються під впливом особистісних проявів іншої людини, відповідні процеси обов'язково відбуватимуться і в освітньому процесі, що представляє собою специфічну сферу соціального впливу;

2) визначення та обґрунтування особистісних змін самого педагога в залежності від рівня сформованості в нього позитивних цінностей;

3) визначення та обґрунтування конкретних шляхів впливу позитивних цінностей педагога на пізнавальну активність та стани учнів. Оскільки мова йде про можливість саме опосередкованого впливу, необхідно визначити, які саме особистісні структури школяра та як будуть змінюватися під впливом позитивних цінностей педагога.

Довести принципову можливість впливу особистісних властивостей педагога, зокрема його ціннісно-сислової сфери, на розвиток особистісного потенціалу учня можна, спираючись на такі фундаментальні ідеї та положення видатних представників психологічної науки:

1) ідеї вітчизняних науковців про неможливість існування вищої якості функціонування психіки – особистості – без соціального контексту (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Л. І. Божович, Б. Г. Ананьєв, Б. С. Братусь та ін.). Особистість в даних уявленнях виступає як продукт та носій суспільного досвіду [4, 17, 20, 97, 156];

2) ідея Л. С. Виготського про універсальний механізм формування вищих психічних функцій та особистості шляхом перетворення інтерпсихічних функцій в інтрапсихічні [37];

3) основне положення теорії А. Бандури про такий вид інструментального навчання як навчання шляхом спостереження, що є одним з ключових механізмів соціального впливу [14];

4) положення Д. О. Леонтьєва про вільну циркуляцію особистісних змістів (сенси, цінності, ідеї, символи), що пов'язує індивідів між собою та забезпечує їх взаємовплив. Дана циркуляція відбувається через спілкування (О. О. Бодальов, А. В. Петровський, В. К. Вілюнас, В. І. Кабрін) [16, 29, 103, 133].

Як динамічні, так і змістовні особистісні структури дитини можуть змінюватися під впливом особистості дорослого. Шерег дослідників (О. М. Леонтьєв, Л. І. Божович, Б. Г. Ананьєв, Б. С. Братусь) підкреслювали значущість соціально-культурних

чинників у формуванні особистості, що фактично є самим загальним підтвердженням можливості змін компонентів структури особистості дитини під впливом дорослого в процесі її соціалізації. В даних уявленнях особистість, являючись відносно пізнім етапом онтогенетичного розвитку людини, є похідною від системи суспільних відносин, до яких залучається особистість, що формується. Так, на думку О. М. Леонтьєва людина не приходить в світ соціалізованою, тобто в якості суб'єкта суспільних за своєю природою відношень, а вступає в дані відношення вже в онтогенезі [98]. Маючи ряд природних передумов для успішної соціалізації, дитина без спілкування, без взаємодії з референтними дорослими як носіями узагальненого суспільного досвіду, може залишитися на рівні функціонування біологічної істоти та мати виключно індивідні характеристики. Л. С. Виготський виділяє дві основні лінії розвитку поведінки дитини: перша – це лінія природного розвитку поведінки, тісно пов'язана з процесами «загальноорганічного» росту та дозрівання дитини; друга лінія полягає в культурному удосконаленні психологічних функцій, що зумовлює появу нових способів мислення, оволодіння культурними засобами регуляції поведінки [35]. Затримка розвитку за першою лінією тлумачиться в термінах затримки психічного розвитку, розумової відсталості. Затримка розвитку за другою лінією призводить до «дитячої примітивності» як сутнісного прояву недостатнього особистісного, культурного становлення дитини [35]. І. С. Кон зауважує, що особистість у вузькому значенні даного терміну повинна розумітися як соціальна властивість індивіда, як сукупність інтегрованих в нього соціально значущих рис, що виникають в процесі прямої або опосередкованої взаємодії даної особи з іншими людьми та роблять його суб'єктом праці, спілкування та пізнання [88]. Л. І. Божович зазначає, що «психічний розвиток дитини, формування її особистості може бути зрозумілим лише в рамках його соціалізації, тобто засвоєння нею продуктів накопиченого людьми соціального досвіду» [17, с. 181]. Соціалізація передбачає поглинання людиною не тільки прийнятих в даному соціальному середовищі традицій та суспільних норма, але і поведінки оточуючих людей, їх особистісних властивостей. Зважаючи на викладені позиції, можна підсумувати, що міжособистісна взаємодія є ключовим чинником розвитку психіки дитини та її особистісних структур.

Механізмом формування тих чи інших особистісних властивостей дитини під впливом дорослого є механізм інтеріоризації, відкритий та описаний Л. С. Виготським. Будь-яка вища психічна функція формується спочатку в системі зовнішньої діяльності для того, щоб поступово перейти в систему внутрішньої діяльності [37]. Окремий випадок даного механізму, що підтверджує принципову можливість формування особистості учня під впливом особистості педагога, продемонстрував Б. Г. Ананьєв на прикладі формування самооцінки як специфічного наслідку інтеріоризації учнем форм оцінної діяльності вчителя та використання їх по відношенню до себе [3]. З опорою на даний механізм можуть формуватися й інші особистісні структури.

Зарубіжні психологи також вказують на можливість визначального впливу соціального оточення дитини на процес формування особистості. Детальне обґрунтування дана ідея знайшла в теорії соціального навчання А. Бандури [14]. Дещо відступаючи від традицій класичного біхевіоризму, науковець стверджує, що засвоєння нових форм поведінки можливе не тільки на основі власного досвіду, але і шляхом спостереження за проявами інших людей: «Здатність навчатися шляхом спостереження дає людям можливість освоювати складну, комплексну поведінку без необхідності довго й нудно вивчати її методом проб та помилок. Скорочення процесу засвоєння поведінки через спостереження є життєво важливим як для розвитку, так і для виживання» [14, с. 26]. А. Бандура впевнений, що деякі складні види поведінки можуть виникати тільки за допомогою моделювання: «... дуже складно уявити собі процес соціальної передачі інформації, в якому мова, стиль життя, практика культури передаються новому члену суспільства виключно через вибіркове підкріплення успішної поведінки, без використання моделей, що представляють собою зразки культурної поведінки» [14, с. 26]. Таким чином, дитина схильна наслідувати ті чи інші прояви дорослого, що дає їй змогу успішно вирішувати проблеми, не вдаючись до довготривалого пошуку та реалізації безлічі можливих рішень. Це може стосуватися не тільки конкретних форм зовнішньої поведінки, але і таких узагальнених «вищих» людських проявів як культура, цінності та смисли, що передаються в ході взаємодії як через безпосередню демонстрацію та приклад, так і через символи.

Вивчаючи ефекти соціального впливу Ф. Зімбардо та М. Ляйппе вказують на те, що механізм наслідування обов'язково працює в різних сферах соціального впливу. Науковці виділяють декілька таких сфер: міжособистісне середовище, спеціально створене середовище переконання, засоби масової інформації [65]. Педагогічна взаємодія безсумнівно належить до спеціально створеного середовища переконання, оскільки ключова функція вчителя – здійснювати навчальний та виховний вплив на учня. Тому механізм описаний А. Бандурою буде обов'язково проявлятися під час педагогічного процесу. Довготривалість навчального процесу, а значить і тривале перебування під педагогічним впливом, призводить до стійких змін особистісних структур учня.

Фундаментальною теоретико-методологічною основою для обґрунтування можливості впливу позитивних цінностей одного суб'єкта на цінності іншого суб'єкта є положення Д. О. Леонт'єва про трансляцію особистісних змістів від індивіда до індивіда: «Всі змісти (сенси, цінності, ідеї, образи, символи – прим. авт.) не являються надбанням лише того індивіда, у свідомості якого ми їх знаходимо; якщо на рівні властивостей, процесів та станів, що традиційно вивчалися психологією, ми всі опиняємося по відношенню один до одного замкненими монадами, то в плані змістів ми всі розімкнені по відношенню один до одного. Існує процес циркуляції змістів, їх діалогічної взаємодії та обміну, і ця циркуляція пов'язує різних індивідів не тільки між собою, але і з загальним культурним фондом людства» [103, с. 16]. На рівні духовних проявів люди представляють собою відкриті системи. Саме тому є принципова можливість циркуляції цінностей та смислів між людьми. Такий «кругообіг» (ціннісний обмін) пов'язує індивідів між собою та реалізується через спілкування. Так, на думку А. В. Петровського мотиви-цінності активно розкриваються в спілкуванні для того, щоб відкрити суб'єктів спілкування один одному, та створюють основу для самопред'явлення (персоналізації) особистості [133]. Подібну думку, однак в дещо іншому контексті, висловлює В. І. Кабрін: «... чому в міжособистісній комунікації люди досить легко обмінюються самими різними ідеалами-цінностями і дуже легко ідентифікуються з ними, тоді як ідеали, ідеї, ейдоси речей, подій, явищ бачать лише обрані, а виразити можуть в основному люди творчості?» [191, с. 100]. На властивість особистісних цінностей спонтанно циркулювати між

людьми, розкриватися та поглинатися в процесі спілкування звертав увагу і О. О. Бодальов, зазначаючи, що розкриття своїх ціннісних орієнтацій суб'єктами спілкування багато в чому визначає характер їх ставлень один до одного, сприяє появі тієї чи іншої «домінанти у відносинах» [16, с. 69].

В. К. Вілюнас вважав, що просування певної ідеї або справи залежить від вміння агента впливу змінити мотиваційні відношення оточуючих, які, маючи ряд стійких характеристик, все ж таки представляють собою динамічне психологічне утворення. Тобто система мотиваційних відношень особистості перебуває в постійній взаємодії з мотивацією інших людей та може піддаватися в даній взаємодії як підтримуючим, так і руйнуючим впливам [29, с. 36].

В даній роботі особливе значення має ідея О. О. Бодальова про «вкладування себе в іншого» або проектування власних особистісних рис, що розглядалася на прикладі міжособистісної взаємодії саме в педагогічному процесі. Феномен проектування розглядався О. О. Бодальовим в двох аспектах. В першому варіанті феномен проектування виступає як ілюзорне «приписування» іншому власних особистісних властивостей, характеристик пізнавальних процесів, емоційних переживань, що об'єктивно можуть бути відсутніми в партнера по спілкуванню. В другому аспекті вкладування себе в іншого передбачає реальну передачу або трансляцію цінностей, моральних принципів, ідеалів, особистісних властивостей референтної людини оточенню, на яке вона впливає. За словами О. О. Бодальова «тут повинен діяти інший, більш складний психологічний механізм проєкції, тому що результатом його роботи є не ілюзія наявності в об'єкта проектування особливостей психічних процесів і властивостей особистості суб'єкта проектування, а дійсне створення цих особливостей в його психічному світі» [16, с. 95].

1.2. Стан дослідження впливу особистості педагога на психічний розвиток, особистісні властивості та пізнавальну активність його учнів

Проблема особливостей особистісного становлення школяра в аспекті успішної реалізації ним функції пізнання, активності та спілкування не вичерпується тільки тими психологічними чинниками, що стосуються психічного

функціонування самого учня, не зводиться тільки до його індивідуально-психологічних рис.

Основне питання, що досліджувалося в монографії, можна сформулювати так: чому в одного педагога учні, які не мають визначних інтелектуальних здібностей демонструють високу пізнавальну активність при його вивченні, із задоволенням відвідують заняття, а в іншого – навіть розумово розвинені діти індиферентно ставляться до предмету, характеризуються пізнавальною інертністю? Дане питання висвітлює ще один важливий аспект проблеми особистісного становлення дитини як суб'єкта пізнання, активності та спілкування: вплив особистісних властивостей педагога на пізнавальний потенціал та розвиток особистісного ресурсу його учнів.

Значна кількість науковців, серед яких Б. Г. Ананьєв, М. І. Педаяс, О. Я. Чебикін, Е. Л. Носенко, Д. Р. Мерзлякова та інші, єдині в тому, що саме педагогу як носію та транслятору знань, а також безпосередньому організатору навчальної діяльності, належить ключова роль в забезпеченні пізнавальної активності та психологічного здоров'я учнів [3, 114, 127, 131, 195]. Ще Аристотель (Aristotel) стверджував, що в розвитку розумної частини душі ключова роль відводиться впливу наставника, вихователя. При цьому на думку вченого вчитель має радикальний вплив на результати навчання та всебічного розвитку підопічного. Філософ підкреслював сам факт залежності формування розумного та добропорядного громадянина від вихователя. Без педагога неможливо навчитися мудрості, отримати розуміння сутності речей. Саме цій професії відводиться найвищий ранг в суспільній ієрархії: «Вихователі ще більш достойні поваги, ніж батьки, бо останні дають нам тільки життя, а перші – достойне життя» [54].

На користь даного твердження свідчить досвід таких видатних педагогів як В. Ф. Шаталов, Ш. О. Амонашвілі, А. С. Макаренко, П. Ф. Каптерева, більшість учнів яких були успішно долали всі труднощі навчально-пізнавальної діяльності. Саме вчитель виступає суб'єктом цілеспрямованого навчального та виховного впливу на учня, забезпечуючи оволодіння дитиною передбаченим суспільними нормами рівнем знань, інтелектуальних та практичних навичок. Вміння педагога передавати свої знання, розвивати розумові здібності учнів, створювати в них оптимальний для навчальної діяльності емоційний стан, що безпосередньо позначається на навчальних до-

сягненнях, і є, на нашу думку, індикатором його професійної ефективності. Саме ці вміння відповідають ключовим змістовним характеристикам педагогічної діяльності [18, 27, 50, 110, 117, 130, 162, 165, 173, 192]. В даному 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. Педагог виступає тим додатковим організуючим чинником, який може вплинути на «стрижневі» чинники ефективності учня як суб'єкта пізнання та частково нівелювати їх вихідну заданість.

Серед специфічних особливостей особистості педагога, які досліджувались у зв'язку з успішністю реалізації пізнавальних здібностей учнів найбільшу увагу дослідників привертала стиль керівництва та педагогічного спілкування вчителя (А. К. Маркова, А. Я. Ніконова, Ш. О. Амонашвілі, Є. П. Ільїн, І. В. Долгополова, Т. Л. Іванова, М. М. Кулеша, Н. А. Трегубова, О. Д. Погрібна). У даному контексті вивчалися також стійкі властивості емоційності у структурі особистості вчителя, форми прояву його емоційного реагування, наслідки емоційного вигорання педагога для професійної самосвідомості (О. П. Саннікова, О. А. Прохоров, Л. А. Рабінович, В. О. Росоха, В. Шрадер, Д. Р. Мерзлякова) та емоційна регуляція вчителем навчально-пізнавальної діяльності школярів (О. Я. Чебикін). Важливим напрямом наукових пошуків в межах даної проблематики є вивчення ролі інтелектуального потенціалу педагога як фактору попередження його емоційного вигорання та впливу цих чинників на особистість учня (Е. Л. Носенко, Н. В. Грисенко, Ю. В. Скворцова, Д. Р. Мерзлякова). Встановлено також вплив на психічний та особистісний розвиток дитини особливостей оцінювання вчителем навчальної діяльності (Б. Г. Ананьєв, Н. О. Менчинська, О. Д. Погрібна, О. М. Розумникова, О. І. Ніколаєва), ефективність організації навчального процесу, прийомів зацікавлення та стимуляції пізнавальної активності (В. В. Давидов, Г. А. Цукерман, Т. П. Хризман, В. Д. Єремєєва, Т. Д. Лоскутова, В. Шрадер та ін.).

Серед чинників, що проявляються в площині «педагог-учень», можна виділити ті, що стосуються особистісного аспекту діяльності вчителя (його індивідуально-психологічні особливості) та ті, що стосуються функціонального аспекту його, що операціоналізується

як характеристики педагогічної майстерності та компетентності (рис.1.1).



Рис. 1.1. Особистість вчителя як чинник впливу на пізнавальну активність та особистісне становлення його учнів

Таким чином, під функціональним аспектом діяльності вчителя будемо розуміти його педагогічні вміння та навички (вміння адекватно оцінювати результати навчальної діяльності учнів, використання прийомів зацікавлення навчальним матеріалом, емоційної регуляції навчальної діяльності, вміння психологічно грамотно організувати виклад навчального матеріалу), обізнаність, поінформованість та використання в професійній діяльності положень теорій навчання, ефективність яких була доведена на практиці. Чітке розмежування специфічних вмінь педагога як складових професійної майстерності та його особистісних властивостей, що мають потужні ефекти впливу на стан розвитку особистісного потенціалу учнів, його здатності до ефективної навчально-пізнавальної діяльності, вперше було здійснене П. Ф. Каптеревим: «... вчитель буде, звичайно, впливати і усіма іншими своїми властивостями, а не одним розумом та знаннями, так як, приходячи в школу, він є певною особистістю,

цільною людиною і як такий і діє на тих, хто виховується» [82, с. 595].

1.2.1. Дослідження особистісного аспекту впливу педагога на особистість школяра та його пізнавальну активність

1) Інтелектуальні здібності педагога як чинник ефективності його діяльності.

Визначна роль розумового розвитку вчителя для ефективності педагогічної діяльності підкреслювалася ще давньогрецькими філософами. Так античний філософ, представник школи софістів Сократ (Socrates) підкреслював верховенство людського розуму, можливість раціонального пізнання навколишньої дійсності. Головним чинником оволодіння знаннями, успішного вирішення будь-якої інтелектуальної задачі за Сократом є мистецтво правильної постановки питань, яким здібний педагог повинен володіти досконало. Його головним досягненням є розробка особливого методу навчання – майевтики, що представляє собою діалогічний спір, в процесі якого учень за допомогою продуманих наставником питань сам поступово приходять до правильних висновків [78]. Виходячи з поглядів давньогрецького філософа, можна зробити висновок про визначну роль інтелектуальних здібностей вчителя для досягнення вершин в педагогічній діяльності.

П. Ф. Каптерев оперував поняттям «розумові якості вчителя», підкреслюючи їх важливу, але все ж таки не основну в порівнянні з іншими особистісними властивостями, роль для професійної ефективності педагога в плані розвитку пізнавальних здібностей школярів [82].

Серед сучасних науковців найбільш повно та детально ідея визначної ролі інтелектуального потенціалу вчителя для ефективної педагогічної діяльності розроблена в роботах українських дослідників Е. Л. Носенко та Н. В. Грисенко (2010). Доведено, що високий розвиток інтелектуальних здібностей, виражений в такій інтегральній особистісній властивості як мудрість є глибинним та системотвірним чинником, що лежить в основі задоволеності педагогічною діяльністю та попереджає виникнення синдрому емоційного вигорання [125, 126]. Інтелектуально розвинений педагог, не страждаючи від важких особистісних деформацій внаслідок появи синдрому

емоційного вигорання, відрізняється більш гуманними та справедливим ставленням до учнів, що відображається не тільки на результативності їх навчально-пізнавальної діяльності, але і сприяє збереженню їх психологічного здоров'я, попереджає невротизуючий вплив педагога на школяра [125, 126].

Російська дослідниця Ю. В. Скворцова (2006) вивчала структуру та функції метапізнання в контексті професійного педагогічного мислення. Встановлено, що метапізнання сприяє виникненню проблемності та визначенню можливих рішень, забезпечує організацію функціонування пізнавальних психічних процесів та надає ресурси для їх функціонування, супроводжує процес вирішення педагогічної проблемної ситуації та управляє даним процесом [164, с. 144]. Встановлено наявність прямого зв'язку між рівнем метаконітивної активності як похідної загального інтелектуального потенціалу педагога та результативними характеристиками його діяльності.

2) *Стиль педагогічного спілкування як чинник пізнавальної активності та особистісних характеристик учня.*

Аналізуючи здійснені дослідження, можна звернути увагу на те, що в більшості випадків предметом вивчення є комунікативна сфера педагога, індивідуальні особливості якої і розглядаються як чинник впливу на пізнавальну активність. Це не дивно, адже свої функції вчитель може виконувати тільки через педагогічну взаємодію, регулярно спілкуючись з вихованцями. На думку І. А. Зимньої, весь освітній процес представляє собою багатопланову та поліморфну взаємодію, основною метою якої є передача учневі суспільного досвіду [66]. Ключовою формою педагогічної взаємодії є педагогічне спілкування, через яке реалізується педагогічний процес. О. О. Леонт'єв визначає педагогічне спілкування як «таке спілкування вчителя зі школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів та творчого характеру навчальної діяльності, для *правильного формування особистості школяра, забезпечує позитивний емоційний клімат навчання* (зокрема, перешкоджає виникненню «психологічного бар'єру»), *забезпечує керівництво соціально-психологічними процесами в дитячому колективі та дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості вчителя*» [96, с. 20].

А. К. Маркова та А. Я. Ніконова (1993) на основі таких критеріїв як змістовні характеристики (орієнтація на процес або результат

діяльності, представленість орієнтовного та контрольо-оцінного етапів педагогічної діяльності), динамічність (гнучкість, постійність, переключення), результативність (наявний в учнів рівень знань) виділяють чотири стилі педагогічної діяльності: емоційно-імпровізаційний стиль, емоційно-методичний стиль, міркувально-імпровізаційний стиль, міркувально-методичний стиль [66, 112]. Як бачимо, наявність неоднакового впливу педагогів, яким притаманні дані стилі, на результативність навчально-пізнавальної діяльності передбачена вже в самих критеріях їх виділення.

І. В. Долгополовою було виділено два полярних стилі педагогічної діяльності: перший характеризується переважанням самоорганізаційних дій в поєднанні з демократичними тенденціями; в педагогів з другим стилем педагогічної діяльності переважають дії, спрямовані на активізацію інтелектуальної діяльності учнів в поєднанні з автократичними схильностями в спілкуванні [59]. На думку автора, загальними внутрішніми умовами виділених стилів є інтелектуальні здібності педагогів, організаційні та комунікативні вподобання, темп роботи та особливості емоційності в спілкуванні [59]. В якості залежної змінної, що лежить в основі ефективності пізнавальної діяльності учнів, розглядався стиль навчальної діяльності як інтегральна характеристика наявної в школяра інтелектуальної та навчальної активності, рівня саморегуляції навчальної діяльності, організованості, працездатності, комунікативної активності, психодинамічні характеристики (виділені розвинений, нерозвинений та проміжний стилі навчальної діяльності) [59]. Доведено, що у вчителів з першим стилем педагогічної діяльності переважають учні з розвиненим стилем навчальної діяльності, у педагогів же з другої групи – з проміжним [59].

Н. А. Трегубовою (2002) було доведено, що стиль педагогічного спілкування вчителя є вагомим чинником впливу на розумовий розвиток, темп та результативність навчальної діяльності молодших школярів [177]. При цьому під стилем педагогічного спілкування розумілася така залежна від комунікативної компетентності та особистісної зрілості педагога характеристика його професійного спілкування, що виявляється в способах прийняття та реалізації рішень, в обраних прийомах впливу на учнів [177]. Дослідницею розглядалися класичні, широко популярні в галузі педагогічної психології та психології управління стилі керівництва групою, що були запропо-

новані К. Левінім: демократичний, авторитарний та ліберальний. За результатами дослідження виявилось, що перевага демократичного стилю вчителя в поведженні з учнями забезпечує інтенсивний розумовий розвиток та низькі показники навчальної успішності учнів початкових класів. При цьому оцінювався тільки результативний компонент навчальної успішності. Авторитарний стиль педагогічного спілкування лежить в основі високих показників навчальної діяльності, однак негативно впливає на темп розумового розвитку дітей. Учні вчителя з ліберальним стилем педагогічного спілкування мають або середні показники навчальної успішності та середній темп розумового розвитку, або ж високі показники навчальної успішності та низький темп розумового розвитку [177].

В дослідженні Т. Л. Іванової виявлено зв'язок стилів педагогічного спілкування вчителя (ті ж самі, що і в дослідженні Н. А. Трегубової) з самооцінками учнів. Доведено, що в групі учнів, які навчаються у педагогів ліберального стилю спілкування, самооцінка є неадекватно завищеною. У педагогів авторитарного стилю спілкування в учнів виявляється схильність до заниженої самооцінки. Більшість учнів вчителів демократичного стилю спілкування мають адекватну самооцінку [71]. Рівень самооцінки учнів, впливаючи на специфіку навчальної діяльності (активність-пасивність учня під час уроку), є важливим чинником навчальної успішності. В рамках даної роботи інтерес представляє такий висновок Т. Л. Іванової про характер впливу індивідуально-особистісних особливостей педагога на специфіку формування особистості учня: «На формування самооцінки учнів впливають індивідуально-особистісні властивості притаманні педагогу, які проявляються в характері та специфіці його спілкування з оточуючими. «Значущий дорослий» організує діяльність таким чином, що «заражає» своїм станом, вимагає виконання певних правил та норм, прививаючи, таким чином, учням навички поведінки, що притаманні йому самому» [71, с. 111]. Дане висловлювання проливає світло на психологічний механізм зв'язку позитивних цінностей вчителя з особливостями особистісного розвитку та пізнавальною активністю його учнів.

Важливим чинником особистісного розвитку та психологічних характеристик учня, що лежать в його основі, є форма педагогічної взаємодії, яку обирає вчитель. Найбільш ефективною з точки зору забезпечення високої результативності навчально-пізнавальної дія-

льності є діалогічна форма педагогічної взаємодії. Т. А. Дмитренко (2008) стверджує, що молодші школярі, які навчалися в умовах діалогу та співробітництва мають більш високі показники продуктивності та креативності мислення (особливо це стосується вербальної креативності учнів) в порівнянні з однолітками, які навчалися в умовах монологічної форми педагогічної взаємодії [58]. Дослідниця дійшла до висновку, що «закономірності розвитку продуктивності мислення молодших школярів в умовах діалогічного стилю педагогічної взаємодії визначаються послідовним зростанням позитивної емоційної активності дітей (задоволеність навчальним процесом), зростанням частки участі кожного школяра в прийнятті загального рішення (організація співробітництва), вербальної діалогічної активності учнів (організація діалогу), зниженням вербальної активності вчителя та зниженням питомої ваги запланованої та незапланованої паузи на уроці (зміна традиційної структури уроку)» [58, с. 8].

Оскільки стиль педагогічної діяльності, як вже зазначалося, є інтегральною та багатокомпонентною характеристикою професійної діяльності педагога, окремим питанням є виділення глибинних суб'єктивних чинників його формування. Мова йде про індивідуально-психологічні особливості педагога, які, проявляючись в стилі педагогічної діяльності, також опосередковано впливають на пізнавальну активність та психоемоційні стани учнів.

3) Особливості емоційності педагога як чинник пізнавальної активності та характерних емоційних станів школярів.

Ще один напрям досліджень впливу особистісних властивостей вчителя на ефективність його професійної діяльності та пізнавальну активність учнів полягає в розгляді особливостей емоційно-вольової сфери педагога, індивідуальних характеристик його емоційності як стійкої особистісної властивості.

Так, Т. Г. Сиріцо розглядає емоційність педагога як важливу детермінанту його професійної ефективності [171]. При цьому під емоційністю розуміється стійка схильність людини до певних емоційних реакцій, до певної інтенсивності емоцій, що відчуються, переважання позитивного або негативного психоемоційного фону.

О. О. Прохоров (1991) звертає увагу на те, що досягнення високої продуктивності навчальної та педагогічної діяльності пов'язане з вмінням використовувати в ході навчального процесу адекватні прийоми та способи саморегуляції. Основне питання, яке турбує до-

слідника: які стани школярів та педагогів під час освітнього процесу потребують саморегуляції та якими прийомами в несприятливих обставинах користуються вчителі та учні для того, щоб подолати негативні психоемоційні стани? Ми повністю погоджуємося з твердженням О. О. Прохорова про те, що «часті негативно забарвлені стани педагога знижують ефективність навчання та виховання, підвищують конфліктність у взаємостосунках з класом та з колегами, сприяють виникненню та закріпленню в структурі характеру та професійних якостях негативних рис, руйнують здоров'я» [136, с. 157]. Саморегуляція вчителів в педагогічній діяльності представляє собою трьохрівневу систему: 1) оперативна (актуальна) саморегуляція психічних станів під час уроку (прийоми: відключення-переключення, самонавіювання, самозаспокоєння, самонакази); 2) рівень поточної саморегуляції (планування оптимальних для роботи емоційних станів, орієнтація на гарний настрій, спокій, терпіння та витримку); 3) базовий рівень – система стійких мотиваційних утворень (формування позитивних установок та очікувань, ціннісні орієнтації, пов'язані з педагогічною діяльністю) [136]. Інтерес викликає другий рівень саморегуляції емоційних станів вчителів. О. О. Прохоров виділив три групи психічних станів, які заздалегідь плануються педагогами: 1) стани, за допомогою яких можна викликати пізнавальну активність школярів на уроці (активізація позитивним мотиваційних, емоційних та інтелектуальних станів учнів). Це досягається за рахунок власної зацікавленості, азарту; 2) психічні стани, що забезпечують гарне викладання навчального матеріалу (радість, творчий підйом, натхнення); 3) власні оптимальні робочі стани (індивідуальні для кожного окремого вчителя) [136].

О. П. Саннікова (1994), розглядаючи емоційність людини як сукупність різноманітних параметрів, які характеризують якість та модальність емоційного життя, встановила зв'язок між типом емоційності та особливостями комунікативної сфери, зокрема проявів активності в спілкуванні. Для людей з позитивними емоційними диспозиціями характерний високий рівень активності в спілкуванні, прагнення до розширення кола спілкування. Респонденти з негативними емоційними диспозиціями мають інший тип активності в спілкуванні, який реалізується у вузькому колі контактів, вибірковості партнерів по спілкуванню [158]. Дана закономірність має важливе значення для педагогічної діяльності, оскільки проливає світло на

причини вибору педагогом тих чи інших стратегій спілкування з учасниками педагогічного процесу та, на думку О. П. Саннікової, повинна враховуватися при організації виховання, спілкування, при відборі в тих видах діяльності, успішність яких залежить від сумісності партнерів по спілкуванню [158].

В дослідженнях Д. Р. Мерзлякової (2006) було описано психологічний механізм руйнівного впливу емоційного вигорання педагога на особистість учня та його навчальну успішність. Дослідниця довела, що виражений синдром емоційного вигорання педагога може призводити до трансформацій особистості дитини, які дуже схожі на зміни, що виникають у педагога, який «вигорів» [114]. Тобто характерними рисами таких дітей стають емоційна холодність, низький рівень емпатії та рефлексії. Зокрема, було встановлено, що учні, які навчаються у вчителів середньо-високого рівня емоційного вигорання характеризуються більшою тривожністю, більш низькими показниками самоствалення, шкільної мотивації та навчальної успішності в порівнянні зі школярами, які навчаються у педагогів з низьким рівнем емоційного вигорання [114].

В дослідженні В. О. Росохи (1997) [154] вивчався зв'язок особливостей типу емоційності викладача зі специфікою ставлення до нього студентів як до особистості та професіонала, а також до дисципліни, яку він викладає. На основі стійкого сполучення первинних емоцій радості, гніву та страху (типи емоційності виділені Т. Г. Сиріцо) серед викладачів ВНЗ МВС України було виділено три емоційних типи: Р-тип, ГРС-тип, та РСГ-тип. У представників ГРС-типу домінує авторитарно-агресивний стиль міжособистісних відносин та панує негативна психологічна атмосфера на заняттях; у представників РСГ-типу спостерігається доброзичливий стиль міжособистісних відносин та домінує позитивна психологічна атмосфера під час проведення занять; представники Р-типу займають проміжне становище. Відображаючи ставлення педагога до професійної діяльності та студентів, особливості емоційності викладача формують в студентів певне ставлення до нього та предметів, впливаючи таким чином на успішність навчання.

4) Система цінностей, мотивація педагога та особистісний розвиток і пізнавальна активність учнів.

В. М. Галузьяк розглядає особливості мотиваційної та ціннісно-сміслової сфери як основу формування певного стилю педагогічно-

го спілкування. Вивчалися ієрархічні структури мотивів досягнення, афіліації, домінування та доведено, що вони визначають «індивідуально-типову систему способів спілкування вчителя і виступає важливим чинником типологічної своєрідності його стилю» [39, с. 11]. Фактично демонстрація того чи іншого стилю педагогічного спілкування пов'язана з реалізацією базових мотивів особистості педагога та може носити захисний, компенсаторний характер у випадках фрустрації базових потреб, які лежать в основі мотивації досягнення, афіліації та домінування. Крім цього на стиль педагогічного спілкування здійснюють вплив і професійно-ціннісні орієнтації вчителя. Педагогам з ефективним стилем педагогічного спілкування «властива збалансована, чітко артикульована, гармонійна система професійних цінностей, в якій центральне місце посідає орієнтація на особистісний розвиток учнів, формування для цього «допомогаючих» (емоційно комфортних, відвертих, емпатійних) міжособистісних стосунків» [39, с. 11]. Результати дослідження висвітлюють ще один важливий аспект – стильові особливості спілкування вчителя детерміновані ієрархічно організованою системою особистісних конструктів, які мають смислову природу та представляють собою когнітивні уявлення про навколишню дійсність. Тобто у кожного педагога є імпліцитна теорія причин і наслідків педагогічного спілкування, в рамках якої він приймає рішення та діє. В основі неефективних стилів педагогічного спілкування лежать неадекватні уявлення щодо педагогічної доцільності та ефективності різних способів і моделей комунікативної поведінки [39].

На важливу роль наявної в педагога системи цінностей педагога для формування індивідуальних особливостей педагогічної взаємодії звертає увагу Г. С. Коротаєва [90]. Автор вважає, що педагогічна взаємодія тільки тоді не буде зведена до психологічного тиску, до сприйняття учня як об'єкту впливу, коли в педагога є власні, сформовані на досвіді, чіткі, конструктивні ціннісні орієнтири стосовно своєї професії, своїх учнів, власної діяльності. За такої умови спілкування вчителя з учнями стає «розвиваючим середовищем», в якому формуються, закріплюються та коректуються ціннісні орієнтації всіх учасників педагогічної взаємодії [90]. Ю. А. Сиченко звертає увагу на те, що в сучасній школі педагогічна взаємодія, спілкування в системі «вчитель-учень» відбувається за умов значних розходжень ціннісних орієнтацій суб'єктів освітнього процесу, що не-

гативно впливає на якість психологічного контакту між ними, сприяє виникненню бар'єрів спілкування та позначається на результативності навчальної діяльності [172].

Оскільки розглянуті особливості ціннісно-сислової та емоційно-вольової сфери педагога позначається на тому, як він спілкується з учнями, на характері педагогічної взаємодії, який в свою чергу є важливою суб'єкт-суб'єктною психологічною детермінантою пізнавальної активності, можна зробити висновок про наявність опосередкованого впливу даних особливостей на особистісне становлення школярів, специфіку їх навчально-пізнавальної діяльності.

1.2.2. Дослідження функціонального аспекту впливу педагога на особистісні властивості та пізнавальну активність учнів

Особистісні характеристики педагога, його професійна освіченість та досвід лежить в основі функціональних педагогічних можливостей, широкий спектр та відпрацьованість яких також тісно пов'язана з особистісними властивостями та рівнем пізнавальної активності школярів.

1) Оцінна діяльність педагога та особливості формування особистості учнів, їх навчально-пізнавальної діяльності.

На сьогоднішній день здійснено значну кількість досліджень, в яких вивчалася роль оцінної діяльності педагога в формуванні особистості учня, психологічні механізми її здійснення та зв'язку оцінки з подальшими навчальними успіхами. Більшість науковців єдині в тому, що педагоги схильні до суб'єктивізму при виставленні оцінок, на прояви якого впливають їх особистісні властивості, професійна компетентність та ситуативні чинники. Тобто в шкільних оцінках окрім рівня розумового розвитку учня, сформованості в нього навичок навчальної діяльності, засвоєння навчального матеріалу відображені й інші особистісні особливості (наприклад, самоконтроль, дисциплінованість, відповідальність), особистісне ставлення вчителя до учня, а також окремі ситуативні чинники. Одним з перших вітчизняних науковців, який вивчав дану проблему, був Б. Г. Ананьєв. Підкреслюючи, що педагогічна оцінка повинна виконувати орієнтовну та стимулюючу функції, науковець вважав, що оцінка педагога є основою формування власної самооцінки учня як

важливого новоутворення молодшого шкільного віку та особливого компоненту в структурі особистості школяра [3]. Шкільній оцінці відводиться роль інструменту розумового розвитку учня, за допомогою якого вчитель має змогу безпосередньо керувати учнем. На думку Б. Г. Ананьєва шкільні оцінки мають важливе значення для формування особистості та впливають на формування не тільки самооцінки, але й рівня домагань учня, що позначається на специфіці навчальної діяльності [3].

О. М. Розумниковою, О. І. Ніколаєвою підкреслюється роль суб'єктивності вчителя при оцінюванні параметрів уваги та навчальних досягнень учнів. На думку дослідниць більш високі оцінки за навчання, а також кращі оцінки розвитку уваги отримують ті учні, які в силу індивідуально-психологічних особливостей (наприклад, флегматичний тип темпераменту) та більш високого розвитку довільного самоконтролю відрізняються від інших більш слухняною та спокійною поведінкою. Хоча не обов'язково об'єктивні показники уваги цих учнів, отримані за допомогою психодіагностичних методик, переважають показники інших учнів [145].

Результати експериментів Н. О. Менчинської, яка розглядала вплив педагогічної оцінки на формування особистості неуспішного в навчанні школяра, показали як негативні педагогічні оцінки слабких в навчанні учнів формують в них комплекс неповноцінності та призводять до відмови практично від будь-якої пізнавальної активності під час уроку, що, в свою чергу, приводить до закріплення негативного навчального результату та не дає змоги подолати позицію «двієчника» [140].

Дослідження О. Д. Погрібної, метою якого було вивчення психологічного механізму об'єктивності оцінювання вчителем успішності навчальної діяльності учнів, проливає світло на ще один вагомий психологічний чинник оцінювання навчальних досягнень – стиль управління, який притаманний вчителю під час проведення уроку [135]. Дослідницею доведено, що найбільш об'єктивно оцінюють знання та вміння учнів ті вчителі, які дотримуються демократичного стилю керівництва. Учні таких вчителів мають більш високі показники пізнавальної активності, оскільки на уроці створюються більш сприятливі умови для реалізації ними своїх знань. Дослідниця прийшла до висновку, що на уроках вчителів-«демократів» ситуація опитування оцінюється учнями як позитив-

но-стійка, у той час як на уроках вчителів-«автократів» – як негативно-стійка, а на уроках вчителів-«лібералів» – як нестабільна. На дану закономірність вперше звернув увагу О. О. Бодальов [16].

2) Особливості організації вчителем навчального матеріалу як чинник пізнавальної активності.

В. В. Давидов, автор оригінальної концепції навчальної діяльності, що добре зарекомендувала себе на практиці, розв'язання проблеми ефективності засвоєння учнем знань вбачав в способі організації та послідовності викладу навчального матеріалу. Основна мета, на яку повинні спрямовуватися зусилля педагога полягає в формуванні здатності до рефлексії, «вміння вчитися самостійно», навичок самостійного пошуку, тобто в формуванні суб'єкта навчальної діяльності. Науковець допустив, що більш логічно знайомити дитину спочатку з найбільш загальними властивостями дисципліни, що вивчається (наприклад, поняття орфограми в українській мові), а вже потім переходити до конкретних випадків, в яких дані властивості проявляються (наприклад, використання конкретного правила на орфограму). Мова йде про виділення та фіксацію найбільш значущих для даної дисципліни зв'язків. Ці зв'язки «учні відкривають в результаті дій по перетворенню вихідного предмету вивчення в його формі, що сприймається чуттєво, та фіксують в моделі. Подальше вивчення предмету розгортається як конкретизація, збагачення вихідного загального поняття при зустрічі з новими фактами» [193, с. 70]. Розуміння педагогом цих психологічних закономірностей процесу засвоєння знань та проведення уроків, під час яких викладання навчального матеріалу буде рухатися від загального до конкретного, є умовами підвищення результативності навчально-пізнавальної діяльності учнів.

3) Прийоми зацікавлення навчальним матеріалом і емоційної регуляції навчальної діяльності та пізнавальна активність учнів.

П. Я. Гальперін, керуючись ідеями Л. С. Виготського, в теорії поетапного формування розумових дій звертав увагу на дещо інші умови підвищення пізнавальної активності учнів. Навчальний процес, на його думку, повинен бути організований педагогом таким чином, щоб розумові операції, які необхідно сформулювати, спочатку при безпосередній участі дорослого були детально, поетапно продемонстровані та відпрацьовані в зовнішньому, матеріальному плані, а вже потім шляхом тренування, збільшення міри самостійності

та поступового звертання перейшли в план внутрішній, ідеальний, перетворилися на справжні розумові операції (процес інтеріоризації). Важливою умовою ефективного засвоєння знань є вміння педагога формувати в учнів орієнтовну основу дії, тобто давати детальне уявлення про необхідні ресурси, етапи та послідовність виконання даної дії (матеріальної або ідеальної) для досягнення бажаного результату, яке в процесі навчальної діяльності постійно коректується та доповнюється, а також побудова плану її виконання [40].

В. Шрадер вивчав ставлення до навчання учнів, які слабо встигають зі шкільних предметів, та довів роль форм навчання, використання вчителем прийомів зацікавлення навчальним матеріалом, прийомів стимуляції та емоційного реагування вчителя в зміні негативного ставлення на позитивне [139].

О. Я. Чебикін в своїх роботах з емоційної регуляції навчальної діяльності переконливо продемонстрував, що пізнавальна активність учнів на уроках залежать від вмілого використання вчителем прийомів емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності учнів [195]. Автор запропонував поділяти навчально-пізнавальну діяльність на три етапи – аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний. На кожному з цих етапів доцільно використовувати різні прийоми емоційної регуляції з урахуванням специфіки навчальної діяльності та домінуючих мотивів і емоцій учня. Наприклад, на етапі аналізу відбувається первинне усвідомлення учбового завдання, його емоційна оцінка та певне емоційне закріплення в свідомості учня. На цьому етапі для досягнення високих показників навчальної успішності автор пропонує використовувати такі прийоми як переключення уваги, композиційне моделювання, психомоторні вправи, пред'явлення яскравих цитат та парадоксальних випадків. Йдеться про зовнішній психолого-педагогічний рівень регуляції. О. Я. Чебикін прийшов до висновку, що «систему (модель) основних емоцій, які детермінують пізнавальну активність тих, хто навчається, відповідно до основних компонентів навчальної діяльності можна представити як рух емоцій від здивування до допитливості – від допитливості до любові до пізнання – від любові до пізнання до захоплення знаннями» [195].

І. Ломпшер керуючись результатами досліджень спрямованих на вивчення психологічних особливостей слабо встигаючих учнів виводить важливу закономірність: *учні, які труднощі в оволодінні*

шкільними предметами,, більш залежні від особистості педагога та методів навчання, ніж учні з високими показниками навчальної успішності [139].

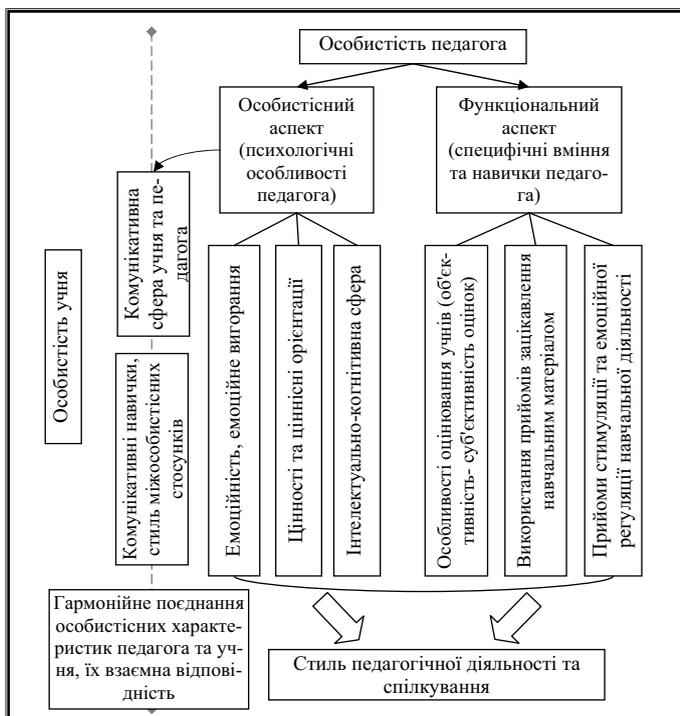


Рис. 1.2. Узагальнена схема особистісних структур педагога, що пов'язані з рівнем пізнавальної активності учнів

Підбиваючи підсумки параграфу звернемося до характеристики навчальної діяльності, що була дана В. В. Давидовим та А. К. Марковою: «Головним змістом навчальної діяльності є засвоєння узагальнених способів дій в сфері наукових понять та виникаючі на цій основі якісні зміни в психічному розвитку дитини» [52, с. 18]. Визначена мета не може досягатися учнем виключно самостійно, без керівництва дорослого, без педагога, який і виступає головним агентом впливу на процес формування розумових операцій, накопичення знань про навколишній світ та психічний розвиток учня.

Виходячи з викладеного, можна зробити висновок, що на даному етапі розробки проблеми впливу особистості вчителя на особистісні властивості та пізнавальну активність учня в більшості випадків розглядаються наслідкові результати більш глибоких психологічних чинників, адже в основі, наприклад, стилю педагогічного спілкування лежать певні уявлення вчителя про те, яким це спілкування повинно бути, на яких принципах його необхідно будувати, ціннісна спрямованість вчителя.

Дослідники звертають увагу на значення ціннісно-сміслової сфери педагога в забезпеченні оптимального особистісного розвитку та пізнавальної активності дітей, підкреслюючи важливу роль наявності в структурі особистості педагога конструктивних, чітких ціннісних орієнтацій, не конкретизуючи, які саме цінності мають вирішальне в даному аспекті значення.

1.3. Психологічні чинники пізнавальної активності пов'язані з особистістю учня

Визначена проблематика дослідження вимагає ґрунтовного розгляду сутності феномену оптимального особистісного функціонування учня як суб'єкта пізнання, а також аналізу сукупності виділених на сьогоднішній день психологічних чинників, вплив яких на пізнавальну активність та шкільні досягнення дітей вже доведено, та виокремлення тих особистісних структур, можливий зв'язок яких з успішною реалізацією пізнавального потенціалу ще не вивчався.

Аналіз бібліографічних джерел показав, що майже немає спроб узагальнити накопичений дослідницький матеріал, що стосується психологічних детермінант оптимального особистісного функціонування учнів як суб'єктів пізнання. Тому є необхідність теоретичного узагальнення досліджень психологічних чинників успішної навчально-пізнавальної діяльності, а також чіткого розмежування та аналізу системних зв'язків особистісних структур учня, що впливають на пізнавальну активність, з метою їх подальшої деталізації та вивчення.

Спираючись на уявлення В. В. Давидова, Г. А. Цукермана про учня як активного та творчого суб'єкта навчання, здатного при відповідній організації педагогічного процесу до самостійної навчально-пізнавальної діяльності [53], будемо розуміти під суб'єктами

психологічними чинниками успішності функціонування пізнавальної сфери ті передумови, що стосуються психологічних характеристик самого учня, його активності як ключової фігури навчально-виховного процесу (індивідуально-психологічні особливості, інтелектуальний розвиток та ін.). Суб'єкт-суб'єктні психологічні детермінанти особистісного розвитку учнів як суб'єктів пізнавальної активності проявляються в сфері педагогічної взаємодії та мають переважно зовнішній стосовно дитини характер. Йдеться про опосередкований через педагогічну взаємодію вплив особистісних властивостей педагога на індивідуально-психологічні особливості учнів, що лежать в основі їх пізнавальної активності та гармонійного особистісного становлення. Переважна більшість досліджень психологічних детермінант успішного функціонування особистості учня в умовах інституціалізованого навчання спрямована на вивчення зв'язку індивідуально-психологічних особливостей школяра з результативністю навчально-пізнавальної діяльності.

В роботі М. І. Лісіної, присвяченій проблемі розвитку пізнавальної активності в дітей раннього віку, остання визначається як специфічний стан готовності до пізнавальної діяльності, що передбачає ініціативний та цілеспрямований пошук інформації, а також її якісну обробку [102, с. 22]. При цьому пізнавальна активність займає в діяльності структурне місце, близьке до рівня потреби, та виступає важливою передумовою успішності навчально-пізнавальної діяльності [102]. В той же час успішність навчання трактується не тільки як ефективне оволодіння знаннями, вміннями та навичками, а й як підвищення рівня розвитку особистісного потенціалу, формування соціальної компетентності, конструктивне входження в професійну діяльність (Б. Г. Ананьєв) [91, с. 380]. Спираючись на дані уявлення, можна стверджувати, що феномен вираженої пізнавальної активності не зводиться виключно до ефективного засвоєння навчального матеріалу, а передбачає і оптимальне становлення особистісних структур школяра, а тому є предметом вивчення таких галузей наукової психології як загальна психологія та психологія особистості. На думку О. О. Горбаткова майстерність та успішність людини в провідному виді діяльності є наслідковим результатом високого рівня особистісного та суб'єктного розвитку [47]. Тому виражена пізнавальна активність, що забезпечує успішність навчально-

пізнавальної діяльності, є формою відбиття оптимального для даної вікової категорії особистісного функціонування.

Виділяють результативний (виражається в учбових оцінках) та структурний (ступінь оволодіння навичками навчальної діяльності, сформованість її структури, особистісний розвиток школяра) показники успішності навчання як наслідку високого рівня пізнавальної активності [95]. В основі критеріїв успішності навчання лежить соціокультурний норматив, тобто сукупність суспільних уявлень про те, що повинен знати і вміти повноправний член суспільства та громадянин країни [129]. Тому критерії ефективного особистісного розвитку учня в якості суб'єкта пізнання завжди мають відносний характер.

Вивченню психологічних чинників особистісного розвитку дітей шкільного віку, в якому навчально-пізнавальна діяльність є ведучою, присвячено значну кількість досліджень. Інтенсифікація їх проведення пов'язана з виникненням державної системи загальної освіти (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.). Організація та реалізація відповідних досліджень є відповіддю на численні запити педагогічної та психологічної практики, а специфіка їх спрямованості та змісту відповідала різним етапам розвитку психологічної науки. Вивчення суто психологічних чинників навчальної діяльності почалося з появи психометричних засобів психологічної діагностики, а саме тестів інтелекту (Ф. Гальтон, А. Біне, Дж. Кеттелл) [129]. Найбільш вагомий внесок в розуміння та дослідження причин шкільної неуспішності та стратегій її подолання належить таким психологічним теоріям як біхевіоризм, необіхевіоризм, гештальт-психологія, когнітивна психологія, культурно-історична психологія, нейропсихологія, діяльнісний підхід, позитивна психологія. Серед дослідників психологічних детермінант пізнавальної активності можна назвати В. Шрадера, Л. Ірлітца, У. Брауне, Л. С. Славіну, Н. О. Менчинську, О. О. Конопкіна, Т. О. Гордєєву, Є. М. Осіна, С. Д. Смирнова, Т. В. Корнілову, G. Witzlack, H.-D. Rosler та ін. [48, 88, 139, 168 та ін.]. Значний вплив при проведенні даних досліджень мали роботи Л. С. Виготського, Ж. Піаже, О. М. Леонтєва, С. Л. Рубінштейна, О. Р. Лурія, П. Я. Гальперина, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова та ін. [34, 35, 37, 40, 52, 97, 155, 199 та ін.].

За останній час у дослідженні психологічних детермінант, що зумовлюють особливості функціонування учнів, з'явилася нова тен-

денція: обирати предметом вивчення не окремі індивідуально-психологічні ознаки інтелектуального розвитку, емоційно-вольової та мотиваційної сфер, а комплекси цих характеристик, що розглядаються як цілісна система. Б. Ф. Ломов звертав увагу на те, що основною властивістю сфери психічного є системність [104]. Хоча на необхідності врахування принципу системності при вивченні психологічних чинників особистісного функціонування школяра як суб'єкта пізнавальної активності ще раніше наголошувала Н. О. Менчинська (1971) [140], а згодом і О. О. Конопкін (1984) [88, с. 42].

Поява таких досліджень пов'язана з тим, що розгляд відокремлених від цілого особистісних властивостей не має прогностичної цінності, адже завжди до впливу, наприклад, інтелектуальних здібностей додаються вольові якості, рівень самоконтролю, емоційне ставлення до навчання, ціннісні орієнтації учня та ін. Тому, враховуючи лише тільки рівень інтелектуального розвитку учня неможливо з високою часткою вірогідності спрогнозувати чи буде він проявляти пізнавальну активність. Вивчаючи ж систему індивідуальних характеристик, її конфігурацію, ступінь збалансованості, особливості співвідношення елементів можна встановити більш менш стабільні закономірності зв'язку певних співвідношень компонентів системи когнітивних, комунікативних та особистісних властивостей з пізнавальною активністю, що дозволить здійснювати більш точні прогнози. Серед досліджень, в яких вивчається саме комплекс індивідуально-психологічних властивостей у зв'язку з ефективністю навчально-пізнавальної діяльності можна відзначити дослідження Д. М. Рамедник, в якому автором за численними когнітивними та особистісними показниками (інтелектуальні здібності, особливості уваги та пам'яті, тип темпераменту, рівень суб'єктивного контролю, спрямованість, риси характеру за Дж. Кеттеллом) порівнювалися полярні групи студентів, що були сформовані на підставі експертних оцінок викладачів. При цьому дослідницю цікавила не стільки формальна академічна успішність, скільки здатність до ефективної наукової роботи як результат збалансованого особистісного розвитку суб'єктів пізнавальної активності: «Логічно припустити, що передумови до успіху в науковій діяльності представляють собою ще більш складну сукупність властивостей, та ці властивості будуть полягати не в наявності або вираженості окремих рис, а у взаємодії

між ними» [146, с. 163]. Дана особливість в повній мірі стосується і навчальної діяльності, яка представляє собою складний процес, специфіку якого визначають різнорівневі індивідуально-психологічні властивості. Було встановлено, що важливим для успішного наукового пошуку є вплив не стільки рівня вираженості певної якості, скільки їх системна взаємодія. Нестійкість або дисгармонійність такої взаємодії може призвести до зниження ефективності навчальної та наукової діяльності, навіть якщо рівень окремих якостей достатньо високий [146].

Спроба класифікувати психологічні детермінанти оптимального особистісного функціонування учня як суб'єкта навчальної діяльності, здійснена О. С. Кочаряном, Є. В. Фроловою, В. Н. Павленко та Н. А. Чичихіною (2009). Автори, працюючи над проблемою визначення чинників результативної навчально-пізнавальної діяльності та мішеней педагогічного впливу, виділяють «жорсткі» та «гнучкі» регуляторні компоненти «симптомокомплексу навчальної успішності» [91]. До «жорстких» компонентів відноситься інтелект та психофізіологічні властивості індивіда, тобто ті структури, що більшою мірою є біологічно опосередкованими та мало піддаються впливу. Саме вони «задають межі функціонування особистості в навчальному середовищі» [91, с. 386]. «Гнучкі» компоненти формуються на базі «жорстких» та включають особистісні властивості учня, що вільно змінюються в процесі життєдіяльності: когнітивний стиль, мотивацію, індивідуально-типологічні риси особистості [91].

С. Д. Смирнов (2004) в якості суб'єктних чинників пізнавальної активності студентів ВНЗ розглядає тілесну конституцію індивіда, особливості нейродинаміки та типу нервової системи, структуру здібностей, самооцінку, характер навчальної мотивації, характерологічні особливості (зокрема, акцентуації), уявлення людини про сутність та природу власного інтелекту (імпліцитні теорії інтелекту за К. Двек) [167]. Н. Н. Зотова, О. Н. Родіна виділяють серед важливих суб'єктних чинників ефективної навчально-пізнавальної діяльності студентів мотивацію до навчання, емоційну стійкість та комунікативні навички [67]. Можна виділити декілька ключових особистісних структур учня, що особливо ретельно досліджувалися в зв'язку з успішністю його функціонування в якості суб'єкта пізнання.

1) Психофізіологічні детермінанти пізнавальної активності.

Серед дослідників, які розглядають психофізіологічні особливості учнів як одну з важливих детермінант пізнавальної активності, можна назвати О. В. Хухлаєву, С. Д. Смирнова, Т. В. Ледовську, О. Д. Погрібну, М. П. Фетіскіна [95, 135, 167, 182, 190]. На жаль, отримані дослідниками результати досить часто мають суперечливий характер.

О. В. Хухлаєва серед психологічних чинників, які впливають на результативність навчально-пізнавальної діяльності, розглядає такі психофізіологічні особливості дітей як тип нервової системи (сенситивність, реактивність, емоційна напруга), провідну півкулю головного мозку, провідний канал сприйняття інформації [190].

В роботі О. Д. Погрібної розкрито закономірність, в якій відображається вплив типу нервової системи учня на його пізнавальну активність: школярі зі слабкою нервовою системою та домінантністю процесів збудження над гальмуванням у «зовнішньому» балансі, виявляються більш успішними в навчанні [135].

Т. В. Ледовська (2010) досліджувала вплив індивідуально-типологічних особливостей студентів на успішність навчально-пізнавальної діяльності. Серед індивідуально-типологічних особливостей розглядалися «психодинамічні» характеристики (екстраверсія-інтроверсія), функціональна асиметрія півкуль головного мозку, емоційна стійкість. Оцінювалися два показники рівня особистісного розвитку учнів як суб'єктів пізнання: структурний та результативний. За результатами експерименту було встановлено, що структурний показник успішності досить тісно пов'язаний з інтраверсією / екстраверсією (інтроверти більш успішні за цим показником). Функціональна асиметрія головного мозку на рівні тенденції визначає результативний показник: тут перевагу мають студенти-амбідекстри. Найменший вплив на характер пізнавальної активності має емоційна стійкість [95].

2) Особливості функціонування пізнавальних психічних процесів, рівень розвитку когнітивно-пізнавальної сфери учня та його пізнавальна активність.

Найбільш поширеною проблематикою досліджень суб'єктних чинників пізнавальної активності є зв'язок рівня розумового розвитку, індивідуальних особливостей структури інтелекту, специфіки перебігу пізнавальних процесів учнів з успішністю навчально-

пізнавальної діяльності. Пояснюється це тим, що саме пізнавальна сфера учня є об'єктом педагогічного впливу та інструментом навчання та пізнання. Розумові здібності учня в якості важливого чинника здатності до навчання розглядалися ще за часів античності. Давньогрецький філософ Платон (Platon) вважав, що успіхи в навчанні залежать від світу тих ідей, в якому перебувала душа до поселення в тіло. Найбільш здібною до навчання є та людина, в якій переважає розумна частина душі [78]. Античний науковець Аристотель (Aristostel) виділив в душі 3 частини: рослинну, тваринну та розумну. В основі рослинної душі лежить людське тіло, базові фізіологічні потреби, без задоволення яких індивід не зможе існувати на біологічному рівні. Тваринну душу складають відчуття, емоції та почуття. Розумна душа за Аристотелем представляє собою безплотну, універсальну та безсмертну субстанцію, яка забезпечує процеси мислення. Її пізнання та розвиток забезпечує розуміння сутності речей, існування людини на більш високому рівні онтогенетичного розвитку. Філософ вважав що людина вільна розвивати будь-яку з них. Однак пріоритет належить розумній частині душі [54].

Важливим для філософської системи та поглядів давньогрецького філософа на природу педагогічного процесу та причин високих досягнень в навчанні є поняття інтелехії (entelecheia). Вперше використане Аристотелем, воно означає внутрішню енергію речі, яка потенційно заключає в собі початковий стан існуючого, а також його кінцеву мету. Наприклад, душа є інтелехією організму, і людина може жити тільки поки її тіло сполучене з душею. В свою чергу, інтелехією душі є розум. Тобто пізнавальні потенції людини, будучи глибинною складовою її душі, завжди мають можливість проявлятися [105].

На визначну роль даного чинника вказували як зарубіжні, так і вітчизняні вчені, серед яких В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. Р. Лурія, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Л. С. Славіна, Н. О. Менчинська, Дж. Кеттелл, А. Біне, Д. Норман, Д. Бродбент, Е. Трейсман, Р. Л. Аткинсон, Р. Шифрін та ін. [170 та ін.]. Так, роботи Н. О. Мечинської та Л. С. Славіної, а також зарубіжних науковців (J. Lompsher, L. Irlitc та ін.) містять результати досліджень переважно пізнавальної сфери (увага, пам'ять, мислення) молодших школярів, а також особливостей їх пізнавальної діяльності в зв'язку з шкільними успіхами, хоча і не обмежуються тільки

даними чинниками [139, 140]. Так, J. Lompsher зазначає: «В проведених нами дослідженнях розумової діяльності дітей молодшого та середнього шкільного віку, в яких ми завжди охоплювали учнів різної успішності, були виявлені значні відмінності в сформованості в них пізнавальних операцій. Вже при вирішенні задач на сприйняття та спостереження учні, які слабо встигали, дали значно гірші результати, ніж їх однолітки, так як вони часто обмежувалися вказуванням тільки тих ознак об'єктів, що різко виділялися, не проявляючи прагнення до систематичного аналізу» [139, с. 7-8]. Було встановлено, що труднощі в навчанні пов'язані з такими особливостями учнів як схильність до ухилення від розумової діяльності, до заучування напам'ять, до відтворення деталей, що не мають суттєвого значення. Так, при вирішенні задач на запам'ятовування та класифікацію неуспішні в навчанні учні орієнтуються на загальні, але не суттєві ознаки, що притаманне емпіричному узагальненню [139].

Л. С. Славина, Г. П. Антонова, Н. О. Менчинська за результатами досліджень пам'яті школярів прийшли до висновку, що неуспішні учні під час запам'ятовування діють чисто механічно, при відтворенні ними навчального матеріалу переважають зовнішні деталі, а не дійсно важливі зв'язки. L. Irlitc (1984) було встановлено, що чинником неефективного особистісного функціонування учня як суб'єкта пізнавальної активності виступає недостатньо розвинене опосередковане запам'ятовування. Такі учнів за 2 тижні забувають в 2 рази більше навчального матеріалу, ніж інші [139, с. 126].

Вагомим чинником пізнавальної активності виступають індивідуально-типологічні особливості вищих психічних функцій школярів (увага, пам'ять, мислення, мова), що лежать в основі формування конкретних навчальних вмінь (письмо, читання) [12, 0]. Розгляду їх внутрішньої структури, динаміки розвитку, сформованості окремих операцій в аспекті зв'язку з ефективністю пізнавальної діяльності присвячені роботи Т. В. Ахутіної та Н. М. Пилаєвої, які представляють нейропсихологічний підхід до подолання труднощів в навчанні та продовжують розвивати ідеї Л. С. Виготського та О. Р. Лурії. На думку авторів, в основі генези проблем в навчанні лежить «парціальне (часткове) відставання в розвитку вищих психічних функцій», що виражається в нездатності учня підтримувати оптимальний рівень активності в процесі роботи на уроці (втомлюваність, гіперактивність), у відставанні функції програмування та

контролю діяльності, а також функції переробки інформації (кінестетичної, слухової, зорової) [12]. Виділені компоненти вищих психічних функцій забезпечуються окремими відділами головного мозку та в значній мірі визначаються спадковим чинником та раннім досвідом дитини. Однак побудована на основі грамотної діагностики корекційна робота педагога або психолога, спрямована на підтримку недорозвинених функцій, розвиває відповідні мозкові структури та виступає важливим чинником подолання пізнавальної інертності.

Інші дослідники, які вивчали дітей молодшого шкільного віку (Г. П. Антонова, І. П. Антонова, Н. О. Антонова та З. І. Ікуніна), зосереджували увагу на взаємодії таких чинників як специфічні риси інтелектуального розвитку школярів (наприклад, переважаання вербального або невербального інтелекту) та здатність до аналітико-синтетичної діяльності у зв'язку з ефективністю їх навчання. Автори поєднують кількісний, психометричний підхід до вивчення інтелекту, характерний для західної психології, з розглядом розумової діяльності як діяльності в першу чергу аналітико-синтетичної та аналізом внутрішньої основи функціонування інтелекту, що відповідає уявленням вітчизняних науковців [8]. Таким чином, кількісна та якісна сторони інтелекту, між якими в ході експерименту було зафіксовано відповідність, були об'єднані в єдиний чинник ефективності навчально-пізнавальної діяльності. При цьому позитивний вплив високого рівня інтелектуального розвитку на пізнавальну активність виступає як аксіома. В результаті дослідження доведено, що успішність особистісного функціонування учнів як суб'єктів пізнання залежить від врахування педагогом типу співвідношення різних компонентів інтелекту: в учнів з низьким інтелектуальним розвитком в ході навчальної діяльності потрібно спиратися на найбільш сформовані сторони інтелекту та використовувати їх для формування «слабких»; при навчанні дітей з розвиненим інтелектом необхідно «відштовхуватися від слабких сторін, а для їх посилення використовувати сильні...» [8, с. 21].

С. Д. Смирнов, Т. В. Корнілова, С. О. Корнілов за результатами проведених ними досліджень ще раз підтвердили наявність прямого зв'язку між показниками тестів інтелекту, а саме загального IQ і математичного інтелекту, та пізнавальною активністю. Однак, як зазначають науковці «деякі змінні глибинної мотивації, що включе-

ні в список «соціогенних потреб» (в класифікації Г. Мюррея), виявляються більш сильними предикторами ефективності навчання та пізнання, ніж інтелектуальні здібності, що виміряні за тестом Амтхауера» [168, с. 87]. Дану закономірність в своїх роботах описував також М. І. Мешков [115].

О. М. Розумникова, О. І. Ніколаєва звертають увагу на те, що вербальні показники інтелекту в більшій мірі пов'язані з пізнавальною активністю, ніж невербальні [145].

Ще одним важливим чинником пізнавальної активності, пов'язаним з інтелектуально-пізнавальною сферою учня, є його когнітивний стиль: індивідуальні засоби сприйняття інформації, індивідуальні особливості кодування інформації, провідна репрезентативна система. О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, Н. В. Санжаровська зазначають, що разом з інтелектуальним потенціалом учня, його здатністю до аналітико-синтетичної переробки навчального матеріалу «навчальний матеріал може бути представлений у різних модальностях сенсорного досвіду та різними шляхами репрезентуватися у свідомості, що визначає необхідність врахування засобів кодування і репрезентації навчальної інформації» [92, с. 1]. Тому причиною низької пізнавальної активності та, як наслідку, навчальної неуспішності може бути невідповідність форми, методу представлення навчального матеріалу наявному в учня когнітивному стилю, особливостям сприйняття ним інформації.

Новий погляд на розуміння проблеми успішності особистісного функціонування людини в контексті навчально-пізнавальної діяльності виник з появою теорій соціального навчання та самоефективності А. Бандури, після розробки якої стали досить активно вивчатися вплив самоефективності як специфічного когнітивно-мотиваційного утворення на ефективність обраної людиною діяльності, в тому числі і навчальної [120]. О. А. Шепелева вивчала вплив академічної самоефективності, тобто сукупності уявлень учнів про свою здатність успішно справлятися з навчальною діяльністю, на навчальні успіхи та суб'єктивним відчуттям шкільного благополуччя [197]. Психологічний механізм даного впливу полягає в тому, що учень, який вірить в свою спроможність ефективно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, використовує при подоланні навчальних труднощів більш ефективні копінг-стратегії, що і є передумовою шкільних успіхів та відчуття суб'єктивного благопо-

луччя у відповідній сфері діяльності. Результати проведеного експерименту дозволили дослідниці зробити висновок, що «підлітки з високим рівнем академічної самоефективності при виникненні складних ситуацій в навчанні частіше використовують стратегії активного подолання труднощів та звертаються за соціальною підтримкою» і, відповідно, швидше та результативніше їх долають [197, с. 23].

Ще одне дослідження, здійснене під впливом уявлень про когнітивну сферу людини та спрямоване на вивчення когнітивно-мотиваційної сфери учня у зв'язку з пізнавальною активністю, було проведено А. М. Муталімовою. Дослідниця, спираючись на роботи Б. Вайнера, К. Двек, М. Селігмана, Р. Лазаруса та ін., припускає що «між каузальними атрибуціями суб'єктів діяльності та результативністю їх діяльності, а також емоційними та мотиваційними показниками є взаємозв'язки» [118, с. 3]. Було встановлено, що учні з благоприємною каузальною атрибуцією своїх успіхів та невдач (за Б. Вайнером та М. Селігманом) мають більш високий рівень пізнавальної активності в порівнянні з однокласниками з неблагоприємною атрибуцією. Благоприємна атрибуція відрізняється від неблагоприємної тим, що учні пояснюють свої успіхи наявністю в них відповідних здібностей та зусиль, а невдачі – відсутністю або недостатністю зусиль. В учнів з неблагоприємною атрибуцією ситуація протилежна [118, с. 13]. Доведено, що каузальна атрибуція досягнень впливає на пізнавальну активність як безпосередньо, так і опосередковано через позитивні та негативні емоції, а також мотивацію навчальної діяльності [118]. Цікаво, що значні відмінності за показниками навчальної мотивації було отримано в учнів, які відрізнялися тільки за типом атрибуції в ситуації успіху. Між типом атрибуції в ситуації неуспіху та навчальною мотивацією зв'язку не зафіксовано.

Особливий інтерес в рамках окресленої теми нашого дослідження є вивчення детермінант успішності реалізації пізнавального потенціалу з позицій позитивної психології. Серед них можна відмітити вивчення російськими дослідниками впливу позитивного мислення старшокласників на їх навчальні досягнення (Т. О. Гордєва, Є. Н. Осін, 2010) [48]. Спираючись на роботи Д. Гудхарт, Дж. Капрари, П. Стека, М. Селігмана, К. Петерсона, зазначені автори розглядають позитивне мислення як комплексне утворення, що

містить кілька відносно незалежних складових, а саме: 1) позитивні (конструктивні) уявлення про себе та свої можливості; 2) оптимістична інтерпретація минулого і теперішнього життєвого досвіду (оптимістичний атрибуційний стиль); 3) позитивні очікування від майбутнього (диспозиційний оптимізм). Експериментальним шляхом доведено, що позитивне мислення має надійні та статистично значущі зв'язки з суб'єктивним благополуччям та навчальною успішністю старших школярів. При цьому було встановлено, що при аналізі взаємозв'язків оптимістичного атрибуційного стилю з успішністю навчально-пізнавальної діяльності необхідно розрізняти прояви оптимістичного атрибуційного стилю як по відношенню до позитивних, так і до негативних ситуацій, оскільки надійні зв'язки з успішністю навчальної діяльності має тільки перший тип ситуацій [48].

Інший чинник пізнавальної активності, що тісно пов'язаний з інтелектуальними здібностями та вивчався як вітчизняними (М. Воллах, Н. Коган, М. О. Холодна), так і зарубіжними (А. Медник, Дж. Гілфорд, Е. Торренс) дослідниками, це творчі здібності, креативність [128, 186 та ін]. Під креативністю розуміється стійка схильність та здатність людини до висунення оригінальних ідей, до нестереотипних способів мислення, до нових способів самовираження (Е. Торренс, Дж. Гілфорд, М. Уаллах). Вивченню впливу креативності на ефективність навчально-пізнавальної діяльності присвячене дослідження Є. В. Фролової, в якому порівнюються співвідношення таких показників креативності, як когнітивна гнучкість мислення, невербальна гнучкість та розробленість, невербальна та вербальна оригінальність мислення в успішних та неуспішних студентів. Дослідниця приходить до висновку, що студенти, які відрізняються за критерієм навчальних досягнень, мають різну структуру та співвідношення перерахованих компонентів креативності. Загальна ж тенденція, яка проявилася в результаті вивчення творчих здібностей встигаючих та невстигаючих студентів, полягає в тому, що перші мають більш високі показники здатності до креативних проявів, тобто висока пізнавальна активність пов'язана з більш високим рівнем як вербальної (оригінальність, унікальність), так і невербальної (розробленість) креативності [186].

3) Зв'язок емоційно-вольової сфери учня з успішністю його особистісного розвитку та функціонування як суб'єкта пізнавальної активності.

Важливим є емоційний чинник ефективності пізнання, який тісно пов'язаний зі специфікою навчальної мотивації та виражається в конкретних емоційних станах під час навчально-пізнавальної діяльності, в емоційному ставленні до навчання, навчальних предметів та педагогів. Розробкою даної проблеми займалися Л. Я. Гозман, Л. С. Виготський, В. К. Вілюнас, Б. Фредріксон, Е. Л. Носенко, О. І. Захаров, О. Я. Чебикін, Я. Рейковський та інші науковці [30, 37, 42, 148, 194 та ін.]. Більшість авторів єдині в тому, що переживання негативних емоцій (страх, тривога, злість) відображаються на психічному та особистісному розвитку дитини, являються значною перешкодою для ефективності розумової діяльності, проявів креативності та негативно відображаються на результатах навчальної діяльності [149, 195, 201 та ін.]. Важливість емоційного ставлення до навчання для гармонійного особистісного становлення та, як наслідку, пізнавальної активності підкреслювалась В. Шрадером [139]. Як показали дані дослідження М. Т. Дригуса, «успішність процесу навчання забезпечується в тому випадку, якщо це ставлення (ставлення до навчання – прим авт.) характеризується гармонійним розвитком вказаних компонентів (емоційне ставлення учнів до навчання, мотиви навчання, ставлення учня до себе як до суб'єкта навчальної діяльності – прим. авт.) та передбачає достатньо високий ступінь позитивного емоційного ставлення школярів до навчання, наявність в них оптимальної структури навчальної мотивації та сформованість елементів навчальної самосвідомості» [141, с. 32].

Серед досліджень присвячених вивченню процесу саморегуляції у зв'язку з пізнавальною активністю можна назвати роботу О. О. Конопкіна, який розглядає такі діяльнісні характеристики як ступінь автономності-залежності в процесі здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Ці властивості на думку автора представляють собою індивідуально-типологічні особливості системи саморегуляції діяльності, що склалася у суб'єкта. Дослідником було доведено, що учні, в яких сформовано таку властивість як автономність навчальної діяльності, більш ефективні в процесі навчання [88].

О. О. Прохоров (1991) вивчав способи саморегуляції, що використовуються школярами в процесі навчально-пізнавальної діяльності, а також стани у відношенні до яких використовується весь ресурс саморегулятивних прийомів учня. Найбільш поширеними прийомами саморегуляції емоційних станів серед школярів являються: спілкування з іншими, самонакази, переключення-відключення уваги та рухова (м'язова) розрядка. Найбільш широкий спектр способів та прийомів саморегуляції за О. О. Прохоровим використовується в регуляції таких емоцій як страх, хвилювання, агресія, сум, роздратованість [136]. На важливість для навчальної діяльності таких вольових якостей як цілеспрямованість, наполегливість, терплячість звертав увагу Є. П. Ільїн та інші дослідники [75, 160].

О. Д. Ішков довів, що висока пізнавальна активність студентів визначається в першу чергу здатністю до саморегуляції, структурою самоорганізації, що включає в себе такі функціональні компоненти: цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, вольова регуляції та корекція. Як бачимо, дані функціональні компоненти представляють собою навички довільної регуляції поведінки та специфічні когнітивні навички. При цьому, на думку автора, інші індивідуально-психологічні особливості студентів, такі як стиль міжособистісних стосунків, впевненість в собі, локус контролю, рефлексивність і в тому числі рівень інтелекту пов'язані з рівнем самоорганізації, але мають менше значення для досягнення високої результативності навчально-пізнавальної діяльності [79].

4) Потребово-мотиваційна сфера учня та його ефективність в якості суб'єкта пізнання.

М. М. Лапкін, Н. В. Яковлева (1996) представили результати дослідження впливу мотиваційної детермінанти на успішність реалізації функції пізнання студентів. Було встановлено, що об'єднання високих рівнів пізнавального та конкурентного мотивів сприяє результативній навчально-пізнавальній діяльності. Переважання ж аверсивних тенденцій разом з низьким рівнем конкурентного мотиву може призвести до пізнавальної інертності. Дослідники підкреслюють, що основою для формування певної мотиваційної структури діяльності є особистісні психологічні якості, які одночасно можуть бути і чинником, що впливає на характер її зміни в умовах співвід-

несення прогнозу результативності поведінки з її реальними досягненнями [94, с. 139].

О. Д. Погрібною також вивчалася роль мотивації навчальної діяльності в досягненні учнями високих навчальних результатів, а також динаміки її змін в процесі навчання, специфіки впливу на пізнавальну успішність одних і тих же мотивів в різних вікових категоріях учнів. Дослідницею розглядалися такі мотиви як мотив придбання знань та мотив одержання оцінки (виділені Є. Льїним та Н. Курдюковою). Було встановлено, що мотив одержання оцінки починає домінувати в учнів середньої школи та може призводити до кращих результатів навчання, на відміну від мотиву придбання знань. А в старших класах мотив одержання оцінки є вагомим чинником навчальної успішності за умови, що він підкріплений мотивом придбання знань [134].

5) Сфера самосвідомості учня як чинник впливу на його пізнавальну активність.

Важливою психологічною детермінантою пізнавальної активності є і таке специфічне утворення сфери самосвідомості як самооцінка. Її впливу на успішність навчальної та інтелектуальної діяльності присвячені роботи Н. О. Менчинської (1971) та Е. Л. Носенко (1998). Як зазначає Е. Л. Носенко, «будучи результатом інтегрованої роботи в сфері самопізнання та емоційно-ціннісного самоставлення, самооцінка впливає на взаємини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, на ставлення до успіхів та невдач в своїй діяльності, на її ефективність» [127, с. 16]. Н. О. Менчинською був описаний механізм реципрокного впливу успіхів в навчанні на самооцінку учня та самооцінки на подальші навчальні досягнення: «В проведених експериментах виявилось, що в рішенні цих задач учні, які встигають слабо, часто досягали такого ж результату, як і середні та гарні учні. Однак постійне переживання неуспіху в навчальній діяльності визначило надзвичайно низький рівень домагань дітей і по відношенню до цих задач, не пов'язаних з їх негативним навчальним досвідом» [140, с. 127]. При цьому усвідомлення дитиною з низькою пізнавальною активністю певного завдання як ігрового надає впевненості під час його вирішення, а як навчального – навпаки, призводить до ефекту «вивченої безпомічності» [140].

Е. Л. Носенко був розкритий психологічний механізм опосередкованого впливу самооцінки на ефективність інтелектуальної діяльності підлітків та продемонстровано зв'язок високої самооцінки з більш високими показниками якості навчально-пізнавальної діяльності. Доведено, що вплив самооцінки на ефективність навчальної діяльності опосередкований рівнем адаптації підлітків з різними типами самооцінки до емоційних впливів. Підлітки з низькою самооцінкою демонструють емоційну нестійкість в емоційних ситуаціях, що призводить до дезорганізації інтелектуальної діяльності та позначається на її результатах [127].

Наведений аналіз психологічних детермінант пізнавальної активності свідчить про недостатній рівень теоретичної розробки даної проблеми: в якості психологічних чинників розглядаються відокремлені одні від одної індивідуально-психологічні особливості учнів та педагогів; майже відсутня системність та узагальнення накопиченого масиву даних; в одних роботах розглядаються базові психологічні утворення, в інших – вторинні, без будь-яких пояснень та уточнень різного характеру впливу одних та інших. Дані деяких досліджень мають суперечливий характер (як, наприклад, у випадку з визначенням ролі емоційної стійкості для ефективності навчальної діяльності). Спираючись на здійснений аналіз, можна підсумувати, що дослідниками в якості психологічних детермінант пізнавальної активності розглядаються виділені та описані С. Л. Рубінштейном, А. В. Петровським, С. Д. Максименко та ін. структурні компоненти особистості, а саме: біопсихічна підструктура, пізнавальна сфера, здібності, характер, емоційно-вольова сфера, мотивація, спрямованість [108, 133, 147, 155 та ін.]. Тільки роль, яка відводиться даним особистісним структурам різна, що пояснюється специфікою самої навчальної діяльності. Своєрідним індикатором значущості тієї чи іншої особистісної структури є кількість досліджень, в яких вона виступає як чинник ефективного особистісного функціонування учнів як суб'єктів пізнання.

Спираючись на результати аналізу досліджень психологічних детермінант пізнавальної активності, спробуємо узагальнити наведені дані, що стосуються учня як суб'єкта навчальної діяльності (рис. 1.3).

1. 3. Психологічні чинники пізнавальної активності...



Рис. 1.3. Індивідуально-психологічні особливості та особистісні структури учня, що досліджувалися у зв'язку з їх пізнавальною активністю

В узагальненій схемі здійснено розподіл первинних та вторинних психологічних характеристик, що мають вплив на специфіку навчально-пізнавальної діяльності та пізнавальну активність. Первинні чинники мають генетико-біологічну детермінацію, пов'язані з психофізіологічними процесами, що протікають в центральній нервовій системі та представляють собою фундамент для розвитку вторинних чинників. Вторинні чинники формуються на базі первинних та мають наслідковий характер. Вони системно пов'язані між собою та можуть виступати детермінантою один для одного. Тому змістовні характеристики одного класу вторинних чинників також можуть бути наслідковими результатами впливу інших вторинних чинників.

Слід зауважити, що навчальна діяльність є провідним видом діяльності для дітей шкільного віку [199]. Тому практично кожна сфера психічного, компоненти структури особистості учня, його психологічні особливості, як видно з рисунку, так чи інакше проявляючись в діяльності, будуть мати зв'язок з успішністю його функціонування в якості суб'єкта пізнання. На користь даного твердження свідчать наведені вище емпіричні дослідження, в яких продемонстровано вплив самих різних компонентів структури особистості учня на шкільні досягнення.

На рисунку відсутні характеристики ціннісно-сислової сфери учня, оскільки вони практично не вивчалися в контексті зв'язку з пізнавальною активністю, і їх вплив (прямий чи опосередкований) на специфіку реалізації функції пізнання, не дивлячись на явне інтуїтивне розуміння його наявності та тісний зв'язок з потребово-мотиваційною сферою, експериментально не доведено. Дана проблема може стати гарним полем для подальшої дослідницької роботи.

1.3.1. Емоційний стан та особливості особистісного функціонування учнів як суб'єктів пізнання

Одним з ключових регуляторів, за допомогою якого педагог може впливати на специфіку навчально-пізнавальної діяльності, пізнавальну активність, формою відбиття яких є навчальна успішність, є емоційні стани учнів. Емоційний стан, будучи відображенням характеру ситуації для індивіда, координує перебіг всіх психічних процесів та, таким чином, пронизує практично всі компоненти будь-якої діяльності. Педагог в процесі взаємодії з учнями, проявляючи власні особистісні властивості та педагогічні вміння, свідомо або несвідомо формує в них певний емоційний стан, який стає домінуючим при роботі на його уроці та лежить в основі певного емоційного ставлення до вчителя та його предмета, виступає вагомим чинником суб'єктивного благополуччя школярів [4, 136, 153, 154]. Тому для розкриття важливого компоненту психологічного механізму зв'язку позитивних цінностей та «сильних» рис характеру педагога та оптимального особистісного функціонування його учнів як суб'єктів пізнання, необхідно розкрити визначну роль емоційних

станів в процесі розумової діяльності та визначити шляхи впливу специфіки емоцій на результати функціонування інтелекту.

Психічні стани є специфічними динамічними складовими психіки людини, зміст яких, за влучною характеристикою С. Д. Максименко, «представляє собою постійну течію, рух, який, якщо його штучно зупинити, відразу ж переходить в іншу течію» [107, с. 183]. С. Д. Максименко звертає увагу на три принципово важливі аспекти існування психічних станів: 1) стан є всеохоплюючим психічним явищем, який надає своєрідності, певного забарвлення всім психічним процесам та «претендує на роль «носія» психічного» [107, с. 185]; 2) стан є центральною складовою міжфункціональної системи; 3) стани детермінуються як результатом психічного відображення, так і попередніми та майбутніми станами [107, 108].

З поглядів О. П. Саннікової стає зрозумілим в чому полягає сутність емоційних станів: «Емоційні явища представлені не тільки актуальними (ситуативними, «транзитними») емоціями, але і стійкою схильністю до переживання емоцій певної модальності, тобто емоційністю. Перші характеризують стани, другі – властивість особистості. Що стосується актуальних ситуативних емоцій, то вони презентують свідомості актуальне, активно-вибіркове ставлення суб'єкта до того, що безпосередньо відображається. Ситуативна емоція, що переживається (тобто та актуальна емоційна реакція, яка виникає в певних ситуаціях) реалізується в емоційних станах, суб'єктивних переживаннях» [159, с. 1]. Емоції виражають сутність об'єктивного змісту, що відображається ними, з точки зору потреб суб'єкта та штовхають його до діяльності, спрямованої на об'єкт [159].

Л. М. Веккер звертає увагу на недосконалість існуючих на сьогоднішній день визначень емоційних станів [28]. З точки зору формальної логіки в багатьох визначеннях має місце плутанина родових взаємозв'язків, тобто емоції визначаються через терміни, що за ступенем узагальнення знаходяться на тому ж рівні, що і поняття, яке потрібно визначити, і фактично являються синонімами. Вчений звертає увагу на те, що емоції потрібно розглядати як один з психічних процесів, в якому реалізується специфічна форма психічного відображення. Тобто емоційний стан представляє собою специфічну форму психічного відображення, в яких оцінка значущості предметів та ситуацій для задоволення потреб індивіда виявляється

через пристрасне суб'єктивне переживання [133]. З даного визначення випливає, що емоції людини тісно пов'язані з її потребова-мотиваційною сферою, на чому наголошували більшість дослідників (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонт'єв, П. В. Симонов, О. П. Саннікова та ін.).

С. Л. Рубінштейн підкреслює, що емоції як психічні явища мають дві ознаки, які відрізняють їх від інших психічних процесів: 1) емоції виражають стан суб'єкта та його ставлення до об'єкта; 2) емоції завжди мають позитивний або негативний знак [155].

Слід зазначити необхідність у виокремленні переживання емоцій як психічного процесу та власне емоційного стану. Про емоцію як про процес можна говорити в тому випадку, коли вона виникла та переживається при безпосередній зустрічі з її об'єктом (наприклад, радість від зустрічі зі старим другом). Так, наприклад, 10 «первинних» емоцій, що розглядаються в теорії диференціальних емоцій К. Ізарда, представляють собою саме процес, поки відчуваються в той час, коли людина знаходиться та безпосередньо сприймає ситуацію, яка спричинила їх виникнення. Емоційні стани менш специфічні та складають так би мовити фон психічної діяльності, мають відстрочений в часі характер. Тобто стан зберігається ще довгий час після впливу об'єкту чи ситуації, що його викликали і дуже часто його важко конкретизувати, окрім визначення його знаку (позитивний емоційний стан або негативний). Таким чином, розглядаючи історію перебігу емоцій при певних емоціогенних впливах, можна стверджувати, що емоції як специфічний психічний процес поступово переходять в емоційний стан. Під час уроку в залежності від проявів педагога конкретна емоція може неодноразово переходити в загальний емоційний стан та навпаки.

Новий погляд на природу емоційних станів полягає в тому, що вони розглядаються як головний організатор нестереотипної поведінки, таким чином, приймаючи активну участь в процесі пристосування людини до світу. Емоції формуються як спеціальний апарат відображення (динамічного моделювання) тих якостей предметів, які являються похідними психологічної системи «людина, що діє в світі» (тобто не зводиться ні до об'єкту, ні до суб'єкту) та представляють собою механізм вибіркової психічного відображення. За допомогою емоцій здійснюється відбір в психологічній системі того, що відповідає їй у зовнішньому світі [24]. На думку

І. О. Васильєва «...відбираються, а якщо необхідно, і створюються ті динамічні моделі, які відповідають певним предметам та явищам у світі. Потім при їх співставленні, у випадку відповідності формується образ як відображення предмету» [24, с. 118].

О. К. Тихомиров та І. О. Васильєв наголошують на тому, що не можна розглядати емоції як архаїчні утворення, як «нижчі» прояви психічного. На думку О. К. Тихомирова в процесі еволюції для виконання своїх основних функцій емоції «порозумнішали» та перестали мати виключно деструктивний вплив на вищі психічні функції [26, 176]. Не можна розглядати емоції як утворення, що схожі у людини та тварини. Позитивний розвиток емоційної сфери в процесі філогенезу виводить їх на якісно новий рівень та надає особливу конструктивну роль в регуляції поведінки, в організації нестереотипних поведінкових проявів.

Складність феномену емоцій призвела до розробки багатьох класифікацій, в основі яких лежать самі різноманітні критерії. Найбільш інформативними та грамотним з методологічної точки зору є поділ всіх емоційних явищ за знаком (Е. Тітченер, С. Л. Рубінштейн: позитивні, негативні), інтенсивністю та за специфікою потреб і умов діяльності, що спричиняють їх виникнення (У. Макдауголл, В. К. Вілюнас: провідні та ситуативні). Під провідними емоційними станами В. К. Вілюнасом маються на увазі ті емоції, що породжуються певними потребами та виражають ставлення до пов'язаних з ними предметів. Друга група емоцій пов'язана з умовами діяльності, які опосередковують задоволення потреби [30, 76].

О. О. Горбатков, підкреслюючи одну з властивостей емоційних станів – амбівалентність, стверджує, що не можна розглядати позитивні та негативні емоції як два протилежні полюси однієї шкали. Тобто наявність в актуальному стані емоційного дискомфорту не виключає одночасного переживання позитивних емоцій, вони динамічно взаємопов'язані між собою. Важливо те, як вони пов'язані та який стан переважає. Науковець доводить, що в індивідів, які знаходяться на низькому рівні розвитку пізнавальних процесів, позитивні та негативні емоції пов'язані зворотнім зв'язком (тобто домінують або позитивні, або негативні емоції). В той же час в когнітивно розвинених людей позитивні та негативні переживання взаємно незалежні, а іноді пов'язані прямим зв'язком. Домінування по-

зитивних або негативних емоцій пов'язане з рівнем оволодіння провідною діяльністю. Загальна закономірність зв'язку знаку домінуючого емоційного стану та рівня суб'єктного розвитку (виражається ступенем майстерності в діяльності), полягає в тому, що по мірі оволодіння значущою для людини діяльністю починають переважати позитивні емоційні стани, а інтенсивність негативних поступово знижується, що стимулює її до подальших досягнень [44, 45, 46].

Фундаментальні теоретичні підвалини зв'язку емоційного стану учня з результативністю розумової та пізнавальної діяльності розроблялися в рамках загальної психології як проблема зв'язку афекту та інтелекту (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв) та емоційної регуляції розумової діяльності (О. К. Тихомиров, В. Є. Клочко, І. О. Васильєв, Ю. Е. Виноградов та ін.). О. К. Тихомиров висунув гіпотезу, відповідно до якої емоціям належить роль координатора розумової діяльності. Емоції розглядаються як організатор процесу мислення та особливий регулятор психічного, функція якого полягає в сумачії, інтегруванні ефектів діяльності інших регуляторів [176]. Тобто емоції не являються самостійним регуляторним апаратом, а впливають на процес мислення опосередковано через інші регулятори різних рівнів [176]. Крім цього, емоції виконують в процесі мислення ще й евристичну функцію, яка полягає в виділенні деякої зони, котра визначає не тільки подальше розгортання інтелектуального пошуку в глибину, але й у випадку, коли він приводить до негативного результату, повернення до певного попереднього пункту [175, с. 100]. За даними О. К. Тихомирова, в процесі розумової діяльності моменту виникнення правильного рішення передують емоції – емоційне рішення задачі. Воно виражається «в зрушенні емоціогенної зони «в глибину», в утворенні емоційно забарвлених пунктів, до яких здійснюється повернення дослідницької діяльності у випадку її припинення в певному напрямку; в зміні емоційного забарвлення одних і тих же дослідницьких дій» [175, с. 100]. Дослідник говорить про вплив на мислення тих емоцій, які власне і виникають під час інтелектуальної активності. Однак емоційний стан може детермінуватися й певними зовнішніми чинниками, який буде приєднуватися до «інтелектуальних емоцій» і також забарвлювати та координувати процес роботи над розумовою задачею. В педагогічному процесі даним зовнішнім чинником можуть виступати різноманітні прояви особисто-

сті педагога, які через викликаний ними емоційний стан учня, будуть визначати результати вирішення поставленої навчальної задачі.

І. О. Васильєв, продовжуючи роботу над проблемою емоційної регуляції розумової діяльності, доходить до висновку, що різні види емоцій (автор виділяє інтелектуальні та диференційні емоції) по-різному впливають на мислення. Так, інтелектуальні емоції «енергетизують», каталізують процеси мислення та приймають участь у визначенні структури мислення, являючись його «інтимними регуляторами». При цьому основними механізмами, за допомогою яких здійснюється вплив інтелектуальних емоцій на розумову діяльність, є емоційне закріплення, емоційне наведення та емоційна корекція [23, 25]. Диференційні емоції (К. Ізард) виконують функцію переключення з одного способу переробки предметного змісту на інший [23, 25].

Результати дослідження М. В. Іванової доводять, що різнорівневі емоційні компоненти психічної регуляції діяльності мають значний вплив на процес та продуктивність вирішення розумових задач молодшими школярами з різною успішністю. Даний вплив залежить від зрілості емоційних компонентів: для добре встигаючих учнів при різних особливостях емоційно-чуттєвої сфери характерна більш сформована здатність до емоційної регуляції навчальної діяльності на відміну від учнів, які мають труднощі в навчанні [69].

Я. Рейковський наводить результати досліджень, в яких вивчався вплив емоцій на пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, мислення, уяву) та продемонстрував, що емоції впливають на процес сприйняття, забезпечуючи вибіркове, селективне представлення тих сторін об'єктивної дійсності, які відповідають актуальному емоційному стану. Крім цього, емоційні процеси можуть активувати інтелектуальні процеси (підсилюють їх, розширюють, пришвидшують), а також здійснювати вибірковий вплив на зміст інтелектуальних процесів, сприяючи появі таких асоціацій, зміст яких пов'язаний зі змістом емоційних процесів (емоція агресії, наприклад, сприяє появі агресивних асоціацій) [148].

Такі зарубіжні дослідники як Isen, Shalcker, Clark, Kagp (1978), Bower (1981), Blanley (1986) Sipger, Salovey (1988), Schwarz (1991) підкреслювали складність афективно-когнітивних зв'язків [81]. Дж. Капрара та Д. Сервон (2003) вважають, що для пояснення впливу

ву емоцій на мислення необхідно використовувати модель множинних процесів [81]. Дослідниками виділено п'ять способів впливу емоцій на когнітивні процеси та зміст свідомості:

1) емоції впливають на пам'ять та активують ту інформацію, яка відповідає актуальному емоційному стану. Так, наприклад, в гарному настрої людина частіше пригадує якісь приємні події;

2) емоційний стан впливає на стратегії когнітивної переробки інформації – в ситуації загрози стан емоційного дискомфорту сприяє більш уважному та детальному аналізу інформації;

3) емоції можуть стимулювати людину до дій, спрямованих на подолання або зміну актуальних станів, до регуляції власного свідомого досвіду. «Людина за допомогою думок або поведінки намагається «виправити» свій поганий настрій» [81, с. 258];

4) емоційні стани можуть сприяти концентрації на собі, тобто переключенню уваги на власні стани, стимулюють тенденції до самоаналізу;

5) емоції самі функціонують в якості інформації, «повідомляючи» людині оцінку певних життєвих обставин. Шварц запропонував модель емоцій як інформації, у відповідності до якої людина здійснює оцінні судження, аналізуючи свої почуття по відношенню до тієї чи іншої перспективи [81].

Ще одне важливе питання стосується того, що в процесі постійно емоційно забарвленої життєдіяльності людини є причиною, а що наслідком: емоція або когніція? На думку Р. Лазаруса емоція є похідною від процесу мислення, від характеру мисленнєвих оцінок того, що відбувається. Науковець виступає з критикою поглядів, у відповідності до яких емоції розглядаються першопричиною когніцій та лежать в основі ірраціональності мислення. В той же час О. К. Тихомиров доводить, що емоційний стан багато в чому визначає як буде протікати процес мислення та впливає на його результат. Однак тут немає принципового протиріччя. Адже розглядаються різні аспекти взаємозв'язку емоційної та когнітивної сфер психіки. О. К. Тихомирова цікавила роль емоцій як специфічної інстанції в системі психічних процесів та явищ, в процесі вирішення інтелектуальних задач. Він наголошує, що ефекти впливу емоцій на мислення виявляються за умови розгляду тих емоцій, які виникають в процесі розумової діяльності (інтелектуальні емоції). І Р. Лазарус

погоджується з тим, що «... вони (емоції) можуть бути джерелом перепон в адаптивному мисленні» [144, с. 229].

Поєднуючи погляди Р. Лазаруса та О. К. Тихомирова на природу емоцій та їх зв'язок з розумовою діяльністю, можна побудувати модель реципрокного взаємозв'язку емоцій з мисленням та підсумувати: емоція, виникаючи як результат когнітивної оцінки певної життєвої ситуації або умов задачі, з моменту появи починає впливати на внутрішню структуру процесу мислення, змінюючи його основні характеристики (темп, глибину та ін.), що впливає на швидкість та правильність певного рішення стосовно даної ситуації (задачі). Наслідки даного рішення породжують нові емоції. Тобто, емоція виникає як реакція на оцінку певної ситуації та після появи сама починає впливати на когнітивні та інші психічні процеси, в чому і полягає її регулююча функція.

Таким чином, актуальний емоційний стан тісно пов'язаний з пізнавальною сферою та позначається на результатах навчальної діяльності учнів.

1.3.2. Особливості мотивації навчальної діяльності та самооцінки учнів як чинники їх пізнавальної активності

Розгляд емоційних станів учнів в ракурсі їх зв'язку з пізнавальною сферою обґрунтовується тим, що емоції являють собою «гнучке» психологічне утворення, яке динамічно змінюється в часі, може трансформуватися під впливом такого зовнішнього чинника як прояви особистісних властивостей і професійної майстерності педагога та відобразитися на результатах навчально-пізнавальної діяльності. Ми вважаємо, що емоційні стани школярів в якості опосередковуючої ланки включені до механізму впливу позитивних цінностей та «сильних» рис особистості педагога на пізнавальну активність та оптимальне особистісне функціонування його учнів. Іншими «гнучкими» психологічними утвореннями, які можуть змінюватися в залежності від проявів вчителя та впливати на шкільні досягнення і, відповідно, входити до складу механізму зв'язку позитивних цінностей педагога та оптимального особистісного функціонування учнів в якості суб'єктів пізнання, є мотивація навчально-пізнавальної діяльності та самооцінка учнів.

Проблема мотиву та мотивації в науковій психології завжди була актуальною та складною. Спираючись на існуючі характеристики феноменології мотиву та мотиваційної сфери людини, можна зробити припущення, що вони виступають одним з вагомих чинників пізнавальної активності та тісно пов'язані з тими особистісними утвореннями, які зумовлюють ефективність навчально-пізнавальної діяльності.

Л. І. Божович визначає мотив як все те, «заради чого здійснюється діяльність» [17, с. 150]. Тобто мотив – це джерело активності, це те, що стимулює, спонукає людину до здійснення якої-небудь дії або вчинку [66]. Мотив, за визначенням О. М. Леонтьєва, – це такий об'єкт оточуючого світу, який відповідає тій чи іншій потребі та який спонукає та направляє діяльність людини [97]. Тобто мотив представляє собою «енергетично заряджений» суб'єктивний образ якогось об'єктивно існуючого предмету, що в певний відрізок часу може задовольнити конкретну потребу людини. В рамках теорії діяльності мотиви відносяться до суб'єктивної сторони діяльності, складають її мотиваційно-особистісну сторону [97]. В той же час мотив обов'язково повинен мати об'єкту представленість, не може існувати виключно в ідеальному плані без конкретного предмету навколишнього середовища.

На сьогоднішній день більшість науковців пов'язують мотивацію діяльності з когнітивними процесами. Витоки даної точки зору можна простежити в уявленнях Х. Хекхаузена, який вважав, що мотивів як реальних фактів, як окремих психологічних утворень не існує. В основі ж будь-якої діяльності лежать гіпотетичні конструкти – певні когніції, оцінки, уявлення про ситуацію, тобто продукти мислення [187].

Для позначення сукупності рушійних сил поведінки людини використовують термін «мотивація». На думку І. О. Зимньої, мотивація представляє собою «складне об'єднання, «сплав» рушійних сил поведінки, що відкриваються суб'єкту у вигляді потреб, інтересів, потягів, цілей, ідеалів та безпосередньо детермінують людську діяльність. Мотиваційна сфера або мотивація в широкому сенсі слова з цієї точки зору розуміється як стрижень особистості, до якого «стягуються» такі її властивості як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики» [66, с. 101]. Бі-

льшість психологів-дослідників розглядають мотивацію як структурне психологічне утворення, ключові компоненти якого знаходяться в ієрархічному підпорядкуванні (Дж. Аткинсон, Л. І. Божович, Б. І. Додонов).

Специфічною особливістю людської мотиваційної сфери є те, що в процесі здійснення діяльності в більшості випадків актуальним є не один мотив, а ціла система мотиваційних чинників. Практично всі види людської діяльності є полімотивованими. На думку Є. П. Ільїна дійсно полімотивованою буде та діяльність, яка спрямована на відстрочений в часі результат. Автор в якості прикладу наводить навчальну та спортивну діяльність [74]. Ми, спираючись на погляди О. М. Леонтєва, можемо припустити, що явище полімотивації з більшою ймовірністю буде виникати в тих видах діяльності, в структуру яких входять різнопланові дії та операції, яка характеризується складністю, багатоаспектністю, різноманіттям існуючих засобів досягнення бажаного результату. Даним критерієм найбільш повно відповідає саме навчально-пізнавальна діяльність.

Серед багатьох видів мотивів, що представлені в численних класифікаціях (Г. Мюррей, М. Аргайл, А. Маслоу та ін.) особливе місце займають пізнавальні мотиви, що складають мотивацію навчальної діяльності. Навчальна мотивація представляє собою окремий вид мотивації, що входить до структури навчальної діяльності [66]. І. О. Зимня виділила ряд специфічних для навчальної мотивації чинників, що пов'язані з особливостями навчальної діяльності – навчальна мотивація визначається: 1) освітньою системою, освітнім закладом, в якому навчається дитина; 2) організацією освітнього процесу; 3) суб'єктними особливостями учня (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими учнями); 4) суб'єктними особливостями педагога і насамперед системою його ставлень до учня, до справи; 5) специфікою навчального предмету [66, с. 103]. На думку С. Л. Рубінштейна, основними мотивами усвідомленого навчання є прагнення до майбутньої діяльності, а також інтерес (як емоційне переживання пізнавальної потреби) до знання [155].

Л. І. Божович в якості бази виникнення та розвитку навчальних мотивів розглядає потребу дитини в нових враженнях, що виникає в дитини одразу по закінченню періоду новонародженості. Вона, за спостереженнями дослідниці, виражається в появі у дітей

зорової зосередженості, яка впливає на їх поведінку та характер емоційних переживань [17]. Дані досліджень Л. І. Божович підтверджують думку про те, що навчальна діяльність школярів стимулюється цілою системою різноманітних мотивів: «Одні з них являються основними, провідними, інші – другорядними, побічними, такими, що не мають самостійного значення. Останні завжди підпорядковані провідним мотивам. В одних випадках таким провідним мотивом може опинитися прагнення завоювати місце відмінника в класі, в інших випадках – бажання отримати вищу освіту, в третіх – інтерес до свої знань» [17, с. 151].

Переходячи до аналізу конкретних видів мотивів навчальної діяльності слід зауважити, що вони по-різному впливають на змістовні характеристики пізнавальної активності. С. Л. Рубінштейн все різноманіття навчальних мотивів зводить до чотирьох великих груп: 1) безпосередній інтерес до змісту навчального предмету, до тієї сторони дійсності, яка в ньому відображається; 2) інтерес викликає характер розумової діяльності, якої потребує навчальний предмет (наприклад, необхідність точних розрахунків в математиці); 3) відповідність навчального матеріалу здібностям та схильностям учня; 4) наявність зв'язку предмету з майбутньою практичною діяльністю [155]. Як бачимо, виділені науковцем групи мотивів базуються на змісті навчального матеріалу різних шкільних предметів.

Е. І. Савонько, Н. М. Симонова виявили чотири мотиваційні орієнтації: на процес, на результат, на оцінку вчителя, на уникнення неприємностей. Дані види мотивації разом з іншими мотиваційними чинниками багато в чому визначають спрямованість, зміст та результат навчальної діяльності (цитуються за І. О. Зимньою) [66]. За даними дослідників, найбільш тісно пов'язані з пізнавальною активністю мотиваційні орієнтації на процес та результат навчання, менш тісно – орієнтація на оцінку; орієнтація на уникнення невдачі мінімально пов'язана з пізнавальною активністю [66].

Є. П. Ільїн та Н. А. Курдюкова (1997) виділяють мотивацію отримання знань та мотивацію отримання оцінки. Найбільш ефективною з точки зору якості навчально-пізнавальної діяльності виступає мотивація отримання знань [74].

О. М. Леонтьєв в основу класифікації мотивів будь-якої людської діяльності (в тому числі і навчальної) поклав ступінь їх участі в діяльності: є діючі мотиви, що дійсно спонукають навчальну дія-

льність, та мотиви, про які учень знає, розуміє їх, але вони не мають реальної діючої сили [66, 97].

Окремою важливою для розгляду в рамках обраної теми є проблема зовнішньої та внутрішньої мотивації навчальної діяльності. Вперше на дану проблему звернула увагу Л. І. Божович, яка всі мотиви навчання розподілила на дві великі категорії. Мотиви першої категорії пов'язані зі змістом самої навчальної діяльності та процесом її виконання (пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності, в оволодінні новими знаннями, вміннями та навичками). Інша категорія мотивів навчання пов'язана з більш широкими відносинами дитини з навколишнім світом: спілкування з педагогами та однолітками, їх оцінки, схвалення, бажання учня зайняти певне положення в системі суспільних відносин [17]. М. Р. Гінзбург, розвинувши цю ідею, розподілив всі мотиви навчання на п'ять класів: 1) пізнавальні (інтерес викликає сам навчальний матеріал, бажання володіти певною інформацією); 2) соціальні (мотив користі суспільству); 3) позиційні (самоствердження, отримання високого соціального положення); 4) внутрішні (інтерес до самого процесу діяльності); 5) зовнішні (діяльність виконується в силу зовнішньої стимуляції, примусу, досягнення інших цілей) [77]. Таким чином в основі внутрішньої мотивації навчальної діяльності лежить прагнення учня до саморозвитку, отримання задоволення від самого процесу навчання, розвитку власної пізнавальної сфери. Внутрішні мотиви обумовлені пізнавальною потребою суб'єкта та забезпечують високу пізнавальну активність [61]. При внутрішній мотивації мотив навчальної діяльності та її мета збігаються, представляють єдине ціле, а результат не відчужується від суб'єкта діяльності. За висловом В. Е. Мільмана «мотивація внутрішнього типу, що характеризується соціалізованим особистісним сенсом, – це реальна внутрішня мотивація розвитку. Вона є необхідним чинником побудови внутрішньо гармонійної предметної структури навчальної діяльності, що оптимальним чином організує весь процес її реалізації. При домінуванні зовнішніх мотивів створюється неадекватна, інвертована структура навчальної діяльності» [116, с. 131]. Формування внутрішньої мотивації – це ілюстрація класичного механізму зрушення мотиву на ціль, описаного О. М. Леонтьєвим. Навчальна діяльність спочатку виступає як засіб досягнення бажаного (наприклад, позитивна оцінка), а згодом сама починає викликати інтерес

та поступово стає метою. В. Е. Мільман наводить приклади внутрішніх мотивів навчання: творчий розвиток в предметі навчання, дія з іншими та заради інших, пізнання нового, невідомого [116]. У випадку зовнішньої мотивації оволодіння змістом навчального предмету не є метою навчання, а виступає засобом досягнення інших цілей: навчальна діяльність розглядається як важливий інструмент, засіб досягнення бажаного, що лежить поза суб'єктом навчальної діяльності [61]. До класичних зовнішніх мотивів В. Е. Мільман відносить: навчання як виконання обов'язку, навчання як звичне функціонування, навчання як засіб отримання лідерства та інших престижних зисків; навчання як засіб опинитися в центрі уваги. За результатами дослідження В. Е. Мільмана, внутрішня мотивація навчальної діяльності тісно та позитивно пов'язана з пізнавальною активністю [116].

Мотиви, що виділені за критерієм участі в діяльності (О. М. Леонтьєв) та мотиви виділені за критерієм «розташування» стимулюючих впливів (Л. І. Божович, В. Е. Мільман), на нашу думку, тісно пов'язані. Внутрішня мотивація навчання забезпечує домінування в структурі особистості учня діючих навчальних мотивів. В педагогічній діяльності ми часто зустрічаємося з таким явищем: учень з домінуючою зовнішньою мотивацією навчання, як правило, добре знає та при необхідності може пояснити, що навчатися потрібно для того, щоб багато знати, бути розумним, щоб краще розуміти, що відбувається навколо. Однак дані мотиви мають лише декларативний характер і представляють собою як би «завчений напам'ять урок» (адже педагоги постійно нагадують дітям для чого потрібно вчитися). Учень знає в чому полягає мета навчальної діяльності, для чого насправді потрібно вчитися, але сам навчається в силу зовсім інших причин. При відсутності зовнішньої стимуляції припиняється і навчальна діяльність – ефективні внутрішні мотиви навчання, що могли б забезпечити самостійну активність в даній сфері, не мають особистісної значущості, не підкріплені емоційно, а тому не мають реальної діючої сили.

Яким же чином мотивація навчальної діяльності може впливати на успішність людини в якості суб'єкта пізнання? Що із себе представляє психологічний механізм такого впливу? О. К. Тихомиров та представники його школи (І. О. Васильєв, О. М. Арестова та ін.) вважають, що мотив в розумовій діяльності

виконує структуруючу функцію, а вплив мотиву на розумову діяльність здійснюється через емоції, завдяки яким виділяються новоутворення та окремі розумові акти інтегруються в цілісну розумову діяльність. Мотив «розгортається» в діяльності у вигляді адекватних йому за змістом цілей і є однією з форм регуляції психічної діяльності зі сторони мотиваційних утворень [9]. Подібний вплив відображається і на особливостях навчально-пізнавальної діяльності. При цьому характер впливу мотивації на когнітивні процеси залежить від змістовних характеристик мотивів, що її складають, а також від їх сили. О. М. Арестова зазначає, що мотивація може мати як позитивний, так і негативний (деструктивний) вплив на розумову діяльність [169].

Педагогічний вплив, спрямований на «інтенсифікацію» мотивації, може позитивно відобразитися на ході розумового процесу в навчальній діяльності, а також на його результаті. Це виражається в покращенні якості здійснення основних розумових операцій, в підвищенні активного розумового пошуку.

І. О. Васильєв вважає, що мотив лежить в основі створення так званої «динамічної смислової системи» (ДСС) регуляції розумової діяльності, яка представляє собою сплав мотиваційних та емоційних чинників розумової діяльності. Дослідник виділяє два види ДСС – з домінуючим внутрішнім та зовнішнім мотивом. Результати експериментального дослідження показали, що мотиваційно-емоційними механізмами, на основі яких створюються ДСС регуляції, є функціонування підсистем самопокарання та самозаохочення. Для ДСС з внутрішньою мотивацією характерне гальмування самопокарання, а для ДСС з зовнішньою мотивацією – активізація підсистеми самопокарання. Підсистема самозаохочення в обох випадках функціонує на середньому рівні [23]. Таким чином, єдність специфічних характеристик мотивів навчальної діяльності та емоцій, що в ній виникають, виступає в якості ключового агента впливу на мислення та позначається на пізнавальній активності.

Дослідження змістовних характеристик навчальної мотивації підтвердили припущення про те, що мотивація є одним з ключових чинників реалізації пізнавального потенціалу індивіда. Зокрема, М. М. Лапкін та Н. В. Яковлева, спираючись на результати власного дослідження серед студентів медичного вищого навчального закладу, довели важливу роль особливостей мотиваційної структури на-

вчання в забезпеченні високої пізнавальної активності. «Успішним» поєднанням мотивів є таке, в якому переважають змагальний та пізнавальний мотиви з одночасно високим рівнем мобілізації зусиль. Негативно впливають на пізнавальну активність різноманітні поєднання мотиваційних компонент з переважанням аверсивних тенденцій (мотив уникнення, мотив зміни діяльності) та з низьким рейтингом змагального мотиву [94].

Ще одним динамічним психологічним утворенням, що відіграє важливу роль в забезпеченні навчальної успішності та характеристики якого можуть змінюватися під впливом особистісних проявів педагога, є самооцінка. Ми вважаємо, що індивідуальні особливості самооцінки дитини, в формуванні яких особливу роль відіграють особистісні властивості вчителя, також можуть бути важливим компонентом механізму впливу позитивних цінностей та «сильних» рис особистості вчителя на розвиток особистості учня як суб'єкта пізнання.

Самооцінка представляє собою важливий структурний компонент самосвідомості людини та формується на базі її «Я»-концепції. Процес самооцінювання полягає в тому, що наявні в «Я»-концепції уявлення про власні можливості, здібності, індивідуальні особливості зовнішності та морально-психологічні якості, а також певні поведінкові прояви розглядаються з точки зору відповідності певним вимогам, які суб'єктивно вважаються критеріями успішності, ефективності в важливих для людини сферах життя. На думку Дж. Кап-рари, при винесенні оціночних суджень людина порівнює свої дії з внутрішніми критеріями, що представляють прийнятну та неприйнятну поведінку [81]. Дані критерії формуються на основі оцінок оточуючих, спостережень за дорослими та однолітками, порівняння своїх досягнень з досягненнями інших учнів. У випадках невідповідності між оцінкою своїх проявів та наявними в людини стандартами (тобто в разі оцінки власних проявів як неприйнятних) виникає інтенсивний стан емоційного дискомфорту, який спонукає людину до «виправлення помилки». Т. В. Галкіна зазначає, що структура самооцінки представлена двома компонентами – когнітивним та емоційним. Когнітивний компонент самооцінки – це комплекс переконань про себе, що можуть бути як обґрунтованими, так і необґрунтованими. Показниками когнітивного компоненту самооцінки являються міра реалістичності, спосіб орієнтації при обґрун-

туванні самооцінки, різноманітність та широта самооціночних суджень, форма (проблематична або категорична) вираження суджень про себе. Емоційний компонент самооцінки – це емоційне ставлення до даного комплексу переконань, сила та напруженість якого залежить від значущого для особистості змісту, що оцінюється [38, с. 21]. Спираючись на думки Дж. Капрари та Т. В. Галкіної можна стверджувати, що самооцінка тісно пов'язана з особливостями когнітивної та емоційної сфери людини, включена до системи саморегуляції та може виступати в якості механізму детермінації активності людини.

Б. Г. Ананьєв, Н. О. Менчинська та шерек інших науковців вважають, що механізмом формування самооцінки є процес інтеріоризації, описаний Л. С. Виготським. В процесі сприйняття зовнішніх оцінних суджень дитиною про власні прояви, що надходять зі сторони оточуючих (а особливо від батьків та педагогів), поступово дитина сама починає оцінювати себе – зовнішня оцінка переходить у внутрішню. Самооцінка, таким чином завжди формується в процесі діяльності та міжособистісної взаємодії [3, 140].

Як зазначає Т. В. Галкіна, для вивчення феномену самооцінки, надання якісної характеристики особливостей самооцінки конкретної людини використовується ряд критеріїв, що як правило мають вигляд дихотомій або опозицій: загальна (глобальна) – локальна ситуативна (локальна); адекватна – неадекватна; афективна – когнітивна; стійка – нестійка; зовнішня (демонстративна) – внутрішня (справжня); свідомо – несвідомо та ін. [38, с. 19]. А. К. Маркова виділяє такі види самооцінки: адекватна і неадекватна; загальна (глобальна) та детальна (диференційована) [110]. За критерієм адекватності-неадекватності традиційно виділяють неадекватно високу, завищену, адекватну, занижену та неадекватно низьку типи самооцінки в залежності від звичного для людини стилю оцінювання себе та рівня задоволеності своїми досягненнями (Т. Дембо, С. Я. Рубінштейн). Не можна ототожнювати дещо завищену самооцінку з неадекватно завищеною самооцінкою. В першому випадку оцінка дитини самої себе практично відповідає її реальним здібностям та можливостям з невеликим «авансом». Неадекватно висока самооцінка пов'язана з відсутністю критичного ставлення до себе, хибними уявленнями про власні можливості та сигналізує про порушення особистісного розвитку. За аналогією не можна ототожнювати дещо

занижену самооцінку та неадекватно низьку самооцінку, що іноді доходить до самоприниження та самозречення.

А. Бандура називає декілька чинників, які впливають на рівень самооцінки людини: 1) реальний досвід особистості, що представляє собою результат власних дій; 2) вторинний досвід, що представляє собою порівняння результатів своєї діяльності з результатами інших; 3) ставлення оточуючих; 4) емоційний стан людини, рівень її активації (цитується за Г. Г. Кальченко) [80]. А. В. Захарова зазначає що рівень самооцінки залежить від двох основних чинників – спілкування з оточенням та власної діяльності суб'єкта [64, с. 103-104].

Важливим аспектом процесу самооцінювання є оцінка власної ефективності в тих чи інших сферах життєдіяльності. Поняття самоефективності, запропоноване А. Бандурою, відображає «вміння людини усвідомлювати свої здібності та будувати поведінку, що відповідає специфічній задачі або ситуації» [188, с. 257]. Оцінка самоефективності лежить в основі об'єктивних показників виконуваної діяльності: того, як людина здійснює діяльність, визначає широкі або обмежені варіанти вибору діяльності, кількість зусиль, які будуть докладатися заради досягнення мети, наполегливість [188]. Оцінка самоефективності, таким чином, пов'язана з реальними досягненнями людини в тій чи іншій діяльності.

Як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології проведено велику кількість досліджень, предметом яких була самооцінка учнів. Особливий інтерес викликають ті з них, в яких вивчався вплив самооцінки на пізнавальні процеси та ефективність вирішення інтелектуальних задач (Н. О. Менчинська, Г. І. Ліпкіна, А. В. Захарова, М. В. Матюхіна, Е. Л. Носенко, А. Бандура та ін.). В цілому для психологічної науки вже стало традицією розглядати самооцінку як чинник успішності будь-якої діяльності. Визначну роль вона відіграє і в процесі навчання, впливаючи на його результативність. Результати дослідження Г. І. Ліпкіної показали, що сформованість в учня адекватної самооцінки в процесі навчальної діяльності, сприяючи позитивним ефектам запам'ятовування, підвищує її ефективність [101]. На важливу роль самооцінки в процесі навчання вказує і Г. Г. Кальченко [80].

Е. Л. Носенко був розкритий психологічний механізм опосередкованого впливу самооцінки на ефективність інтелектуальної дія-

льності підлітків та продемонстровано зв'язок високої самооцінки з більш високими показниками якості навчально-пізнавальної діяльності. Доведено, що вплив самооцінки на ефективність навчальної діяльності опосередкований рівнем адаптації підлітків з різними типами самооцінки до емоціогенних впливів. Підлітки з низькою самооцінкою демонструють емоційну нестійкість в емоціогенних ситуаціях, що призводить до дезорганізації інтелектуальної діяльності та позначається на її результатах [127].

Більшість дослідників погоджуються з тим, що найбільш ефективною з точки зору пізнавальної активності та гармонійного особистісного розвитку дитини є позитивна, висока самооцінка. В таких дітей переважають позитивні уявлення про себе, для них характерне відчуття власної самоефективності, спроможності подолати всі навчальні труднощі. Дослідники описують таких дітей як активних, кмітливих, зацікавлених в самостійному навчальному пошуку та таких, що правильно, з врахуванням власних здібностей обирають навчальні задачі [80]. Особливо це важливо для молодшого шкільного віку, в яких досвід виконання навчальної діяльності з її успіхами та невдачами тільки починає накопичуватися. Даний тип самооцінки, сприяючи більшій успішності, підготує позитивний фундамент успішного подолання навчальних труднощів, що буде супроводжувати дитину протягом всього періоду навчання та до якого учень завжди може звернутися при виникненні нових труднощів.

Таким чином, нами було проаналізовано теоретико-методологічні концепції, що підтверджують наявність ефектів між-особистісного впливу, систематизовано результати дослідження психологічних детермінант оптимального особистісного становлення учнів в якості суб'єктів пізнання та їх пізнавальної активності, обґрунтовано роль особистісних властивостей педагога в забезпеченні високого рівня навчальної активності та досягнень школярів, здійснено детальний аналіз впливу емоційного стану, навчальної мотивації та самооцінки учнів на результативність їхньої розумової діяльності під час отримання знань.

1. Теоретично встановлено, що психологічні чинники успішної пізнавальної активності за критерієм суб'єктної віднесеності до учасників навчально-виховного процесу розподіляються на дві групи. Під суб'єктивними психологічними чинниками успішної пізнавальної

активності розуміються ті передумови, що стосуються психологічних властивостей самого учня (індивідуально-психологічні особливості, інтелектуальний розвиток та ін.) як ключової фігури інституціалізованого навчання. Суб'єкт-суб'єктні психологічні детермінанти ефективної навчально-пізнавальної діяльності виявляються в сфері педагогічної взаємодії та мають переважно зовнішній щодо учня характер. Йдеться про опосередкований через педагогічну взаємодію та зміни індивідуально-психологічних особливостей учнів вплив особистісних властивостей педагога на особистісний розвиток учнів як суб'єктів пізнавальної активності. Тому суб'єкт-суб'єктні чинники успішності навчально-пізнавальної діяльності стосуються, в першу чергу, особистісних властивостей педагога як суб'єкта педагогічної діяльності та особливостей педагогічної взаємодії.

2. Визначено, що у дослідженні психологічних детермінант, що зумовлюють особливості функціонування учнів, з'явилася нова тенденція: обирати предметом вивчення не окремі індивідуально-психологічні ознаки інтелектуального розвитку, емоційно-вольової та мотиваційної сфер, а комплекси цих характеристик, що розглядаються як цілісна система.

3. Встановлено, що серед суб'єктних чинників пізнавальної активності учнів, що детермінує і їх навчальну успішність, виокремлюють: властивості нервової системи, домінуючу півкулю головного мозку, провідний канал сприйняття інформації. Найбільш поширеним є уявлення про те, що на активність учнів як суб'єктів пізнання впливають індивідуальні особливості структури інтелекту, специфіка перебігу пізнавальних процесів учнів, рівень їх розумового розвитку. Важливим також є емоційний чинник пізнавальної активності, який тісно пов'язаний зі специфікою навчальної мотивації та виражається у переживанні конкретних емоційних станів під час навчально-пізнавальної діяльності, в емоційному ставленні до навчання, до педагогів. Відомо, що емоції є глибинним організатором та регулятором процесу мислення, координуючим роботу пізнавальної сфери людини. Мотиви в розумовій діяльності виконують структуруючу функцію та через емоції впливають на мислення. Дослідники підкреслюють визначну роль внутрішньої мотивації в ефективності навчальної діяльності. Важливою психологічною детермінантою пізнавальної активності та оптимального особистісного функціону-

вання є самооцінка. Найбільш ефективною з точки зору розвинутої пізнавальної активності та успішності школяра як суб'єкта пізнання є позитивна, висока самооцінка.

4. В якості суб'єкт-суб'єктних чинників пізнавальної активності та особистісного розвитку учнів в більшості випадків розглядаються особливості стилю педагогічного спілкування педагога. Крім цього, серед суб'єкт-суб'єктних детермінант навчальної успішності розглядається емоційна та мотиваційна сфера педагога, що впливають на «стрижневі» чинники пізнавальної активності та частково нівелюють їх вихідну заданість. Саме педагогу належить важлива роль розвитку інтелектуальних та пізнавальних потенцій учня. При цьому мова йде про неявний, опосередкований через особистісні характеристики, пізнавальну, емоційно-вольову, мотиваційну сферу учня вплив особистісних властивостей педагога на формування особистісного потенціалу учня та його пізнавальну активність. Таким чином вчитель, виступаючи координатором специфічних особливостей емоційних станів, мотивації навчання та самооцінки школярів, є головним агентом впливу на процес пізнавальної активності, психічний та особистісний розвиток учня як суб'єкта інституціалізованого навчання.

5. Шляхом теоретичного аналізу встановлено, що дослідження суб'єкт-суб'єктних чинників особистісного розвитку школярів як суб'єктів пізнання та учасників інституціалізованого навчання проводилось переважно з позицій педагогічної психології в ракурсі розгляду ключових компонентів педагогічної майстерності як чинника навчальної успішності. Спроби визначити глибинні, системотвірні особистісні властивості педагогів, які самоактуалізуються в процесі професійної діяльності та сприяють розвитку особистості учнів, поки що не торкались дослідження ролі ціннісно-сислової сфери успішного з точки зору результативності професійної діяльності вчителя. Хоча гіпотези щодо ролі збалансованої, гармонійної системи особистісних цінностей вчителя, в якій центральне місце займає орієнтація на особистісний розвиток учнів та формування емоційно комфортних міжособистісних стосунків, вже висловлювались. Тому однією з актуальних проблем при дослідженні впливу особистості педагога на пізнавальну активність учнів є визначення психологічних ознак інтегральної ідентичності педагога, які впливають на роз-

виток особистості учнів як суб'єктів пізнавальної активності, формою відбиття якої може бути навчальна успішність останніх.

РОЗДІЛ 2

РОЛЬ ПОЗИТИВНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ОПТИМАЛЬНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ УЧНІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ПІЗНАННЯ

У другому розділі здійснено розширений аналіз метакатегорії «особистісна цінність», обґрунтовано роль особистісних властивостей педагога в забезпеченні високого рівня пізнавальної активності школярів, виявлено та обґрунтовано психологічний механізм зв'язку позитивних цінностей педагога з пізнавальною активністю в аспекті їх впливу на позитивні особистісні риси учнів, а також їх емоційні стани, самооцінку та пізнавальну мотивацію.

2.1. Цінності людини як особистісне ядро та глибинний компонент системи саморегуляції. Вимоги до ціннісно-сміслової сфери педагога

Інтерес до «вищих», духовних проявів людини, з'явившись з виникненням в 60-70-х роках ХХ ст. гуманістичної та екзистенціальної психології, обумовив розгляд особистісних цінностей в якості окремої психологічної категорії. Якщо до цього психологів цікавили переважно динамічні сторони психічної діяльності, з появою даних напрямків у психологічній науці змінюється спрямованість досліджень, основним предметом яких все частіше виступають так звані змістовні сторони психіки. Таке переорієнтування пов'язане зі зміною парадигми психологічного пізнання – від природничо-наукового до гуманітарного. Як зазначає Б. Г. Ананьєв: «...є загальний центр, в якому сходяться дослідження соціологів, соціальних психологів та психологів. Цим загальним центром являються ціннісні орієнтації груп та особистості, спільність цілей діяльності, життєва спрямованість та мотивація поведінки людей» [5, с. 251]. На думку науковця перераховані характеристики особистості представляють собою значущі аспекти її внутрішнього світу та суспільної поведінки. Тому психологічні дослідження джерел людської поведінки повинні спиратися на соціально-філософське (аксіологічне) та соціально-психологічне вивчення самих особистісних цінностей [5].

Цікаво, що тема цінностей звучить в роботах багатьох визначних вчених вітчизняної психології (О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, Л. І. Божович та ін.). Не дивлячись на те, що особистісні цінності на той час не розглядалися в якості об'єкту психологічної науки, багато дослідників не змогли оминати їх при поясненні джерел активності особистості. Адже «...цінності проявляють свою всюдисущість у всіх аспектах людського життя» [191, с. 96]. Вивченням змістовних сторін функціонування психіки в свій час займалися такі науковці як А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, на думку яких неможливо пояснити більшість проявів особистості, не проникнувши в світ її переконань, цінностей, ідеалів та смислів. Розглядаючи дані феномени в якості предмету психологічної науки, дослідник визнає правомірність, наряду з експериментальним, пояснювально-розуміючого шляху пізнання та пояснення всього різноманіття людських проявів [174]. На думку Б. С. Братуся вивчення змістовної сторони психічної діяльності необхідне навіть для розуміння суті аномального, девіантного особистісного розвитку. В більшості випадків ядром подібних відхилень є неадекватна спрямованість людини, неконструктивні цінності та викривлені уявлення про сенс життя [20].

Більшість дослідників, розглядаючи особистісні цінності, підкреслюють їх приналежність до мотиваційно-сислової сфери особистості (Б. С. Братусь, А. В. Петровський, Д. О. Леонт'єв). Одна з важливих задач, що стояла перед психологами при вивченні цінностей, полягала у визначенні їх місця серед низки психологічних феноменів, що приймають участь у регуляції поведінки людини: йдеться про розмежування таких психологічних структур як потреба, цінність та смисл. Так, Д. О. Леонт'єв виділив ряд специфічних властивостей, що відрізняють цінності від потреби.

1. Наявність ідеального або матеріального об'єкту цінності.
2. Стабільність – особистісні цінності не залежать від поточного моменту. Будь-які зміни в системі цінностей є ознакою кризи особистості.
3. Соціальна обумовленість – джерелом формування особистісних цінностей є суспільний досвід соціальної спільноти. За влучним висловом Д. О. Леонт'єва, «особистісні цінності представляють собою «консервовані» відносини зі світом, узагальнені та опрацьовані сукупним досвідом соціальної групи».

4. Значний мотивуючий вплив – істинні цінності постійно стимулюють рухатися людину в даному напрямку.
5. Іntenціональність – особистісні цінності лежать в основі ключової спрямованості активності людини, що червоною лінією проходить через все її життя.
6. Особистісні цінності репрезентуються суб'єкту в якості ідеалу.
7. Соціальний критерій необхідності – в цінностях відображені правила та норми оптимальних суспільних відносин, об'єктивно бажаних суспільством. Через цінності людина переживає свою приналежність до соціальної спільноти [100, с. 226].

Б. С. Братусь визначає особистісні цінності як відрефлексовані та усвідомлені узагальнені смислові утворення, що приймаються людиною в якості фундаментальних орієнтирів життєдіяльності. Справжня особистісна цінність, представляючи собою смислове утворення, характеризується емоційно-пристрастним ставленням до відповідної сторони життя та відрізняється від «псевдоцінності», що має лише декларативний характер [20]. Однак, не дивлячись на вихідну подібність природи ціннісних та смислових утворень у структурі особистості, на сучасному постнекласичному етапі розвитку психологічної науки дослідники не схильні до їх ототожнення. Так, В. Є. Клочко називає ключову відмінність між цінностями та смислами: «Цінності та смисли відрізняються один від одного тим, що за першими стоять напружені потреби, а за другими такі ж напружені можливості» [191, с. 59]. Враховуючи викладені ідеї, можна стверджувати, що розмежування термінів «потреба», «цінність» та «смысл» відбувається за критерієм участі духовного виміру особистості в регуляції діяльності, а послідовність «потреба – цінність – смысл» відображає зростання частки участі духовного виміру в регуляції індивідуальної поведінки.

За визначенням А. В. Петровського особистісна цінність представляє собою мотив, що знайшов своє місце в системі самовідношень суб'єкта, вкоренився в його самосвідомості та репрезентується в свідомості особистості як визначальна характеристика її існування в світі [133, с. 5]. У системі категорій психологічної науки, цінність знаходиться на мета психологічному рівні, оскільки має численні зв'язки та співвідношення з іншими сферами психічного [133]. Саме тому будь-які зміни в ієрархії особистісних цінностей завжди приводять до кризи розвитку особистості.

На думку Н. А. Кирилової для ціннісно-мотиваційної сфери людини характерна складність, ієрархічна організованість та багатокomпонентність її складових, що детермінуються, з однієї сторони, чинниками соціалізації, а з іншої сторони – всією системою різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності [84]. Саме в особистісних цінностях відображено важливі для людини сторони існування. Ієрархія цінностей у структурі особистості визначає змістовні аспекти внутрішнього світу людини. При цьому в якості цінностей можуть виступати як матеріальні, так і ідеальні об'єкти. Знаючи, які матеріальні та ідеальні об'єкти представляють для людини цінність, можна визначити рівень її особистісного розвитку та охарактеризувати особливості ставлення до себе, до оточуючих, до світу в цілому.

Таким чином, особистісні цінності, маючи мотиваційно-смыслову природу, представляють собою стійкі змістовні характеристики особистості, що лежать в основі базового орієнтування в системі уявлень про світ та його призначення, а також про найважливіші сторони людських стосунків. При цьому, мотив для суб'єкта – це, як правило певна (часто залежна від ситуації) користь, для отримання якої відшукуються відповідні засоби, в той час як цінність – уявлення про належне з точки зору моралі положення речей у світі, що формується в результаті ціннісного самовизначення. Тому формування конструктивних, суспільно значущих, загальнолюдських цінностей – це довготривалий та складний процес. Однак, не дивлячись на це, певні ціннісні ставлення, в яких ще не відображено повної та осмисленої картини світу, можуть проявлятися вже в молодшому шкільному віці. При цьому сама цінність, що лежить в основі даного ставлення в більшості випадків не усвідомлюється дитиною [100, с. 227].

Механізмом формування особистісних цінностей є процеси інтеріоризації, при яких відбувається «поглинання» людиною соціальних цінностей, їх присвоєння [100]. Аналіз сутності особистісних цінностей приводить до висновку про їх обов'язкову суб'єктивну приналежність, включеність до внутрішнього світу людини. Будь-який об'єкт, що входить до системи цінностей особистості суб'єктивно сприймається як «свій», «особистий», а заважаючи на обов'язкову наявність нормативно-оціночного компоненту будь-якої цінності, то і як ключова мета всіх зусиль людини [133, с. 5]. Поступово вбудо-

вуючись у сферу самосвідомості особистості, він виступає потужним джерелом активності суб'єкта. Тільки за такої умови цінності можуть мати реальну діючу силу. За висловом Д. О. Леонт'єва «усвідомлення певного предмета як суспільної цінності передує перетворенню його в особистісну цінність – регулятор індивідуальної поведінки» [98, с. 38]. Необхідною ж умовою такого перетворення, на думку науковця, є практичне включення суб'єкта в колективну діяльність, спрямовану на реалізацію відповідної цінності. Таким чином, особистісні цінності, в основі яких лежать цінності різноманітних соціальних груп та спільнот, виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, вкорінені в структуру особистості [73, 98].

Особистісна цінність – це результат інтеграції когнітивної оцінки значущості того чи іншого об'єкту, врахування минулого досвіду та прогнозування майбутнього. Базуючись на емоційно забарвлених когнітивних утвореннях, що відображають самі різноманітні сторони дійсності, особистісні цінності можуть значно варіювати в різних системах особистісних значень та створювати неповторний індивідуально-своєрідний стиль активності особистості та її спрямованості. Цінності реалізуються в системі ціннісних орієнтацій людини (тобто спрямованості особистості на ту чи іншу цінність) як важливого елемента загальної структури диспозицій особистості [5, с. 252; 7, с. 144]. Якщо в якості цінності виступає певна особистісна риса, якість, то вона сприймається як бажана, як ключовий напрямок саморозвитку. Відповідно, можна виділити два види особистісних цінностей: 1) цінності, що відповідають ідеальним уявленням про світ та соціум; 2) цінності, що відповідають ідеальним уявленням про себе (формування певних рис як вимога до себе). Втілення першого виду цінностей лежить в основі зміни зовнішнього світу, умов життя людини, соціального устрою. Реалізація другого виду цінностей відповідає за самовдосконалення, особистісний розвиток індивіда.

Визначаючи специфіку ставлення суб'єкта до всіх сторін життєдіяльності та фактично відповідаючи на питання «Що таке добре, а що таке погано?», система цінностей забезпечує орієнтування поведінки та діяльності людини та, таким чином, є базовим компонентом механізму саморегуляції особистості. На дану функцію цінностей звертав увагу С. Л. Рубінштейн: «По мірі того як у процесі суспільного життя, в результаті виховання суспільно значуще стає ра-

зом з тим і особистісно значущим, ці об'єктивовані в процесі суспільного життя блага та цінності стають цілями діяльності індивіда» [155, с. 523]. За висловом Г. М. Андреевої, «в психологічній традиції при аналізі цінностей висвітлюється їх значення для особистості, в першу чергу в якості регулятора поведінки та діяльності, основи для мотивації» [7, с. 145]. «Проростаючи» в механізми саморегуляції людини, система цінностей позначається на всіх рівнях її функціонування. Як зазначає Д. О. Леонтьєв, «...регулююча дія цінностей виражається в завданні вектора діяльності, який спрямований в нескінченність. Діяльність може відповідати або не відповідати цьому вектору, але він не завершується конкретною метою, яку можна досягти, а веде за горизонт» [100, с. 227].

Існує точка зору (В. О. Ядов, А. Г. Здравомислов) відповідно до якої цінності представляють собою «вісь свідомості», навколо якої організується сприйняття людиною світу (цитуються за Г. М. Андрієвою) [7]. На думку Б. С. Братуся, саме особистісні цінності являються основними одиницями свідомості особистості та визначають головне та постійне ставлення людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самої себе [20, с. 92]. Специфіка ставлення до основних сфер життя визначає спрямованість особистості, регулюючи зміст її поведінки. Дотримання тих чи інших цінностей закріплює єдність та самототожність особистості в значних відрізках часу, надовго визначаючи головні її характеристики, її стрижень та мораль. Основна площина руху особистості, на відміну від її динамічних особливостей – морально-ціннісна. А тому ядро особистості – це моральна позиція людини в складному світі, що визначається системою особистісних цінностей [20, с. 92-93]. У більш широкому контексті висвітлює проблему цінностей та свідомості суб'єкта В. Є. Клочко, який стверджує, що «саме вони (цінності та смисли – прим. авт.) забезпечують динаміку та якість того, що з'являється в полі «ясної свідомості», через них йде управління «потокм свідомості», тим «дзеркалом», на якому відображаються найбільш важливі фрагменти «оточуючого середовища», що відповідають наявному стану «цілісної людини» в теперішній момент буття» [191, с. 44].

С. Д. Максименко виділяє послідовні етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості – 1) базальна емоційна регуляція; 2) вольова саморегуляція; 3) смислова, ціннісна саморегу-

ляція – та звертає увагу на те, що ціннісна саморегуляція можлива тільки, якщо особистість є достатньо зрілою та інтегрованою [107]. За такої умови процес саморегуляції є максимально пов'язаним з системою цінностей і мотивів суб'єкта. Описуючи механізм смислового зв'язування, що досліджувався Б. В. Зейгарник, науковець стверджує, що процес ціннісної саморегуляції «передбачає не просто волевове зусилля, а перебудову смислових утворень, умовою яких є їх усвідомленість» [107, с. 47].

Можна виділити декілька особистісних компонентів, що, будучи пов'язаними з особистісними цінностями людини та виступаючи компонентами системи саморегуляції, демонструють їх центральну роль в якості регулятора активності особистості та особистісного ядра в цілому. Специфіка ставлення до різних сторін дійсності може виражатися в когнітивних оцінках та емоційних реакціях, що тісно пов'язані між собою. Так, в теорії універсального змісту та структури цінностей М. Рокіча та С. Шварца, цінності тлумачаться як, в першу чергу, когнітивні елементи (уявлення та вірування) та виступають в якості критеріїв для оцінки своїх власних особливостей та вчинків, характеристик та вчинків оточуючих, а також для оцінки світу в цілому (цитуються за Г. М. Андреевою) [7]. Дж. Капрара та Д. Сервон оперують поняттям «особистісні стандарти» для пояснення того, чому одні події мають для людини особистісну значущість, а інші – ні: «Люди часто оцінюють особистісну значущість подій, порівнюючи їх з образом результату, який би був бажаним або прийнятним у даних умовах... Хоча іноді стандарти формуються під впливом інформації, що отримується безпосередньо із зовнішнього світу, часто ми порівнюємо події, що відбуваються, з інтеріоризованими особистими стандартами, що утворюють стійкі структури особистості» [81, с. 55]. Не дивлячись на те, що автори не використовують термін «особистісна цінність», особистісні стандарти та особистісні цінності мають багато точок перетину та є практично синонімами з тією лише відмінністю, що стандарти можуть стосуватися самих тривіальних та дрібних речей, в той час як цінності мають більш глобальний характер (в них відображено найзагальніші, екзистенціальні аспекти буття людини в світі). Таке розуміння особистісних цінностей ще раз підкреслює важливість когнітивного аспекту їх функціонування. Однак Дж. Капрара та Д. Сервон зазначають, що інтеріоризовані стандар-

ти (особистісні цінності) також тісно пов'язані з мотивацією, досягненнями, поведінковими змінами людини та її емоційним досвідом [81]. На нашу думку, це один з важливих аспектів системи саморегуляції особистості. Ці ж науковці також зазначають, що цінності та цілі людини проявляються в її емоційних реакціях, підтверджуючи регулюючу роль особистісних цінностей [81].

Ряд науковців (Б. Г. Ананьєв, Б. С. Братусь, Д. О. Леонт'єв, Г. М. Андрєєва, Дж. Капрара, Д. Сервон) зазначає, що особистісні цінності представляють собою фундамент, на якому формуються мотиви діяльності людини та її спрямованість. На цю властивість звертає увагу і Л. І. Божович: «Ієрархічна структура мотиваційної сфери в найбільш розвиненій її формі передбачає засвоєння певних моральних цінностей – уявлень, понять, ідей, що стали домінуючими мотивами поведінки» [17, с. 168].

Таким чином, особистісні цінності, представляючи собою інтегральне особистісне утворення, лежить в основі специфіки сприйняття людиною світу, її мотиваційної спрямованості, ставлення до ключових сфер життя, а тому визначає зміст індивідуальної поведінки людини (рис. 2.1).

Розширений аналіз ролі цінностей для розвитку особистості та її саморегуляції дозволяє визначити ряд властивостей, притаманних цінностям зрілої особистості. Серед них можна вказати:

1. Глобальність. А. Тешфел розглядає глобальні цінності (добро, краса, свобода та ін.) та цінності, наближені до повсякденного життя (сім'я, діти, достаток) (цитуються за Г. М. Андрєєвою) [7]. В цінностях розвиненої особистості відображені уявлення, що стосуються вирішення глобальних світових проблем, ідеального положення речей для всього людства.

2. Стабільність – вони постійні, не змінюються з плином часу та під дією сторонніх впливів (як у відомому вислові М. Лютера «на тому стою і не можу інакше»).

3. Опора на особистий досвід – цінності зрілої особистості «вистраждані», являються результатом довготривалого індивідуального пошуку, в їх основі лежать пережиті життєві події. Саме завдяки даній властивості зріла особистість сама стає творцем загальнолюдських цінностей [17].

4. Моральна спрямованість – цінності розвиненої особистості обов’язково включають уявлення про суспільні норми поведінки, соціальну справедливість, відображають інтереси кожної людини.

5. Надситуативний характер – особистісні цінності лежать в основі довільності поведінки. Опора на власні особистісні цінності дозволяє здолати імпульсивні прояви, в основі яких лежать фізіологічні процеси та безпосередні емоційні реакції. Сформовані цінності зрілої особистості, співвідносячись з особистими та культурними стандартами, не пов’язані виключно з актуальною в даний момент напругою та конкретною ситуацією, що склалася [98].



Рис. 2.1. Особистісні цінності як ядро особистості та центральний компонент системи саморегуляції

Специфіка наукового дослідження цінностей полягає в його міждисциплінарності, оскільки як смисли, так і цінності мають специфічну об'єктивно-суб'єктивну природу. За влучним виразом В. Є. Клочко загадка цінностей та смислів «полягає в тому, що вони наполегливо не хочуть розміщуватися в межах ні суб'єктивної, ні об'єктивної реальності» [191, с. 48]. Говорячи про цінності людини, ми маємо обов'язково враховувати ту сторону реальності, якій вони відповідають та в якій об'єктивуються, а також соціальний контекст,

в якому вони виникають. Так, мова може йти про сімейні цінності, цінності того чи іншого виду діяльності, цінності спілкування, частка яких поступово стає особистісними цінностями. Дана теза має особливе значення при розгляді особистісних цінностей в зв'язку з професійною діяльністю людини, оскільки фактично вказує на те, що цінності можуть визначатися змістом професійної діяльності і в той же час впливати на неї.

А. К. Маркова використовує три базові категорії вітчизняної психології для характеристики ключових сторін діяльності педагога: особистість педагога, педагогічна діяльність та педагогічне спілкування [110]. Одним з найважливіших утворень особистості педагога, що впливає на результативність педагогічного процесу, на думку дослідниці, є ціннісні орієнтації, ідеали, смисли роботи вчителя [110]. Будучи вбудованими в структуру особистості педагога, вони мають вплив на характер педагогічної діяльності і спілкування, та разом з ними являються базовими компонентами праці вчителя: «Особистість вчителя є стрижневим чинником праці вчителя, що визначає його професійну позицію в педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні» [110, с. 6]. На думку Г. С. Коротаєвої, педагогу, який постійно опиняється в різноманітних ситуаціях педагогічної взаємодії, дуже важливо мати власні ціннісні орієнтири по відношенню до своєї професії, своїх учнів, власної діяльності [90]. Саме за такої умови педагогічна взаємодія стане «розвиваючим середовищем», в якому формуються, коригуються, укріплюються ціннісні орієнтації всіх учасників даної взаємодії [90].

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що на перший план виходить саме її ціннісна сторона як умова ефективності педагогічного впливу. Дану тезу можна обґрунтувати спираючись на два важливі аспекти педагогічної діяльності. По-перше, в педагогічному процесі цінності виступають як елемент структури знань, що передається від педагога до учня. Одна з функцій вчителя – передати кожному учню загальнолюдські цінності та довести їх імперативне значення. В даному аспекті всі загальнолюдські цінності стають об'єктом пильної уваги, об'єктом вивчення як педагогом, так і його учнями. По-друге, необхідність постійної взаємодії з учнем, що складає зміст педагогічної діяльності, вимагає від педагога орієнтацію на реалізацію цінностей, які лежать в основі оптимального ставлення до школярів. Тобто такого ставлення та поведіння пе-

дагога з учнями, яке збереже їх психологічне здоров'я, забезпечить умови для повноцінного розвитку особистості (самоповага, самостійність, саморегуляція, прагнення до досконалості, вміння само-розвитку та ін.), а також сформує потужну мотивацію навчальної діяльності. Цей другий аспект розробляється в рамках особистісно-діяльнісного підходу та відображений у роботах багатьох дослідників, які займалися вивченням психологічних аспектів педагогічної діяльності та вказували на важливість «гуманної» орієнтації або ж «розвиненості гуманістичної спрямованості системи ціннісних орієнтацій», «особистісно-орієнтованого» ставлення педагогів під час роботи на уроці [70, 109, 110, 117, 198]. Так, на думку Н. В. Іванової, розгляд динаміки ціннісних орієнтацій та їх психологічного механізму є важливим саме для діяльності педагога, оскільки від ціннісних пріоритетів залежить ступінь особистісної орієнтованості його діяльності та загальної гуманістичної орієнтації школи [70]. Найголовніша цінність, що була визначена представниками особистісно-діяльнісного підходу та на яку повинен орієнтуватися педагог у своїй професійній діяльності, це – «особистість учня». Таким чином, перший аспект пов'язаний з функціями педагогічної діяльності, а другий – з її змістом.

Однак є ще один важливий аспект ціннісної сторони педагогічної діяльності. Він полягає в специфіці професійного самосприйняття педагога та в ставленні до себе як до представника педагогічної професії, в яких виражаються сформовані раніше професійні особистісні цінності. Як зазначає Н. П. Максимчук, «специфіка професії вчителя вимагає розвиненості гуманістичної спрямованості системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує успішну аксіологічну діяльність, формування світоглядних позицій та визначення особистісного смислу педагогічної діяльності, а тому метою навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі має бути формування професійно-значущих утворень особистісної структури і, перш за все, ціннісних орієнтацій» [109, с. 14].

Л. М. Мітіна виділила 3 складові педагогічної спрямованості, в основі яких лежать конкретні особистісно-професійні цінності, яких може дотримуватися педагог (табл. 2.1.) [117].

1. Спрямованість на дитину (учня) в педагогічній діяльності. В основі даної спрямованості лежать такі цінності педагога як «максимальний розвиток особистості учня», «самоактуалізація інди-

- відуальності дитини», «доброзичливість в спілкуванні», «емоційна підтримка».
2. Спрямованість на себе в педагогічній діяльності. Дану спрямованість визначають такі цінності як «професійне самовдосконалення», «самопізнання».
 3. Спрямованість на саму педагогічну діяльність. Її фундамент складають такі цінності як «глибокі знання», «досконале володіння навчальним матеріалом з предмету», «позитивний результат педагогічного впливу», «творчість».

Таблиця 2.1

Специфіка особистісних цінностей педагога (за Л. М. Мігіною)

№ з/п	Спрямованість педагога	Цінності
1.	Спрямованість на учня	«Максимальний розвиток особистості учня», «Самоактуалізація індивідуальності дитини», «Доброзичливість в спілкуванні», «Емоційна підтримка».
2.	Спрямованість на себе	«Професійне самовдосконалення», «Самопізнання».
3.	Спрямованість на педагогічну діяльність	«Глибокі знання», «Досконале володіння навчальним матеріалом з предмету», «Позитивний результат педагогічного впливу», «Творчість».

В. М. Галузьяк, розглядаючи мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування, виділяє декілька ключових ціннісних орієнтацій, що визначають особливості ставлення до навчального предмету та учнів і лежать в основі ефективності педагогічної діяльності. На думку автора, важливі для педагогічної діяльності ціннісні орієнтації вчителя можуть групуватися навколо 3 ключових сторін педагогічного спілкування: 1) соціально-психологічна позиція, яку педагог займає у спілкуванні з учнями («домінантність – залежність»); 2) валентність емоційного ставлення педагога до учнів, що виявляється в характері та способах його спілкування («симпатія, доброзичливість – антипатія, критичність»); 3) соціально-психологічна дистанція, яку педагог схильний підтримувати між собою та учнями («формальність – особистісність»). Положення педагога в рамках виділених параметрів визначає «дидактично-дисциплінарну» або «особистісно-розвиваючу»

орієнтацію педагога [39]. Можна припустити, що в основі «дидактично-дисциплінарної» орієнтації педагога лежать такі його особистісно-професійні цінності як «досконале володіння навчальним матеріалом», «навички саморегуляції», «система та порядок», «економія сил», «самозбереження». Педагог, в якого переважає «особистісно-розвиваюча» орієнтація переважають такі особистісно-професійні цінності як «розвиток особистості учня», «емпатія в педагогічному спілкуванні», «позитивний психологічний мікроклімат в класі», «пізнання», «творчість», «впевненість в собі».

Враховуючи те, що особистісні цінності являються ядром особистості, виступають центральним регулятором індивідуальної поведінки, можна стверджувати, що наявні в педагога особистісні цінності обов'язково проявляються в його педагогічній діяльності, багато в чому визначаючи її функціональний аспект.

Важливим напрямком подальших досліджень є вивчення співвідношення цінностей, пов'язаних виключно з професійною діяльністю, та загальнолюдських цінностей. Зважаючи на неоднозначність виділених дослідниками ціннісних орієнтацій, що можуть відображатися на якості пізнавальної активності учнів та їх психологічному стані, є проблема визначення універсальних цінностей, вбудованість яких у структуру особистості педагога виступає обов'язковою умовою його ефективності в плані забезпечення успішності учнів як суб'єктів пізнання, активності та спілкування.

2.2. Психологічний механізм впливу позитивних цінностей та «сильних» рис педагога на рівень пізнавальної активності дитини

2.2.1. Загальна характеристика позитивних цінностей і властивостей особистості та особливості їх прояву в діяльності педагога

Під впливом ідей представників новітніх напрямів наукової психології відбуваються зміни в поглядах на її предмет, зміщення акцентів у питаннях її методології і, відповідно, поява принципово іншої предметної спрямованості психологічних досліджень. Можна виділити два ключові орієнтири в сучасних наукових пошуках: 1) перехід до вивчення психічно здорової та психологічно благопо-

лучної особистості, яка успішна в обраній сфері діяльності та характеризується високим адаптаційним потенціалом до умов життя; дослідження феномену суб'єктивного, соціального та психологічного благополуччя, позитивних емоцій та щастя, а також людських чеснот (розробляється в рамках позитивної психології) [161, 201, 206]; 2) пріоритет ідеографічного підходу в наукових дослідженнях: вивчення індивідуального внутрішнього світу 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 (постнекласичний етап розвитку психологічної науки) [174].

Зміщення акцентів з вивчення дезадаптивних, неконструктивних рис особистості на пізнання тих рис, які притаманні повноцінно функціонуючій та психологічно благополучній людині, з одного боку виступає як спроба компенсувати істотний розрив між накопиченими знаннями про відхилення від нормального психічного функціонування та між знаннями про психологічне здоров'я*, а з іншого – відкриває нові перспективи досліджень ролі сильних якостей та чеснот особистості в забезпеченні її ефективної професійної діяльності.

На початку XXI ст. з'явилася перша класифікація універсальних людських цінностей та сильних рис характеру (VIA – Values-in-actions), яка була розроблена в рамках позитивної психології та стала альтернативою класифікатору симптомів психічних порушень та дисфункцій – DSM-IV. В основу класифікації покладені результати аналізу чеснот, які в різних культурах світу (конфуціанській, буддистській, індуїстській, іудейській, християнській, мусульманській) визнаються ключовими, фундаментальними людськими цінностями, якими керується оптимально функціонуюча особистість [123, 124]. До неї увійшли 6 позитивних цінностей та 24 особистісні властивості або риси характеру (табл. 2.2), що можуть бути притаманні тільки психологічно здоровим та благополучним індивідуумам [161, 205]. Позитивні цінності та «сильні» риси характеру представляють собою 2 ієрархічні рівні: виділені чесноти створюють вищий рівень

* За висловом одного з провідних представників позитивної психології М. Селігмана, перед позитивними психологами стоїть задача «синтезу накопиченого психологічного знання та створення на цій основі науково обґрунтованої теорії про те, що робить життя людини таким, щоб варто було жити» [204]

аналізу та конкретизуються в компонентах більш низького рівня, в «силах характеру» [103]. Дотримання людиною позитивних цінностей сприяє формуванню в неї «сильних» рис характеру.

Кожна з виділених позитивних рис повинна відповідати як мінімум 8 критеріям: 1) позитивність риси; 2) її моральна цінність; 3) відсутність у змісті риси можливості приниження інших; 4) наявність протилежної за змістом властивості; 5) подібність рисам характеру, що фігурують у традиційних класифікаціях; 6) наявність зразків та вищих форм виявлення риси; 7) потенційна вірогідність риси бути відсутньою; 8) наявність ритуалів виявлення [124, с. 222].

Як зазначає Е. Л. Носенко, відібрані авторами класифікації риси характеризують усі найважливіші ознаки особистості як суб'єкта життєдіяльності: вони відображають функціонування особистості як суб'єкта пізнання (цінність «Мудрість»), як суб'єкта активності (цінність «Сміливість») та як суб'єкта спілкування (цінності «Гуманність», «Помірність») [124, с. 222-223]. Крім цього, на думку науковця у класифікації відбито важливі характеристики багаторівневої ієрархічної структури активності людини: «Людина охарактеризована як суб'єкт активності на психологічному рівні (такими рисами, як життєстійкість та життєздатність); на соціально-психологічному (як гуманна і чесна, відповідальна перед суспільством); на трансцендентному рівні (як здатна до прояву духовності і виходу за межі адаптивної активності)» [124, с. 223].

Таблиця 2.2

Класифікація позитивних цінностей та «сильних» рис характеру педагога (за К. Петерсеном, М. Селігманом)

ПОЗИТИВНІ ЦІННОСТІ	«СИЛИ» ХАРАКТЕРУ
Мудрість	1) допитливість; 2) любов до навчання; 3) відкритість новому досвіду; 4) креативність; 5) бачення перспективи, широта розуму;
Гуманність	6) соціальний інтелект; 7) доброзичливість; 8) любов;
Справедливість	9) громадянськість, кооперація; 10) справедливість; 11) лідерство;
Мужність	12) сміливість; 13) наполегливість, старанність; 14) чесність; 15) енергія, ентузіазм;

Помірність	16) саморегуляція; 17) обережність; 18) скромність; 19) прощення та милосердя;
Трансцендентність	20) розуміння прекрасного; 21) вдячність; 22) надія, оптимізм; 23) духовність та віра; 24) гумор.

Автори класифікації розглядають мудрість як характеристику когнітивних можливостей людини, її відкритості новому досвіду, схильності до накопичення інформації, прогнозування, адекватної оцінки життєвих подій. Мужність пов'язується з характеристиками саморегуляції, вольових проявів людини (таких, наприклад, як наполегливість); здатність, прикладаючи необхідні зусилля, долати перешкоди; хоробрість при відстоюванні власної самобутності. Гуманність виявляється у вмінні підтримувати доброзичливі стосунки з оточуючими, проявляти доброту та піклування. Під справедливістю в даній класифікації розуміється громадянськість, об'єктивність, відповідальність перед групою, здатність до вирішення складних соціальних питань з урахуванням прав кожного члена суспільства. Помірність виявляється в розвинених навичках саморегуляції, стриманості та скромності. Трансцендентність – це здатність до духовних проявів, переживання надії та радості, до виходу за межі індивідуальної екзистенції; до діяльності, що не спрямована на збереження життя та забезпечення матеріальних потреб; це переживання надії та радості, які пов'язані із впевненістю в наявності сенсу життя та призначення існування кожної людини [161, 205].

Створена К. Петерсоном та М. Селігманом класифікація позитивних цінностей та «сильних» рис особистості [205] дає змогу повному поглянути на проблеми забезпечення пізнавальної активності та ролі особистості вчителя в розвитку особистісного потенціалу школяра, а значить – з іншого боку підійти до їх вирішення.

У рамках нашого дослідження слід звернути увагу на декілька важливих положень, що стосуються позитивних цінностей: 1) дані цінності в структурі особистості включають в себе всі ознаки цінностей зрілої особистості, виділених в першому параграфі даного розділу; 2) позитивні цінності в структурі особистості відповідають ідеальним уявленням людини про саму себе (тобто це цінності саморозвитку); 3) оскільки дані чесноти об'єктивовані в багатьох авторитетних культурно-історичних пам'ятках та визнаються універсальними цінностями більшістю народів світу, людина, яка дійшла до розуміння їх значущості та дотримується в повсякденній життє-

діяльності, досягла найвищого рівня особистісного розвитку, само-реалізації та оптимуму психологічного здоров'я.

Виділені «цінності в дії» проявляють себе як стійка диспозиція до певних форм активності та інтерпретації життєвих подій. В контексті педагогічної діяльності ключову роль відіграє можливість свідомого вибору педагогом тих чи інших позитивних цінностей, на основі яких сформуються «сильні» властивості його особистості. Це принципово відрізняє «сильні» риси від стильових, динамічних рис особистості (темперамент, здібності), які в значній мірі обумовлені біологічно. Таким чином, позитивні цінності, що інтеріоризувалися, представляють собою інтегральні особистісні утворення та на всіх рівнях регулюють діяльність педагога. Вчитель з розвиненими позитивними цінностями – це психологічно здорова та благополучна людина, що ефективно реалізує себе як суб'єкт діяльності та суб'єкт спілкування.

А. К. Маркова запропонувала трьохвимірну модель праці вчителя, що базується на таких базових категоріях радянської психології як діяльність, спілкування, особистість. Тобто реалізація педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, реалізація змістовних характеристик особистості вчителя складає процес його праці [110]. На думку дослідниці саме компоненти особистості педагога визначають сутність та зміст педагогічної діяльності та спілкування – особистість педагога є центральними чинником у його праці. В той же час А. К. Маркова зазначає, що праця вчителя визначається також і її результатами: тими змінами, що відбуваються в психічному розвитку школярів, рівнем їх навченості та вихованості. Таким чином, три ключові сторони педагогічної праці поєднані глобальною задачею розвитку особистості учнів. При цьому «вони не повторюються, не дублюють один одного, а вступають в складні діалектичні відносини, при яких кожна з них в процесі праці вчителя виступає то передумовою, то засобом, то результатом розвитку» [117, с. 27]. Позитивний результат праці педагога можливий за умови ефективної реалізації численної кількості компонентів, що стосуються кожної з названих сторін. Так, особистість педагога включає педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічну спрямованість, педагогічну рефлексію та педагогічний такт. Педагогічна діяльність включає педагогічні цілі та задачі, педагогічні способи та засоби, аналіз та оцінку педагогічних дій, підготовчу роботу, поза-

класну роботу. Педагогічне спілкування має інформаційну, соціально-перцептивну, самопрезентативну, інтерактивну та афективну сторони [117].

На даному етапі аналізу можна провести важливі паралелі між описаними сторонами педагогічної праці, вимогами до вчителя та позитивними цінностями і рисами. Позитивні цінності та «сили характеру» педагога, будучи універсальними, інтегральними характеристиками особистісної сторони його праці і, таким чином, проявляючись в педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні, будуть визначати специфіку реалізації всіх наведених вище компонентів. При цьому, спираючись на надані К. Петерсеном та М. Селігманом змістовні характеристики «цінностей в дії» [205] та результати факторного аналізу даних цінностей і рис проведеного Д. О. Леонтьєвим [103], можна припустити, що *ключовими для педагогічної діяльності* конкретного педагога в аспекті впливу на особистість учня будуть його: 1) «сильні» риси характеру, що проявляються в пізнавальній діяльності та згуртовані навколо цінності «Мудрість» («Любов до навчання», «Відкритість новому досвіду», «Креативність» та ін.); 2) позитивні риси, що визначають особливості безпосередньої поведінки та згруповані навколо цінностей «Мужність» та «Помірність» («Наполегливість, старанність», «Саморегуляція»). Сторону *педагогічного спілкування* будуть характеризувати ті «сильні» особистісні властивості, що визначають ставлення педагога до учнів та інших учасників педагогічного процесу («Доброзичливість», «Любов», «Справедливість» – позитивні цінності «Гуманність» та «Справедливість»), а також позитивні риси, що визначають особливості емоційного реагування та походять від цінностей «Мужність» та «Трансцендентність» («Сміливість», «Надія, оптимізм», «Гумор», «Енергія, ентузіазм»). Саме ці характеристики найбільше відповідають меті та змісту педагогічної діяльності та спілкування. Враховуючи позитивність, конструктивність даних цінностей та рис, їх наявність в структурі особистості педагога може бути вагомою передумовою ефективності педагогічного процесу в усіх його аспектах.

Конкретизувати найважливіші для вчителя позитивні цінності та «сильні риси», що стоять за ними, допоможе розгляд ключових функцій, що їх повинен успішно реалізовувати педагог-професіонал. Дослідниками за різними критеріями було виділено

цілий ряд функцій професійно-педагогічної діяльності, серед яких називають гностичну (робота педагога з навчальним матеріалом, пізнавальна діяльність педагога), конструкторську (планування, програмування та конструювання своєї діяльності), організаторську (організація навчальної діяльності учнів), комунікативну (спілкування з учнями), дослідницьку (дослідження різноманітних професійно-педагогічних проблем та шляхів їх вирішення), методичну (розробка нових засобів та прийомів педагогічного впливу) [50, 162, 192]. Не дивлячись на численність та різноманіття функцій педагога в школі, найважливішими з них, на нашу думку, являються ті, що мають відношення до безпосередньої взаємодії з учнем та забезпечують його позитивний особистісний розвиток як суб'єкта пізнання. В даному контексті можна виділити 2 ключові функції роботи вчителя: 1) трансляція знань – діяльність педагога по передачі учневі знань з навчальних предметів, організація засвоєння навчального матеріалу (процес викладання навчального матеріалу; використання психолого-педагогічних прийомів, що сприяють процесу засвоєння); 2) контроль та оцінювання рівня знань – діяльність педагога по перевірці кількості та якості засвоєння знань учнями.

Спираючись на дані функції, працю вчителя можна репрезентувати у вигляді двох фаз, що під час педагогічної взаємодії безперервно змінюють одна одну (рис. 2.2). Використовуючи метафору роботи комп'ютера, це два «режими функціонування» педагога, що передбачають різні комунікативні позиції по відношенню до учнів, різні стратегії взаємодії з ними та вимагають різних когнітивних вмінь та навичок. Слід зазначити, що в процесі роботи з учнями, відсутні чіткі межі переходу однієї фази в іншу. Наприклад, під час оцінювання знань дітей, педагог може пояснювати окремі незрозумілі частини навчального матеріалу, надавати додаткову інформацію, час від часу повертаючись в режим трансляції знань.

Кожну з описаних фаз пронизує процес педагогічного спілкування, в ході якого педагог виявляє певне ставлення до учнів. Слід зауважити, що особливості реалізації кожної з фаз діяльності педагога по засвоєнню учнями знань та процесу педагогічного спілкування, залежать від змістовних характеристик особистості педагога, зокрема, його особистісних цінностей.



Рис. 2.2. Фазова модель пояснення ролі педагога у зумовленні позитивного розвитку особистості учнів як суб'єктів пізнання

Не дивлячись на простоту фазової моделі педагогічної діяльності в аспекті забезпечення вчителем пізнавальної активності учнів, вона дає чітке уявлення про найголовніші вимоги до педагога та, відповідно, дозволяє визначити ті його позитивні цінності та «сильні» риси характеру, що мають найбільш суттєве значення. Так, при здійсненні функції трансляції знань, педагог повинен сам бути інтелектуально розвиненим, реалізовувати творчий підхід при викладанні навчального матеріалу, володіти ним на високому рівні, що передбачає постійне поповнення та вдосконалення наявних в нього знань з предмету. Даним вимогам професійний педагог буде відповідати за умови високого рівня когнітивного розвитку, тобто при сформованості «сильних» рис характеру, в основі яких лежить цінність «Мудрість». Для успішної реалізації функції оцінювання учнівських знань педагог повинен бути максимально об'єктивним. Дану якість педагога найкраще відображає така позитивна риса характеру як справедливість, що формується за умови дотримання вчителем позитивної цінності «Справедливість». Ще одна вимога до професійного педагога, що характеризує специфіку його спілкування з учнями на кожній з фаз забезпечення оптимального особистісного функціонування школярів, полягає в гуманному ставленні до них. Найкраще відповідати даній вимозі педагог зможе у випадку дотримання такої позитивної цінності як «Гуманність», що сприяє

розумінню вчителем своїх учнів, проявам доброзичливості та любові до них.

Запропонована характеристика змісту та вимог діяльності педагога, а також позитивних цінностей, що найбільше їм відповідають, фактично є застосуванням формули специфікації Р. Кеттелла до праці вчителя. На думку вченого, специфічні характеристики поведінки людини представляють собою функцію від структури її особистості та наявної ситуації: $V = f(S, P)$ [188]. Таким чином, ще однією теоретико-методологічною основою теоретико-емпіричного дослідження є положення, яке витікає з формули Р. Кеттелла, про те, що особливості поведінки вчителя в процесі виконання професійних обов'язків (V) визначається специфічними умовами педагогічної діяльності (S) та його професійно важливими особистісними якостями (P).

В працях багатьох науковців можна знайти численні підтвердження фундаментальної важливості для результативності педагогічної діяльності високого інтелектуального потенціалу вчителя, його об'єктивності та гуманного ставлення до учнів, що є непрямим доказом правильності виділених нами якостей ефективного педагога.

Слід зазначити, що педагогу належить особлива та визначна роль в суспільстві. Кожен з вчителів виступає носієм та хранителем узагальненого суспільного досвіду певної сфери життєдіяльності. Вчитель-майстер належить до інтелектуальної еліти суспільства. Саме тому в суспільній свідомості компетентний педагог завжди виступає в ролі високо освіченої людини з розвиненим інтелектом. Так, українські дослідники Е. Л. Носенко та Н. В. Грисенко розглядають інтелектуальний потенціал педагога, що в найбільш розвиненому варіанті виступає як мудрість вчителя, в якості глибинного та системотвірного чинника, який визначає ефективність реалізації ключової функції педагогічної діяльності – трансляцію знань від педагога до учня [51, 125, 126]. Мудрість розуміється як визначний рівень знання, думки та здатності давати настанови іншим та являє собою довершену інтеграцію пізнання та особистості, психіки та чесноти [103].

М. О. Холодна, Е. Г. Гельфман розглядають інтелектуальні здібності та їх розвиток як ключову цінність освітнього процесу та звертають увагу на те, що рівень розвитку інтелекту учня залежить від змісту та якості інформації, що черпається з навчальних текстів

та діалогу з вчителем. Робиться акцент на тому, що для функціонування інтелекту обов'язково потрібний інший інтелект. Інтелектуально розвинений педагог постійно забезпечує «високоякісну їжу» для розуму учня, інтенсивно формуєчи його інтелектуальні ресурси, що відображаються в навчальних успіхах [191, с. 253].

На комунікативний аспект важливості високого розвитку пізнавальних процесів педагога звертає увагу Ф. М. Гоноболін (1965) [43]. На думку дослідника педагог може створити адекватне уявлення про здібності та характерологічні особливості учнів та будувати ефективну стратегію взаємодії з ними тільки на основі розвинутої уважності, високого рівня сформованості розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування [43]. Оптимальне функціонування відповідних пізнавальних психічних процесів, здійснення перерахованих розумових операцій можливе тільки за умови високого розумового розвитку педагога.

На важливості справедливого, об'єктивного оцінювання педагогом учнів наполягав Б. Г. Ананьєв. На думку вченого, якщо шкільні оцінки мають значну частку суб'єктивного ставлення педагога до успішності тих чи інших учнів, це негативно впливає на весь педагогічний процес. Адже крім того, що вчитель сам дезорієнтує себе, будуючи викривлену картину навчальної успішності, він викликає почуття несправедливості в учнів, що може призвести до зниження навчальної мотивації, сформувати негативне ставлення до школи [3]. При об'єктивному оцінюванні учнів педагогом спостерігається зворотній ефект.

Гуманність педагога розглядається в якості умови результативності навчальної діяльності та повноцінного особистісного розвитку учня багатьма авторами [15, 16, 17, 27, 32, 41, 49, 58, 60, 106, 119, 162, 165, 173, 198]. Однак в найбільш розгорнутому варіанті дану ідею висловив та обґрунтував О. О. Бодальов: «Для особистості з гуманістичною спрямованістю не характерний силовий тиск на іншу людину, тенденція до маніпулювання її психікою. Тому і остання, часто не усвідомлюючи цього, не чинить опору вторгненню в своє «Я», а, навпаки, саморозкривається, «додає» у відкритості й активно самовиражається... В практичному сенсі це означає наступне: якщо педагог хоче, щоб його виховні впливи дійсно доходили до учнів, він повинен своїм моральним обличчям викликати в них повагу, бути авторитетом в їх очах, викликати довіру до себе» [16,

с. 89]. Гуманність і справедливість в якості основополагаючих особистісних властивостей ефективного педагога розглядав і П. Ф. Каптерев [82].

Таким чином, змістові характеристики виділених американськими дослідниками універсальних чеснот, які включають найважливіші ознаки особистості як суб'єкта життєдіяльності, а саме як суб'єкта пізнавальної діяльності, активності та взаємодії з іншими [124], дають можливість зробити припущення про важливу роль наявності в структурі особистості педагога даних цінностей для досягнення цілей педагогічного процесу. Враховуючи специфіку змісту професійної діяльності педагога та пам'ятаючи, що вчитель при проведенні уроків виконує дві основні функції – передачі знань учням та їх перевірки – можна стверджувати, що найбільш професійно важливими позитивними цінностями педагога є триада «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість» та «сильні» риси характеру, що походять від них. Саме ці особистісні властивості педагога складають його позитивний ресурс, яскраво проявляються в процесі спілкування з учнями та найбільш повно характеризують вчителя як суб'єкта педагогічної взаємодії.

Інші позитивні цінності також можуть сприяти ефективній реалізації педагогічних функцій. Зокрема, цінність «Мужність» забезпечує важливе для педагогічної діяльності вміння педагога наполегливо дотримуватися обраної стратегічної лінії при здійсненні навчального та виховного впливу, не дивлячись на можливі перешкоди на цьому шляху; виявляти енергійність, активність при досягненні навчальних та виховних цілей. Дотримання педагогом цінності «Помірність» дозволяє йому ефективно регулювати власні психо-емоційні стани в процесі педагогічної взаємодії, раціонально використовувати власні інтелектуальні, емоційні та духовні ресурси, бути врівноваженим та скромним в процесі спілкування з учнями. Позитивна цінність «Трансцендентність» лежить в основі духовної спрямованості педагога, піклування про формування в учнів світоглядної позиції, привнесення естетики в процес передачі навчального матеріалу.

2.2.2. Роль позитивних цінностей у попередженні емоційного вигорання вчителя та забезпеченні задоволеності педагогічною діяльністю

Важливими компонентами психологічного механізму зв'язку позитивних цінностей педагога з пізнавальною активністю та оптимальними психоемоційними станами його учнів є ті особистісні властивості вчителя, які залежать від рівня сформованості позитивних цінностей та пов'язані з його оптимальним функціонуванням та психологічним здоров'ям. У даному психологічному механізмі навчальній успішності відводиться роль операціоналізованої змінної, що відображає ефективність особистісного функціонування педагога й учня та, як і у відомому положенні Л. С. Виготського про формування вищих психічних функцій, «з'являється на сцені двічі». У першому варіанті навчальна успішність учня виступає чинником впливу на професійну самосвідомість вчителя та характеристики домінуючих емоційних станів під час виконання професійних обов'язків, його задоволеність педагогічною діяльністю. Адже досягнення та успіхи людини в певному виді діяльності закріплюють інтерес до неї, підвищують впевненість у собі, приводять до виникнення емоцій позитивного спектру, сприяють відчуттю власної самоефективності [14, 120, 203]. У другому варіанті навчальна успішність виступає в якості кінцевого результату педагогічного процесу, в основі якого лежить синтез індивідуально-психологічних характеристик педагога та учня (особливості емоційності, самооцінка, мотивація, особистісні цінності та спрямованість). Дані «ролі» не змінюють одна одну послідовно, а існують одночасно в нерозривному єднанні.

Відомо, що праця педагога відноситься до розряду стресогенних та відноситься до найбільш деформуєчих особистість суб'єкта активності [117, с. 184]. Необхідність постійного емоційного реагування на самі різноманітні ситуації педагогічної взаємодії, тривалого напруження інтелектуальних та духовних сил під час організації навчальної діяльності учнів, постійного захисту перед учнями та колегами власної компетентності та авторитету може призводити до виникнення синдрому емоційного вигорання. Даний психологічний синдром, будучи розповсюдженим саме серед представників професій типу «людина-людина» (за типологією Є. О. Клімова) [85],

включає в себе деструктивні зміни в емоційній сфері людини («Емоційне виснаження»), в її ставленні до оточуючих («Деперсоналізація») та самоставленні («Редукція особистих досягнень»). Більшість авторів єдині в тому, що синдром емоційного вигорання має тяжкі наслідки як для особистості, в якій він виник, так і для її близького та професійного оточення [21, 22, 68, 114, 184]. Особливо це актуально для професії педагога, оскільки при виникненні феномену емоційного вигорання «страждають» найбільш професійно значущі психологічні характеристики вчителя. М. В. Борисова, спираючись на дані К. Маслач та С. Джексон, розглядає симптом емоційного виснаження педагога як нездатність адекватно емоційно реагувати на різноманітні ситуації педагогічного процесу, це вичерпаність емоційних ресурсів, що виражається в байдужості вчителя, спустошеності, втомі, переважанні негативних переживань [19]. О. О. Прохоров вказував на те, що «часті негативно забарвлені стани педагога знижують ефективність навчання і виховання, підвищують конфліктність у взаєминах з класом і з колегами, сприяють виникненню і закріпленню в структурі характеру та професійних якостях негативних рис...» [136, с. 157]. Деперсоналізація у вчителя, який вигорів, виявляється в грубому, цинічному або ж байдужому ставленні до дитини, нівеляції її особистості, її унікального внутрішнього світу, в поводженні з учнем як з об'єктом. Педагог з синдромом емоційного вигорання переживає власну некомпетентність та неуспішність своєї діяльності, схильний до знецінення (редукції) своїх професійних досягнень [19]. Такі вчителі перебувають в стані хронічної фрустрації та своїми емоційними та поведінковими проявами, на яких позначається їх ставлення до учнів, викликають такий же стан у своїх підопічних [114].

Л. М. Мітіна виділила основні прояви професійної деформації особистості вчителя, в яких відображено неспроможність такого педагога результативно здійснювати професійну діяльність:

- 1) низький рівень педагогічної спрямованості (предметна спрямованість);
- 2) педагогічна ригідність (неадекватне емоційне реагування, однотипні способи психологічного захисту, інтелектуальне «застрягання»);
- 3) «розірвана», неструктурована самосвідомість [117, с. 190].

Д. Р. Мерзляковій вдалося довести психологічну реальність негативних для навчально-виховного процесу наслідків емоційного вигорання педагога, його руйнівний вплив на формування особистості учнів та їх навчальну успішність. Встановлено, що під впливом педагога з середньо-високим рівнем емоційного вигорання в індивідуально-психологічних особливостях учнів відбуваються негативні зміни, що відображають основні симптоми педагога з синдромом емоційного вигорання. Дослідницею у відповідності до трьох сторін емоційного вигорання було виявлено 3 траєкторії впливу «деформованого» педагога на учнів: 1) «деперсоналізуючий» шлях призводить до підвищеного рівня тривожності учнів, до виникнення страхів у спілкуванні з вчителем, до негативного самоствавлення; 2) «соціально-фруструючий» вектор виражається у фрустрації потреби школярів в досягненні успіху та розвитку соціального стресу, що з'являються в результаті копіювання учнями моделей неуспішної поведінки педагога з вираженою редукацією особистісних досягнень; 3) «комунікативно-афективний» вектор вражає емоційну та комунікативну сферу учнів, роблячи їх емоційно спустошеними, негнучкими, схильними до переживання негативних емоцій, невиразними в спілкуванні. В цілому учні, які постійно контактують з педагогом, що вигорів, характеризуються низькими показниками самоствавлення, шкільної мотивації та навчальної успішності в порівнянні зі школярами, які навчаються у педагогів з низьким рівнем емоційного вигорання [113].

В дослідженні Н. Є. Водоп'янової та Е. І. Любовської було виявлено достовірні відмінності в суб'єктивному переживанні щастя, віри у власні сили та потенційні можливості між респондентами (медсестри та педагоги) з високим та низьким рівнями вигорання. Таким чином, емоційне вигорання негативно позначається на суб'єктивному благополуччі [142]. При цьому зафіксовано погіршення самопочуття спеціалістів в соціальному (незадоволеність якістю взаємин з учнями, колегами; дегуманізація стосунків), духовному (переживання відсутності смислу своїх зусиль, безперспективності життєвих планів), фізичному (хронічна втома, психосоматичні нездужання), матеріальному (відсутність інтересу до матеріальних благ, їх низька мотивуюча здатність) та психологічному (знижений настрій, самооцінка; стан роздратованості, нестриманості) аспектах [142].

Спираючись на характерні прояви синдрому емоційного вигорання у педагогів, можна стверджувати, що він виступає центральним чинником неефективності, неуспішності педагогічної діяльності та лежить в основі незадоволеності професійною діяльністю та психологічного нездоров'я. Адже успіх будь-якої діяльності (в тому числі і навчальної, і педагогічної) забезпечується за рахунок активності особистості та її оптимального психічного стану [91]. В. М. Духневич розглядав психологічне благополуччя в якості необхідної умови ефективності професійної діяльності [62]. Так, Л. М. Мітіна виділяє два різноспрямовані вектори функціонування вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності: I вектор – самореалізація в професійній діяльності (смысл життя - творчість - здоров'я); II вектор – стагнація в професійній діяльності (жорстка професійно-рольова поведінка - синдром вигорання - втрата професійного здоров'я) [117].

Можна виділити ряд важливих для високої якості педагогічної діяльності та ефективності педагогічного спілкування спеціальних професійних вмій, що формуються на основі позитивних цінностей «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість» та відповідних «сил характеру» (рис. 2.3.).

Позитивна цінність «Мудрість» забезпечує формування тих педагогічних вмій, які ґрунтуються на виражених когнітивних та метакогнітивних ресурсах: вміння структурувати навчальний матеріал; розуміння закономірностей та механізмів процесу засвоєння; систематичне поповнення знань з предмету; креативність в процесі педагогічної діяльності. Позитивна цінність «Гуманність» забезпечує особистісну орієнтацію педагога, доброту та емпатію в спілкуванні з учнями, а «Справедливість» – об'єктивне оцінювання знань учнів, рівну позицію педагога з учнями при спілкуванні. Наведене співвідношення позитивних цінностей зі спеціальними професійними вміннями яскраво демонструє як особистісна сторона праці вчителя (зокрема, позитивні цінності та риси) визначає сторону педагогічної діяльності, її функціональний аспект (визначені педагогічні вміння), що відповідає положенням А. К. Маркової про зміст праці вчителя [110].

Д. О. Леонтєв розглядає позитивні цінності та «сили характеру» в якості складових *особистісного потенціалу*, що свідчать про оптимальний розвиток особистості та дозволяють протистояти руй-

нуючим особистість впливам. В такому розумінні наявні в педагога позитивні цінності можна розглядати як особливий внутрішній ресурс, що захищає його особистість від виникнення симптомів емоційного вигорання.



Рис. 2.3. Тріада позитивних цінностей та особливості їх прояву в педагогічній діяльності

Експериментальне підтвердження дане припущення отримало в дослідженні Н. В. Грисенко, здійснене під керівництвом професора Е. Л. Носенко. Отримані в результаті висновки стали основою для проведення даного дослідження та являються фактично відображенням важливого компонента психологічного механізму впливу позитивних цінностей педагога на пізнавальну активність учнів. Дослідниками доведено, що властивості особистості педагога згруповані навколо цінності «Мудрість» (допитливість, любов до пізнання, бачення перспективи, відкритість новому досвіду та креативність) виступають в ролі системотвірного чинника, що попереджає вигорання педагога. Вони забезпечують успішне виконання педагогом основної функції – трансляції знань учням – та, відповідно, високий рівень задоволеності професійною діяльністю. Задоволеність

собою як професіоналом збільшує частоту гуманних проявів педагога по відношенню до учнів (позитивна цінність «Гуманність»), попереджуючи, таким чином, появу деперсоналізації та педагогічного цинізму. Це відповідає даним, отриманим Kunzmann, Baltes (2005), про наявність зв'язку мудрості з цінностями, спрямованими на розвиток та благополуччя інших (цитуються за Д. О. Леонтєвим). Також доведено наявність функціонального зв'язку «сильних» рис цінності «Мудрість» з рисами, об'єднаними навколо цінності «Справедливість» [51].

У загальному вигляді даний аспект психологічного механізму впливу позитивних цінностей педагога на розвиток особистості учнів як суб'єктів пізнання, що стосується саме *особистості педагога*, можна представити так: *позитивна цінність «Мудрість» – професійна компетентність, успішність – задоволеність педагогічною діяльністю – емоційний комфорт, відсутність емоційного вигорання – позитивні цінності «Гуманність» та «Справедливість»*. Таке співвідношення особистісних рис педагога з його професійною діяльністю є показником оптимуму психологічного здоров'я та професійного довголіття педагога. Хронічне ж перебування педагога, який емоційно вигорів, у стані надмірного емоційного дискомфорту, викривлене сприйняття власних педагогічних досягнень призводить до різкого зниження задоволеності професійною діяльністю. Слід зазначити, що переживання педагогом позитивних емоцій, лежить в основі вираженої спрямованості на взаємодію, психологічної готовності до спілкування з учнями, комунікативної активності [158]. Тому емоція радості в якості стійкої характеристики емоційності педагога виступає важливою передумовою професійної ефективності.

Серед основних причин незадоволеності педагогічною діяльністю Р. І. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Л. В. Нечаєва називають відсутність інтересу та потреби нею займатися, незнання закономірностей педагогічного спілкування, страх перед дітьми, невпевненість у своїх силах, проблеми в спілкуванні з учнями, батьками та колегами, відсутність професійно-педагогічної спрямованості, низький рівень розвитку педагогічних здібностей (комунікативних, експресивних). Дослідники зауважують, що незадоволеність роботою викликає в педагогів зниження працездатності (збільшується кількість помилок, різко знижується увага), збільшення втомлюваності та емоцій-

ної напруженості (роздратованість, тривожність, знижений фон настрою); призводить до холодно-офіційного тону поведінки з учнями, провокує агресивні прояви, конфліктні ситуації [55, 57]. В той же час І. С. Сергєєв звертає увагу на протилежний ефект: високий рівень задоволеності праці вчителя призводить до її успішності та ефективності [162]. Дані факти підтверджують наявність зворотного зв'язку між задоволеністю професійною діяльністю та емоційним вигоранням педагога, та прямого зв'язку між задоволеністю педагогічною діяльністю та її успішністю.

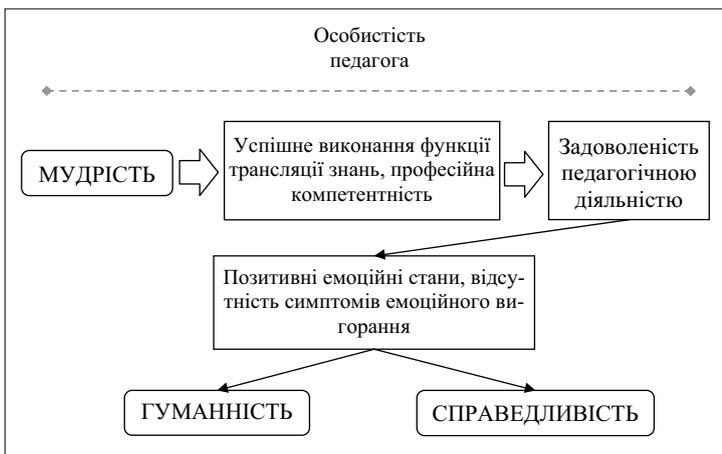


Рис. 2.4. Наслідкові результати сформованості в структурі особистості педагога позитивної цінності «Мудрість» (за Е. Л. Носенко та Н. В. Грисенко)

На роль альтруїстичної позиції, гуманності як важливої умови психологічного здоров'я та розвитку особистості звертали увагу багато досвідчених психологів. Так, Б. С. Братусь зазначає, що найбільш прийнятні умови для розвитку особистості створює саме альтруїстична орієнтація людини, що лежить в основі її духовного здоров'я [20]. В більш широкому контексті (як вихід за межі власного «Я» до світу, іншої людини, творчості) подібну ідею можна знайти і у В. Франкла в його операціоналізації феномену трансцендентності, що знайшла свою реалізацію в психотерапевтичній практиці у вигляді техніки дерефлексії [128, 185]. С. Д. Максименко розглядає

любов як фундаментальну рушійну силу та джерело становлення повноцінної, високорозвиненої особистості, що реалізується через особливе ставлення однієї людини до іншої (гуманність найвищого порядку) [107]. Н. Н. Ніязбаєва визначає любов педагога як діяльну участь в житті вихованця з метою посилення його особистісних можливостей, знання, розуміння та прийняття його унікальності та необхідності відкриття й реалізації його ціннісної перспективи. Компетентний педагог піклується про створення таких взаємин, що будуть корисні для повноцінного розвитку та розкриття особистісних ресурсів його учнів [122].

Оптимальне функціонування в професійній діяльності педагога зі сформованими позитивними цінностями «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість» є також результатом сприйняття педагогом навчальних успіхів його учнів, що досягаються під впливом відповідних педагогічних вмінь (рис. 2.3). Мова йде про перший варіант розгляду навчальної успішності школярів в якості чинника впливу на професійну самосвідомість педагога. Усвідомлення педагогом власної ефективності у виконанні функції трансляції знань за рахунок специфічних когнітивних педагогічних вмінь, сформованих на базі цінності «Мудрість», призводить до стійкого відчуття оптимізму, задоволеності, самоповаги, що перешкоджають виникненню синдрому емоційного вигорання та, як наслідок, позитивно відображаються на емоційному стані учнів, їх самоставленні та навчальній мотивації.

2.2.3. Роль позитивних цінностей педагога у зумовленні емоційного стану учнів як передумови їх пізнавальної активності

Здійснений аналіз ціннісно-сислової сфери особистості, зокрема визначення властивостей особистісних цінностей зрілої особистості та специфіки ціннісних орієнтацій педагога, дозволив сформулювати ряд важливих для обґрунтування впливу позитивних цінностей педагога на успішність навчання його учнів теоретичних положень.

1) Зміст педагогічної діяльності висуває особливі вимоги до ціннісно-сислової сфери педагога.

2) Можливість формування позитивних цінностей передбачає наявний високий рівень розвитку особистості педагога як необхідна основа, на якій вони матимуть можливість виникнути. В той же час процес формування позитивних цінностей сприяє особистісному розвитку вчителя з усіма наслідками, що звідси витікають (довільність, саморегуляція педагога, розвинена самосвідомість, гуманістична спрямованість). За таких умов позитивні цінності будуть проявлятися в процесі педагогічного спілкування з учнями та відображатися на якості пізнавальної активності та особистісному розвитку.

3) Спираючись на уявлення про те, що цінності людини формують конструктивне ядро її особистості та займають центральне місце в системі саморегуляції, можна визначити якими якісними характеристиками буде володіти педагогічна діяльність у залежності від домінуючих в структурі особистості позитивних цінностей. Знаючи ці характеристики можна буде сформувати уявлення про характер пізнавальної активності, психоемоційний стан та особистісні зміни школярів в результаті педагогічного впливу вчителя з переважанням тих чи інших позитивних цінностей.

Погоджуючись з тим, що позитивна цінність «Мудрість» та її похідні пов'язані прямими кореляційними зв'язками з такими позитивними цінностями як «Гуманність» і «Справедливість» та попереджає виникнення емоційного вигорання, необхідно звернути увагу на ряд важливих наслідків, що пов'язані з безпосереднім впливом такого педагога на особистість учня. Перший з них полягає в тому, що педагог з вираженими цінностями «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість» буде здійснювати якісно інший вплив на емоційні стани учнів у порівнянні з вчителем, який «вигорів». Раніше вже підкреслювалося, що емоції являються регулятором пізнавальної діяльності та відображаються на якості пізнавальної активності.

Відсутність у педагога з вираженими позитивними цінностями симптому емоційного виснаження говорить про оптимальне функціонування його емоційної сфери. Йдеться про відповідність особливостей емоційних проявів педагога визначеним характеристикам емоційності психологічно благополучної людини: 1) наявність емоційних проявів, живих почуттів в процесі будь-якої діяльності (в тому числі і в професійній) [113, 131, 171]; 2) адекватність емоційних реакцій (в радісних ситуаціях людина радіє, в сумних – сумує)

[117]; 3) відповідність інтенсивності стимулу та інтенсивності емоційної реакції (слабкий подразник викликає слабку емоційну реакцію і навпаки) [117]; 4) переважання позитивних емоційних переживань над негативними [31, 201]. За даними досліджень В. К. Вілюнаса в «загальностатистичної» людини протягом заданого відрізка часу помітно переважають позитивні переживання (їх 68,7%, тобто в 3,5 рази більше, ніж негативних) [31]. Відомо, що у випадку коли оцінка співвідношення в суб'єктивному досвіді людини позитивних і негативних переживань здійснена за допомогою емоційного щоденника Флюгеля становить 2,9, то можна прогнозувати її суб'єктивне благополуччя [11]. Слід зазначити, що високий ступінь задоволеності своєю професійною діяльністю буде лежати в основі переважання в педагога позитивних емоційних станів під час професійної діяльності.

Можна виділити декілька шляхів впливу вчителя з вираженою тріадою позитивних цінностей на емоційні стани учнів.

1. Прояви гуманного та справедливого ставлення педагога, будучи у відповідності до теорії соціального наuczіння прикладом для наслідування та копіювання учнями, призведуть до збільшення проявів доброзичливості та емпатії учнів, справедливого ставлення один до одного, що є умовою створення оптимальної психологічної атмосфери в класі, згуртованості класного колективу. Атмосфера доброзичливості та взаємопідтримки в класному колективі, що виявляється як в спілкуванні з педагогом, так і з однолітками, виступає потужним джерелом позитивних емоційних переживань обох сторін педагогічної взаємодії. Д. Р. Мерзлякова звертає увагу на утрудненість формування соціальних навичок в учнів педагогів з вираженим синдромом емоційного вигорання, що призводить до частих конфліктів між учнями, до низького рівня згуртованості класу. Низька згуртованість класу у відповідності до принципу зворотного зв'язку проковує подальший розвиток синдрому емоційного вигорання педагога [114, с. 67-68].

Як вже зазначалось, сформованість тріади професійно важливих позитивних цінностей пов'язана із задоволеністю своєю професією та емоційним комфортом при реалізації педагогічних обов'язків. Третій шлях впливу педагога на характер емоційних станів його учнів базується на такій властивості емоцій як зараження, в якій виражається їх сигнальна функція (Є. П. Гльїн). Ф. М. Гоноволін помі-

чав, що, якщо вчитель прийшов до класу в поганому настрої, роздратований та не вмів приховати цього стану, учні також швидко приходять в збуджений стан, починають нервувати, їх настрої стає нестійким [43, 117]. Переважання позитивних емоцій в мудрого, гуманного та справедливого педагога, а також наявність в нього інтенсивних пізнавальних емоцій інтересу, захоплення шляхом емоційного зараження викликатиме подібні емоційні стани у його учнів. Враховуючи психологічні особливості молодшого та середнього шкільного віку з притаманними їм навіюваністю та орієнтацією на емоційну експресію, дане положення виглядає ще більш правомірним.

2. Позитивні цінності «Гуманність» та «Справедливість» визначають ряд ключових аспектів ставлення педагога до учня в процесі педагогічної взаємодії як на етапі трансляції знань, так і на етапі їх оцінювання. Як відомо, саме специфіка ставлення педагога, в основі якого лежить комплекс уявлень про можливості своїх підопічних, прийнятність їх поведінкових проявів, про ступінь цінності їх індивідуального внутрішнього світу, активності та самостійності, виступає вагомим детермінантом виникнення в учня тих чи інших емоційних станів [42, 131]. Наявність у структурі особистості педагога двох зазначених цінностей сприятиме психологічно грамотному, оптимальному ставленню до школярів. Так, сформованість у педагога позитивної цінності «Гуманність» на противагу цинізму, знеціненню особистості школяра та об'єктного до нього ставлення, що має місце при емоційному вигоранні, забезпечує орієнтацію на особистість учня, високу оцінку вчителем його особистісного потенціалу, доброзичливість та емпатію в спілкуванні з ним, соціальну підтримку, яка є важливою передумовою збереження психологічного здоров'я учня [142]. Така позиція педагога, забезпечуючи глибоке розуміння феноменології індивідуального внутрішнього світу кожного окремого школяра та сприяючи його вільному саморозкриттю під час роботи на уроці, буде викликати в учня переважно позитивні емоційні переживання, на противагу тривожним та агресивним станам на уроках «деформованого» вчителя. Дане положення повністю узгоджується з ідеєю К. Роджерса про «людиноцентроване», особистісно центроване навчання як умова інтенсивного особистісного розвитку школяра, його позитивного ставлення до школи та на-

вчання, відчуття радості від навчання як різновиду творчої діяльності [152].

Д. Р. Мерзлякова зазначає, що «в атмосфері любові, доброзичливості, довіри, поваги учні стають більш відкритими для педагогічних впливів», а у відповідь у них виникає почуття радості, визнання [114, с. 41]. Ще О. О. Бодальов звертав увагу на відповідну закономірність, що виражається в наявності досить стійких залежностей між манерою поведінки та спілкування педагога, в яких відображається його ставлення до учня, та характером переживань, що при цьому виникають в учнів. Так, стан спокійного задоволення та радості відносно частіше виникає в школярів з того класного колективу, яким керує педагог, що дотримується демократичних, гуманних принципів в ставленні до учнів [16, с. 157]. Подібну позитивну роль у виникненні емоційних станів учнів буде відігравати об'єктивність та орієнтація на рівноправ'я педагога з вираженою позитивною цінністю «Справедливість», що найбільш яскраво проявлятиметься на етапі контролю та оцінювання знань учнів.

В рамках даного компоненту механізму впливу позитивних цінностей педагога на навчальну успішність учнів важливою є теорія емоційної саморегуляції Р. Лазаруса, оскільки вона проливає світло на механізм виникнення емоційних станів під час педагогічного процесу та підтверджує правомірність висловлених ідей. 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) [143, 144, 204]. 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 учень постійно оцінює ситуацію, що складається в класі під час навчання. У випадках цинічних та агресивних проявів з боку педагога, пред'явлення неадекватних вимог, ситуація оцінюється дитиною як загрозлива. Замість того, щоб бути зосередженим на навчальному матеріалі, учень відволікається на пошук шляхів уникнення (подолання) небезпеки, що відбивається на результативності пізнавальної діяльності, рівні засвоєння навчального матеріалу. З цього випливає, що для забезпечення високої якості пізнавальної активності, вчитель повинен дбати про ство-

рення позитивної, доброзичливої психологічної атмосфери в класі, уникати дій, що можуть викликати почуття загрози, незахищеності в учня.

3. Позитивна цінність «Мудрість», що лежить в основі когнітивної компетентності вчителя, його професійної грамотності та обізнаності, забезпечить розуміння визначної ролі емоцій в процесі розумової діяльності та свідоме використання педагогом прийомів емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності. Мова йде саме про зовнішній психолого-педагогічний рівень регуляції. За даними О. Я. Чебикіна на кожному з етапів навчально-пізнавальної діяльності – аналітичному, синтетичному, та аналітико-синтетичному – доцільно використовувати різні прийоми емоційної регуляції. Наприклад, на етапі аналізу слід використовувати такі прийоми як переключення уваги, композиційне моделювання, психомоторні вправи, пред'явлення яскравих цитат та парадоксальних випадків [195]. Мудрий вчитель, враховуючи дані закономірності, буде створювати оптимальні пізнавальні емоції на кожному етапі навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, можна представити ще один важливий компонент механізму впливу позитивних цінностей у структурі особистості педагога на пізнавальну активність учнів, в якому відображено емоційний аспект (рис. 2.5).

Шляхом теоретичного аналізу встановлено, що загальна лінія впливу педагога зі сформованою тріадою позитивних цінностей полягає у виникненні позитивних переживань учнів під час уроку, що відображаються на їх пізнавальній активності та загальній психологічній атмосфері в класі.

Дана позиція обґрунтовується результатами численних досліджень, в результаті яких встановлено зв'язок між позитивними емоціями та успішністю інтелектуальної діяльності. Так, 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» [28, 42]. Тобто, «у позитивних емоцій в діапазоні середніх показників інтенсивності «об'єктний» компонент володіє більшою конкретністю та інформативністю, ніж «суб'єктний», у негативних же – навпаки, суб'єктний виражений сильніше об'єктного». Це пов'язано, на думку

Л. М. Векера, зокрема, з об'єктною спрямованістю як «головним вектором психіки» (цитуються за Л. Я. Гозманом) [42, с. 23]. Експериментально дане положення було підтверджено в дослідженнях Шафера та Мерфі, результати яких показали, що процес виділення фігури з фону при сприйнятті залежить від емоційного досвіду: з фону краще виділяється та група подразників, з якою був пов'язаний позитивний емоційний досвід [148]. Р. І. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Л. В. Нечаева зазначають, що позитивні емоції знімають об'єктивні ознаки втоми, стимулюють психічну діяльність людини, негативні ж – пригнічують її [55, с. 89].

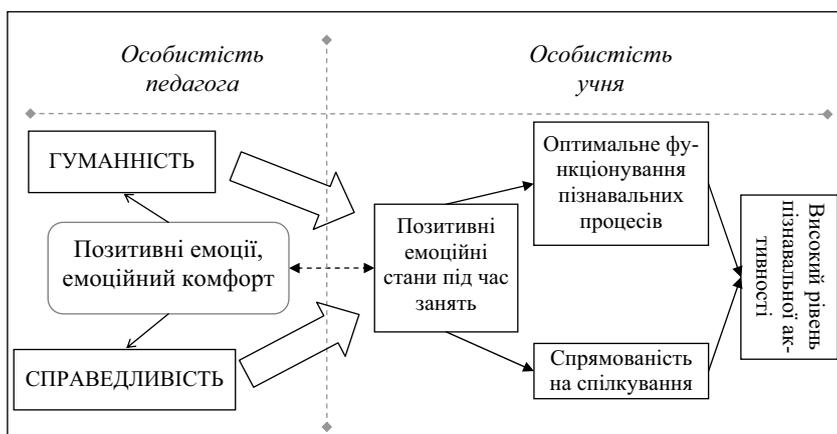


Рис. 2.5. Особливості взаємозв'язку позитивних цінностей педагога з емоційними станами учнів в аспекті забезпечення їх високої пізнавальної активності

У процесі інтелектуальної активності виникають як негативні, так і позитивні емоційні стани, що відображають рівень наближеності до правильного рішення. У момент наближення до вирішення задачі виникає позитивна емоція, яка виконує функцію «емоційного наведення на об'єктивно правильні дії, що сприяє переходу до об'єктивно правильного загального задуму» [175, с. 104]. Позитивний емоційний стан учня, що виникає внаслідок продуктивної та комфортної взаємодії з вчителем, сприйняття його позитивних якостей та впевненості в них, виконує ту ж саму функцію, що й позитивна «інтелектуальна емоція», активізуючи пошукову діяльність та сти-

мулюючи пізнавальну активність. Так, в дослідженні О. О. Айгунової присвяченого вивченню зв'язку базових компонентів емоційного інтелекту з навчальною успішністю математично обдарованих юнаків старших класів виявлені відмінності в їх емоційних станах. Встановлено, що в об'єктивно успішних у навчальній діяльності учнів домінує позитивний емоційний стан [1]. Не останню роль може відігравати вплив особистості вчителя на виникнення такого окремого виду емоцій як «інтелектуальні емоції». На нашу думку, навчальна діяльність організована педагогом з вираженими рисами, в основі яких лежить позитивна цінність «Мудрість», сприяє формуванню в учнів «інтелектуальних емоцій», які забезпечують ефективність розумової діяльності.

Н. К. Хоан, вивчаючи феномен взаємообумовленості емоційних та когнітивних процесів, показав, що швидкість розв'язання інтелектуальної задачі залежить від того емоційного стану, який був сформований ставленням експериментатора: використання заохочення підвищувало темп та результативність процесу вирішення, покарання мало зворотній ефект. Дана закономірність залежить також від складності завдання. При цьому індивіди з високою та низькою успішністю мають суттєві відмінності за показниками емоційного стану: в групі успішних респондентів емоційний стан позитивний, в неуспішних – явно негативний [119].

На думку О. П. Саннікової, для позитивних емоцій при взаємодії з певним об'єктом характерне його прийняття та спрямованість на нього. У той же час негативним емоційним станам властиве неприйняття, уникнення об'єкту, що їх викликає, та відсторонення від будь-якої взаємодії з ним. Дослідниця вважає, що не можна погоджуватися з уявленнями про те, що негативні емоції мають виключно дезорганізуючий, патогенний вплив. Адже схильність до переживання емоційного дискомфорту може бути суб'єктивною умовою, що забезпечує формування оптимальних способів саморегуляції діяльності [157, 158]. Однак для розумової діяльності позитивний емоційний фон помірної інтенсивності є найбільш сприятливим. Наприклад, за даними В. К. Вілюнаса найбільш оптимальними для здійснення будь-якої діяльності є помірні за інтенсивністю емоційні переживання позитивного спектру [31, с. 28].

М. Аргайл вважав позитивні емоції могутнім чинником впливу на поведінку та мислення. Вчений наводить результати досліджень,

за якими позитивні емоції сприяють появі позитивних вільних асоціацій, проявам доброзичливості, позитивним інтерпретаціям власної поведінки та поведінки оточуючих, сприйняттю себе як соціально компетентної особистості, почуттю впевненості в собі та самоповазі [10]. Людина, що знаходиться в гарному настрої, при необхідності вирішення творчої задачі відрізняється підвищеною реакцією, здатністю будувати найпростішу та ефективну стратегію досягнення результату та швидко приймати рішення. Як стверджує М. Аргайл, активізація позитивного настрою в проблемній ситуації приводить до оригінальних та різноманітних словесних асоціацій, що лежить в основі високого творчого потенціалу особистості [10]. І. О. Васильєв вивів важливу закономірність: «Емоції, що сигналізують про небезпеку (страх, сором, провина, сум) спонукають до послідовно-аналітичного способу переробки (предметного змісту – прим. авт.); емоції, пов'язані з подоланням бар'єрів або неприємних станів (інтерес, радість, надія) спонукають до цілісно-інтуїтивного способу переробки змісту» [23, с. 321].

Представниця позитивної психології Б. Фредріксон відводить позитивним емоціям особливу роль в процесі еволюційного розвитку людини, підкреслюючи їх фундаментальне адаптаційне значення в процесі філогенезу та експериментально доводить потужний вплив позитивних емоцій на функціонування інтелекту, який проявляються в підвищенні різноманіття, варіативності та нестандартності ідей. А це, в свою чергу, лежить в основі підвищення результативності процесів мислення, покращення інтелектуальних здібностей та якості розумової діяльності [201].

Таким чином, важливим компонентом психологічного механізму впливу позитивних цінностей педагога на особистісне функціонування учнів як суб'єктів пізнання є створення вчителем оптимальної для навчання психологічної атмосфери в класному колективі, а також переважання в його учнів позитивних емоційних станів під час роботи на уроці.

2.2.4. Характер впливу позитивних цінностей педагога на самооцінку та пізнавальну мотивацію учнів

Окрім позитивного впливу в процесі навчально-пізнавальної діяльності психологічно благополучного педагога на емоційний

стан учнів, можна визначити ряд більш віддалених психологічних наслідків постійної взаємодії такого педагога зі школярами, що торкаються їх більш менш стійких особистісних структур та також являються невід'ємними складовими психологічного механізму зв'язку позитивних цінностей педагога з пізнавальною активністю та їх психоемоційними станами в процесі навчання. О. О. Бодальов, підкреслюючи можливість стійких змін індивідуально-психологічних особливостей учнів під впливом педагога, зауважує, що «створюючи неоднаковий досвід емоційних переживань у школярів, схожих один на одного за навчальними успіхами або характерному для них ставленню до суспільної праці, вихователі, які відрізняються стилем спілкування з учнями, по-різному впливають на формування характерологічних якостей підлітків» [16, с. 158]. Таким чином, особистісні властивості вчителя позначаються на стійких особистісних диспозиціях школярів, що лежать в основі їх функціонування як суб'єктів життєдіяльності.

Серед відносно стійких особистісних властивостей учнів, які можуть змінюватися під впливом тріади позитивних цінностей педагога та позначатися на особливостях функціонування особистості учня як суб'єкта пізнання, на перший план правомірно виходять самооцінка та навчальна мотивація школярів, а також рівень сформованості в них позитивних особистісних властивостей. При цьому можна виділити два шляхи впливу психологічно благополучного педагога на дані особистісні структури учнів.

1. Перший шлях впливу може реалізовуватися без наявності свідомої мети зі сторони педагога, відбувається як би мимовільно через механізм наслідування, через навчання шляхом спостереження. Як зазначає Т. Л. Іванова, «значащий дорослий організує діяльність таким чином, що «заражає» своїм станом, вимагає виконання певних правил та норм, прививаючи, таким чином, учням, навички поведінки, що притаманні йому самому» [71, с. 111]. Оскільки гармонійний педагог з вираженими цінностями «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість» характеризується відсутністю симптомів емоційного вигорання, йому притаманні позитивне самовідношення, висока самооцінка та мотивація професійної діяльності [113]. Дані індивідуально-психологічні особливості педагога, створюючи своєрідний супровід та визначаючи характер здійснення професійних фун-

кцій, обов'язково проявляються та транлюються учням*. Учні молодшого та середнього шкільного віку схильні до копіювання характерних моделей поведінки, ставлень та емоцій дорослого. Тому відповідні риси педагога через механізм наслідування стають надбанням його учнів: вони можуть «перейняти» деякі його позитивні риси, впевненість у собі, оптимально високу самооцінку та мотивацію навчальної діяльності. Слід зазначити, що даний механізм буде спрацьовувати в тому випадку, коли педагог є для учня значущою фігурою, користується авторитетом [16].

2. Другий шлях впливу базується на виділених педагогічних вміннях, сформованих на базі таких позитивних цінностей як «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість». Даний аспект передбачає наявність свідомої мети педагога, свідомих зусиль по формуванню особистісних властивостей учнів важливих для високої якості пізнавальної активності, в основі яких лежить активність вчителя та його педагогічна майстерність. Так, педагог зі сформованими позитивними цінностями частіше надає учню соціальну підтримку, конструктивний зворотній зв'язок, створює оптимальну психологічну атмосферу в класі, свідомо використовує прийоми зацікавлення, емоційної регуляції навчальної діяльності, що позитивно позначається на самооцінці, навчальній мотивації школярів, сприяє формуванню в них позитивних особистісних рис та лежить в основі оптимального особистісного функціонування учнів.

Відомо, що помірно висока самооцінка учня позитивно впливає на пізнавальну активність, змінюючи його поведінку в процесі уроку в сторону активності, ініціативності та зменшуючи страх перед навчальними труднощами. Сформована навчальна мотивація, в якій переважають внутрішні мотиви, передбачає інтенсивні та систематичні заняття предметом, самостійність учнів, що є важливою умовою високої результативності навчально-пізнавальної діяльності.

Гуманність особистісно зрілого та психологічно здорового педагога, будучи антиподом симптомів деперсоналізації при емоційному вигоранні, виражається в орієнтації на позитивне оцінювання учня, на його переваги та чесноти, на надання емоційної підтримки.

* Д. Р. Мерзлякова висловлює подібну ідею: «Взаємодіючи з учнем, педагог транлює свою індивідуальність, реалізуючи свою потребу та здатність бути особистістю та, в свою чергу, формуючи відповідну потребу та здатність в учня» [113, с. 62]

Окрім ситуативних позитивних емоцій, що виникають в учня у відповідь на таке ставлення, воно може мати більш глибокі для особистості учня наслідки. Ряд авторів підкреслюють, що формування самооцінки та самоставлення дитини залежить від характеру оцінок оточуючих людей (Б. Г. Ананьєв, Н. О. Менчинська, Дж. Мід, К. Роджерс, А. Бандура, І. С. Кон, А. В. Захарова, Т. В. Галкіна, Г. В. Чевачина та ін.) [1, 3, 14, 38, 64, 86, 140, 196 та ін.]. Тобто ключовим механізмом формування самооцінки дитини є процес інтеріоризації. Оскільки в шкільному віці провідним видом діяльності є навчання, педагог, виступаючи головним суб'єктом оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності, здійснює потужний вплив на зміст та рівень самооцінки учня. Формуючись в шкільному віці, самооцінка визначатиме згодом продуктивність суб'єкта не тільки в навчальній діяльності, а і в інших сферах життя. Таким чином, гуманний та справедливий педагог сприяє формуванню стійкої, адекватної, оптимально високої самооцінки учня, уявленню про самоєфективність, що позначається як на його навчальній успішності, так і на психологічному благополуччі в цілому. За влучним висловом Т. В. Галкіної, «самооцінка набуває позитивних якостей, якщо формується в умовах «початкового схвалення» особистості дитини зі сторони педагога, прояву до неї щирої теплоти, участі, поваги. Очікування вчителем від учня позитивних результатів впливає як на формування в нього позитивної та високої самооцінки, так і на розвиток його потенційних можливостей, прихованих здібностей, що виступають умовою досягнення більш високого рівня успішності навчальної діяльності» [38, с. 252].

І. О. Зимня в якості одного зі специфічних для навчальної мотивації чинників розглядає суб'єктні особливості педагога та систему його ставлень до учня [66, с. 103]. С. Л. Рубінштейн вважав, що головна роль в формуванні мотивації навчальної діяльності належить педагогу, важлива задача якого полягає «в тому, щоб знайти на кожному етапі розвитку найбільш адекватні для учня мотиви, відповідно перетворюючи та переосмислюючи задачу, котру він ставить перед ним» [155, с. 441]. Внутрішня мотивація, являючись позитивною мотивацією навчання, може бути сформована за умови організації дорослим відповідних психолого-педагогічних умов, основними наслідками яких є забезпечення оптимальної, доброзичливої психологічної атмосфери в класі та стимулювання активних дій

учня по відношенню до навчального матеріалу [113]. Даним вимогам відповідає педагог з вираженою тріадою професійно важливих позитивних цінностей. Ключова роль при цьому належить саме проявам гуманності та справедливості вчителя. Альтруїстичне ставлення педагога до учнів («Гуманність»), забезпечуючи особистісну орієнтацію його діяльності та спрямовуючи на особистісне спілкування з учнем, руйнує бар'єри при організації пізнавальної діяльності, сприяє співробітництву та виникненню специфічного стану натхнення в процесі навчання, природності взаємодії в системі «педагог – учень», що приводить до підвищення мотивації навчальної діяльності [16, 114]. Значний вплив на навчальну мотивацію школярів має і ступінь об'єктивності вчителя при оцінці знань (цінність «Справедливість»). На думку Б. Г. Ананьєва, суб'єктивність в оцінюванні учнів призводить до того, що вчитель сам дезорієнтує себе. Будуючи викривлену картину навчальної успішності, він викликає почуття несправедливості в учнів, що може призвести до зниження навчальної мотивації, сформувати негативне ставлення до школи [3].

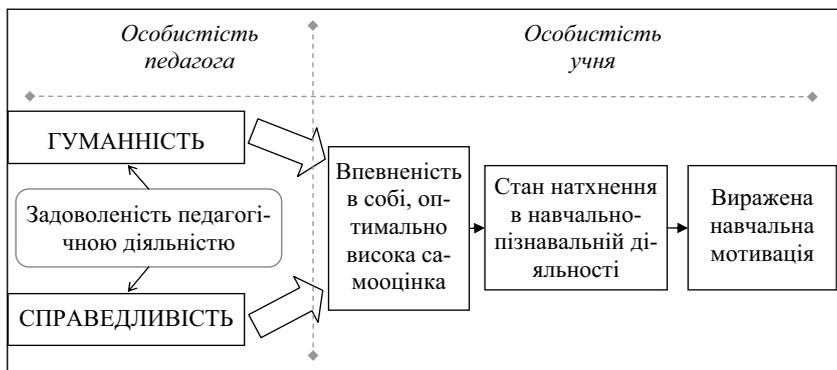


Рис. 2.6. Характер зв'язку позитивних цінностей педагога з самооцінкою та пізнавальною мотивацією учнів

Дж. Капра, посилаючись на результати досліджень та ідеї цілого ряду зарубіжних вчених, в якості найбільш мотивуючої сили назвав уявлення людини про саму себе та її почуття по відношенню до себе: «Процеси, пов'язані з Я, функціонують в якості детермінант мотивації. Завдяки своїй здатності ставити перед собою цілі, розро-

бляти стратегії, аналізувати себе та оцінювати свої результати, людина отримує можливість самостійно регулювати свою поведінку та емоційний стан» [81, с. 263]. Виходячи з цього можна говорити про тісний зв'язок між специфікою самооцінки учня та мотивацією навчальної діяльності.

С. С. Занюк, аналізуючи механізми формування мотивації, акцентує увагу на ролі в даному процесі емоційного аспекту. Емоції, виконуючи функцію підкріплення, являють собою центральний функціональний компонент у таких механізмах формування навчальної мотивації в процесі педагогічної взаємодії як мотиваційне обумовлювання та мотиваційна (емоційна) фіксація [63]. Таким чином, збідненість або ж відсутність емоційних реакцій педагога, що вигорів, призведе до того, що взаємодія з вчителем не буде мати для учня емоційної значущості, позбавить її спонукаючої дії та знизить бажання здійснювати навчально-пізнавальну діяльність [113, с. 52]. І навпаки, адекватна, позитивна емоційність педагога з вираженою тріадою позитивних цінностей та позитивне емоційне ставлення до нього учнів лежить в основі формування ефективної навчальної мотивації.

Таким чином, позитивні емоційні стани, оптимально висока самооцінка та виражена навчальна мотивація учнів, що формуються під впливом педагога з тріадою позитивних цінностей, динамічно взаємодіють між собою. Дані взаємовпливи важливих для навчальної успішності психологічних параметрів, що відбуваються у внутрішньому плані особистості учня, можна представити у вигляді формули: $ПЕ + ВС = НМ$, де ПЕ - позитивні емоційні стани під час уроку; ВС - оптимально висока самооцінка; НМ - виражена навчальна мотивація.

Важливим аспектом психологічного механізму зв'язку позитивних цінностей педагога та пізнавальної активності учнів є наслідування учнями такої позитивної цінності педагога як «Мудрість». Надаючи приклад вміння грамотно працювати з навчальним матеріалом (збирати інформацію, узагальнювати, виділяти головне, встановлювати значущі зв'язки, використовувати навички дивергентного мислення) мудрий педагог сприяє формуванню відповідних «сильних» якостей в учня. Забезпечуючи допитливість, любов до пізнання, бачення перспектив, навички критичного та креативного мислення, позитивна цінність «Мудрість» у структурі особистості

учня є важливою умовою його когнітивної компетентності та результативності навчальної діяльності.

Спираючись на здійснений аналіз, можна описати модель механізму впливу позитивних цінностей у структурі особистості педагога на оптимальне особистісне функціонування учнів як суб'єктів пізнання (рис. 2.7). Зважаючи на багатокомпонентність даного психологічного механізму, багатоаспектність представлених зв'язків, можна стверджувати, що в ньому в повній мірі реалізовано принципи системного підходу. Маючи справу зі складним феноменом взаємодії психологічних реальностей декількох суб'єктів неможливо пояснити можливі ефекти впливу без глибокого аналізу всіх можливих психологічних детермінант, що в ньому проявляються.

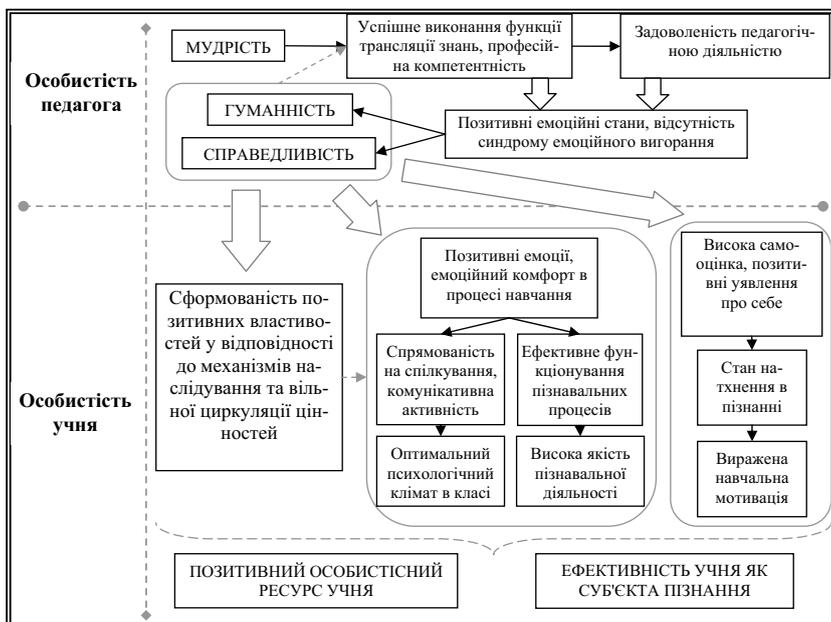


Рис. 2.7. Психологічний механізм зв'язку позитивних цінностей та властивостей педагога з ефективністю учня як суб'єкта пізнання

В той же час неправомірно було б вважати, що педагог, в якого не сформована тріада важливих для професійної діяльності позитивних цінностей, зовсім не здатний позитивно впливати на пізнава-

льну активність школярів. Однак в даному випадку висока результативність навчально-пізнавальної діяльності можлива тільки під постійним зовнішнім контролем вчителя та досягається шляхом значних психологічних втрат як зі сторони учня, так і зі сторони педагога. В її основі лежить директивна позиція «деформованого» педагога зорієнтованого на виокремлення недоліків особистості та діяльності школярів, який змушує дитину оволодівати знаннями в ущерб її особистісному зростанню, не враховуючи її інтереси та потреби. («гра на виліт» в термінології Д. Ноймана та О. Моргенштерна) [161]. Про такий тип навчання писав К. Роджерс, називаючи його «безглуздом». Його сутнісні характеристики – примусовість, безособистісність, інтелектуалізованість, зовнішнє оцінювання, спрямованість виключно на засвоєння значень [152].

В основі ж високого рівня пізнавальної активності учнів під впливом позитивного ресурсу педагога лежить успішне формування позитивних особистісних властивостей школярів, що позначаються на їх емоційному комфорті, самооцінці та самоповазі, пізнавальній мотивації. Перевагою таких вчителів є вміння не конкурувати з дітьми, а співробітничати з ними, орієнтуючись на розвиток особистості дитини, її чесноти та позитивні досягнення. В термінах К. Роджерса такий тип педагогічної взаємодії називається усвідомленим та передбачає свободу, самостійність, ініціативу школярів, їх особистісну залученість та інтенсивний розвиток всієї особистості, самооцінювання, засвоєння смислів як елементів особистого досвіду [152]. Основна задача педагога – організація саме особистісної взаємодії, фасилітація усвідомленого учіння. Даний варіант забезпечення високого рівня пізнавальної активності передбачає отримання користі обома сторонами педагогічного спілкування («гра без програшу» в термінології Д. Ноймана та О. Моргенштерна) [161]. Тому позитивний особистісний потенціал педагога, забезпечуючи реалізацію пізнавальної активності учнів є унікальною цінністю для сучасного освітнього процесу.

Здійснення теоретико-методологічного обґрунтування зв'язку позитивних цінностей педагога з оптимальним особистісним функціонуванням учня як суб'єкта пізнавальної активності дозволило зробити такі висновки.

1. Визначено, що особистісна цінність – це інтегральне особистісне утворення, що лежить в основі специфіки сприйняття людиною

світу, її мотиваційної спрямованості, ставлення до ключових сфер життя та визначає зміст індивідуальної поведінки людини. Система особистісних цінностей є базовим компонентом механізму саморегуляції особистості. Оскільки система цінностей людини є ядром особистості, то наявні в педагога особистісні цінності обов'язково проявляються в його педагогічній діяльності. Позитивні цінності та «сили характеру» педагога, виділені К. Петерсеном та М. Селігманом, будучи універсальними характеристиками особистісної сторони його праці, проявляються в педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні. Враховуючи специфіку змісту професійної діяльності педагога та пам'ятаючи, що вчитель при проведенні уроків виконує дві основні функції – передача знань учням та їх перевірка – можна стверджувати, що найбільш професійно важливими позитивними цінностями педагога є «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість» та «сильні» риси характеру, що походять від них.

2. Описано психологічний механізм зв'язку позитивних цінностей в структурі особистості педагога з особливостями функціонування учня як суб'єкта пізнання. Слід зауважити, що при виявленні моделі даного психологічного механізму ми виходили з уявлення про неможливість прямого впливу даних цінностей на результативність навчальної діяльності. Даний вплив може здійснюватися опосередковано через емоційні стани та особистісні структури учнів.

3. Встановлено, що психологічний механізм впливу позитивних цінностей і «сильних» рис характеру педагога на оптимальне особистісне функціонування учнів як суб'єктів пізнання включає кілька компонентів. У кожному з них відображаються напрямки змін в особистісних структурах учня, важливих для результативності навчально-пізнавальної діяльності, під впливом особистісних особливостей педагога, в основі яких лежать індивідуальні характеристики його ціннісної сфери.

1. Ефект наслідування позитивних особистісних властивостей педагога. Даний компонент психологічного механізму пов'язаний з явищем спонтанної та цілеспрямованої трансляції позитивних цінностей від педагога до учнів та появи в дітей позитивних властивостей конгруентних «сильним» рисам педагога. На сьогодні відомо, що позитивні особистісні властивості лежать в основі оптимального особистісного функціонування людини як суб'єкта пізнання, актив-

ності та спілкування. Саме вони лежать в основі емоційного комфорту учнів, їх оптимально високої самооцінки та вираженої пізнавальної мотивації.

2. Емоційний компонент. Даний компонент виявляється при безпосередній взаємодії в системі «дорослий-дитина». Вираженість «сильних» рис в структурі особистості педагога, в основі яких лежить цінність «Мудрість», забезпечує його ефективність у виконанні функції трансляції знань. Почуття власної професійної компетентності, що виникає при цьому, та, як наслідок, переважання позитивних емоційних станів сприяють прояву таких важливих для педагогічної діяльності цінностей як «Гуманність» і «Справедливість». Такий вчитель вміє налагоджувати доброзичливі стосунки з дитиною, відрізняється добротою, чесністю, тактовністю. Атмосфера доброзичливості та безпеки під час уроку у такого вчителя викликає у дітей позитивні емоції, які, мають благодійний вплив на перебіг розумової діяльності, відображаючись на пізнавальній активності.

3. Мотиваційний компонент. Сформованість у педагога позитивних цінностей поступово приведе до формування цих цінностей і в учнів. Формування в дитини «сильних» рис, в основі яких лежить цінність «Мудрість», будуть обумовлювати її спрямованість на пізнання і позитивно відбиватися на навчальних результатах. Стійка позитивна самооцінка ефективного вчителя, відчуття суб'єктивного благополуччя, орієнтація на успіх учня може сприяти формуванню відповідної самооцінки школяра, що також буде позначатися на результатах навчання. Атмосфера, що сприяє саморозкриттю, проявам креативності та позитивному емоційному ставленню до вчителя, а також оптимально висока самооцінка учня сприяють виникненню характерного стану натхнення в процесі навчально-пізнавальної діяльності та позначаються на специфіці навчальної мотивації, впливаючи на інтенсивність і якість навчальної діяльності.

4. Тріада позитивних цінностей «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» в структурі особистості педагога, будучи базовим чинником його задоволеності професійною діяльністю та суб'єктивного благополуччя, шляхом педагогічного спілкування забезпечує емоційний комфорт учнів в процесі навчання, що позитивно пов'язаний з їх оптимальною самооцінкою, сформованою навчальною мотивацією та, як наслідок, з пізнавальною активністю дітей.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО МЕХАНІЗМУ ЗВ'ЯЗКУ ПОЗИТИВНИХ ЦІННОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ З ПІЗНАВАЛЬНОЮ АКТИВНІСТЮ УЧНІВ

У третьому розділі здійснено емпіричну перевірку експериментальних гіпотез дослідження та правомірності запропонованого психологічного механізму зв'язку позитивних цінностей педагогів з успішністю реалізації пізнавального потенціалу учнів, представлено результати емпіричного дослідження та їх інтерпретацію.

3.1. Організація, план та методи емпіричного дослідження

Планування та організація емпіричного дослідження здійснювалися у відповідності до припущення про опосередкований через багатокомпонентний психологічний механізм вплив позитивних цінностей та «сильних» рис характеру педагога на особливості особистісного функціонування учня як суб'єкта пізнавальної активності. При цьому сформованість в структурі особистості педагога таких цінностей як «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість», визначаючи специфічні особливості педагогічної діяльності та спілкування, призводить до більш вираженої пізнавальної активності та якісної навчально-пізнавальної діяльності, що лежить в основі їх успішності в навчанні.

В основу сформульованих експериментальних гіпотез покладені уявлення про зміни особистісних характеристик учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, внаслідок різних рівнів сформованості в педагога позитивних цінностей та «сильних» рис характеру: 1) позитивні цінності педагога лежать в основі формування в учнів позитивних цінностей як інтегральних чинників суб'єктної ефективності; 2) позитивні цінності мають оптимізуючий вплив на самооцінку учнів; 3) сформованість в структурі особистості педагога тріади позитивних цінностей «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» призводить до переважання позитивних емоційних станів учнів під час уроків; 4) сформованість тріади позитивних цінностей педагога впливає на характер навчальної мотивації учнів, сприяючи формуванню внутрішньої мотивації навчальної діяльності.

Таким чином, емпірична перевірка правомірності теоретично обґрунтованого та графічно представленого психологічного механізму впливу позитивних цінностей педагога на особистісний розвиток учня як суб'єкта пізнання здійснювалася у відповідності до передбачуваних напрямків даного впливу, відображених в експериментальних гіпотезах. Внаслідок складності проблеми, що вивчається, емпіричне дослідження мало багатоаспектний, етапний характер та включало в себе декілька пов'язаних між собою напрямків.

Мета емпіричного дослідження полягала в перевірці наявності зв'язків між позитивними цінностями педагога та їх психологічними похідними, з однієї сторони, та емоційними станами, характером навчальної мотивації, самооцінки, позитивних цінностей та, в підсумку, навчальної успішності його учнів, з іншої. При цьому навчальна успішність розглядалася в якості операціоналізованої змінної для оцінки розвитку особистості як суб'єкта пізнавальної активності.

Процес реалізації емпіричного дослідження мав такі етапи:

- визначення експериментального плану та ходу проведення емпіричного дослідження;
- формування двох вибірок досліджуваних: педагогів та їх учнів;
- підбір та підготовка відповідних психодіагностичних методик, що відповідали б меті та гіпотезам дослідження;
- здійснення психодіагностичного обстеження педагогів та учнів за обраними методиками;
- статистичний та якісний аналіз отриманих даних;
- інтерпретація результатів, формулювання висновків.

Емпіричне дослідження було здійснене за квазіекспериментальним планом для двох нееквівалентних груп, аналогом незалежної змінної в якому були рівні сформованості позитивних цінностей та властивостей педагогів, у яких навчалися учні, а залежною змінною – рівні пізнавальної активності школярів, операціоналізовані через показники їх емоційних станів, самооцінки, навчальної мотивації, рівня сформованості позитивних цінностей.

Умовно в проведеному емпіричному дослідженні можна виділити 2 етапи, що обумовлюється змістовними характеристиками залежних змінних, особливостями застосування обраних психодіагностичних методик та статистичної обробки отриманих даних, а також організаційними чинниками. Перший етап передбачав вивчення

зв'язку позитивних цінностей педагога з емоційними станами, навчальною мотивацією та успішністю навчальної діяльності учнів. На другому етапі здійснювалося дослідження зв'язку позитивних цінностей педагога з самооцінкою та позитивними цінностями школярів (при цьому вибірку учнів було значно розширено). Накопичення діагностичних даних по вибіркам вчителів та учнів здійснювалося протягом 2011-2012 років.

Емпіричне дослідження проводилося на базі десяти загальноосвітніх навчальних закладів м. Кривий Ріг. Вибір освітнього процесу в якості одного з можливих експериментальних полігонів для доведення емпіричної правомірності описаного психологічного механізму обґрунтовується тим, що саме в площині «педагог – учень» ефекти впливу охарактеризовані в психологічному механізмі будуть проявлятися найбільш яскраво та чітко. Адже цілеспрямований вплив складає зміст педагогічної діяльності, а вікові особливості учнів обумовлюють їх сенситивність до окремих проявів педагога, виражену готовність до наслідування моделей його емоційного реагування та поведінкових проявів. На першому етапі перевірялися гіпотези про зв'язок позитивних цінностей та «сильних» рис особистості педагога із задоволеністю педагогічною діяльністю та переживанням суб'єктивного благополуччя, а також з емоційним станом учнів під час уроків, специфікою їх навчальної мотивації та рівнем навчальних досягнень. В дослідженні прийняв участь 241 вчитель. До вибірки увійшли тільки педагоги-предметники віком від 25 до 65 років. Переважну більшість склали вчителі таких навчальних предметів як алгебра, геометрія, українська мова та література, англійська мова, географія, історія, біологія, фізика та хімія. Дослідженням також було охоплено 556 учнів VI, VIII, X, XI класів (всього 27 класів) віком від 11 до 17 років. На другому етапі перевірялася гіпотеза про вплив позитивних цінностей педагога на самооцінку учнів та сформованість в них позитивних особистісних властивостей. На даному етапі вибірку школярів було розширено до 917 осіб (учні VI, VIII, X, XI класів, всього 45 класів), що пов'язано, в першу чергу, з більш простою процедурою оцінки рівня сформованості в них позитивних цінностей та самооцінки як відносно стійких особистісних утворень (на відміну від процедури оцінки емоційних станів учнів та навчальної мотивації на кожному з уроків окремо).

Для діагностики рівня сформованості позитивних цінностей вчителів використовувався опитувальник VIA-IS «Цінності-в-дії» К. Петерсона та М. Селігмана (2004) [205], перекладений на українську мову професором Е. Л. Носенко та доцентом Л. І. Байсарою на кафедрі педагогічної та вікової психології ДНУ ім. О. Гончара. Для оцінки рівня емоційного вигорання до вибірки педагогів було застосовано опитувальник МВІ К. Маслач [183], за допомогою якого можна оцінити наявність та вираженість ключових симптомів синдрому емоційного вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. На вибірці педагогів була також використана методика самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності Ю. В. Скворцової [164], спрямована на визначення здатності людини до усвідомленої рефлексії, пізнання власних процесів мислення, його стратегій та врахування даних знань у діяльності. Для оцінки рівня задоволеності професійною діяльністю педагогів була використана методика «Інтегральна задоволеність працею» [183]. Був використаний також тест «PANAS» Л. Кларка, О. Теллегена, Д. Уотсона [161], призначений для визначення домінуючого знаку емоційної сфери та вивчення співвідношення позитивної та негативної афективності людини. Тест «Задоволеність життям» Е. Діннера [161], також застосований до вибірки педагогів, 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 $СБ=(ЗЖ+ПА)-НА$, де СБ – рівень суб'єктивного благополуччя; ЗЖ – рівень задоволеності життям; ПА – рівень позитивної афективності; НА – рівень негативної афективності.

До вибірки школярів було застосовано декілька методик для оцінки емоційних станів під час уроків: «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» М. П. Фетіскіна [183], методика «Градусник» М. П. Фетіскіна [183], кольоровий тест ставлень Є. Ф. Бажина та О. М. Еткінда [183]. Під час роботи з методикою «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» респондентам давалося завдання визначити ту емоцію, яку вони найчастіше відчують на тому чи іншому уроці, при взаємодії з конкретним вчителем. Виготовлення спеціальних бланків для фіксації відповідей досліджуваних надало можливість оцінити емоційний стан

школярів окремо на кожному з уроків. Такий підхід до роботи з перерахованими діагностичними інструментами дозволив отримати детальне уявлення про те, які емоційні стани переважають в учнів на уроках різних педагогів. Методика «Візуально-асоціативна діагностика емоційних станів» М. П. Фетіскіна дозволяє визначити такі емоційні стани, що можуть переважати під час роботи на тому чи іншому уроці: стан спокою, рівноваженості; «світлий, приемний» стан; байдужість; нудьга; радість; сум; стан дрімоти; захопленість; гнів (4 позитивних та 5 негативних станів). В методиці «Градусник» М. П. Фетіскіна замість емоційного стану «Сум» пропонується стан «Незадоволеність». Також введений шостий негативний стан «Роздратованість». Використання під час емпіричного дослідження одночасно декількох методик спрямованих на вивчення емоційних станів при роботі на уроках обґрунтовується необхідністю отримання надійних даних шляхом зменшення вірогідних викривлень при оцінці таких динамічних психологічних феноменів як емоційні стани. За даними А. П. Кепалайте та В. В. Суворової інтроспективні методи дають більш достовірний результат при оцінці емоційних станів та емоційності як стійкої риси, ніж проєктивні [83]. Для визначення характеру спрямованості навчальної мотивації був використаний тест-опитувальник дослідження спрямованості мотивації навчального предмету Т. Д. Дубровицької [61]. Дана методика дозволяє оцінити характер мотивації навчальної діяльності учнів за критерієм «зовнішня-внутрішня» при вивченні конкретних навчальних предметів. Рівень самооцінки учнів визначався за допомогою шкальної методики вивчення самооцінки Т. Дембо – С. Я. Рубінштейн в модифікації П. В. Яньшина [200]. Вибір даного варіанту методики Дембо-Рубінштейн обґрунтовується наявністю таких інформативних та показових саме для досліджень з позитивної психології шкал як «Щастя», «Оптимізм», «Задоволеність собою». Для визначення рівня сформованості позитивних цінностей та «сильних» рис характеру серед учнів їм був запропонований опитувальник «Оцінка чеснот дитини» К. Далсгаард [161]. Дана методика представляє собою спрощений варіант опитувальника VIA-IS «Цінності-в-дії» та дозволяє визначити рівень вираженості 6-ти позитивних цінностей та 24 «сильних» рис характеру молодших школярів та підлітків.

Для статистичної обробки отриманих даних використовувалася програма Microsoft Excel та статистичний пакет SPSS 17: кластерний аналіз (алгоритм К-середніх), методи статистичної перевірки гіпотез (ф*-кутове перетворення Фішера, t-критерій Стьюдента), однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA.

Загальний алгоритм обробки результатів та перевірки висунутих гіпотез включав збір даних по вибіркам педагогів та учнів за всіма передбаченими для даних груп методиками та визначення показників кожного досліджуваного за запропонованими в методиках шкалами. Розподіл балів за кожною методикою та шкалами був перевірений на нормальність. На основі результатів діагностування за 6-ма методиками вибірку вчителів шляхом застосування алгоритму К-середніх було розподілено на 2 кластери. До першого кластеру увійшли педагоги з порівняно високими балами за шкалами VIA, більш вираженими метакогнітивними навичками, рівнем задоволеності професійною діяльністю, суб'єктивного благополуччя, а також відсутністю симптомів емоційного вигорання. Другий кластер склали вчителі з порівняно низькими показниками за всіма методиками, крім МВІ К. Маслач. Тобто дана група вчителів мала виражені симптоми емоційного вигорання. Наявність статистично достовірних відмінностей між групами вчителів двох кластерів перевірялася за допомогою t-критерію Стьюдента.

На наступному етапі шляхом застосування ф*-кутового перетворення Фішера порівнювалися емоційні стани учнів на уроках вчителів першого та другого кластеру. Крім цього для отримання уявлення про конкретні «сильні» риси характеру педагогів, які роблять найбільший «внесок» у виникнення позитивних чи негативних емоційних станів учнів було визначено тих учителів, на уроках яких більше 85% учнів різних класів відчувають тільки позитивні емоції (до даної групи увійшли 20 вчителів першого кластеру та 7 вчителів другого кластеру), та педагогів, на заняттях яких менше 40% учнів різних класів перебувають в стані емоційного комфорту (до даної групи увійшли 6 вчителів першого кластеру та 20 вчителів другого кластеру). Потім за t-критерієм Стьюдента порівнювалися ієрархії «сильних» рис характеру даних педагогів. В результаті був отриманий портрет ідеального та небажаного з точки зору емоційних станів учнів під час уроків педагога за критерієм вираженості в нього позитивних цінностей та «сильних» рис характеру.

Схожа процедура була використана також для вивчення специфіки спрямованості навчальної мотивації учнів за предметами, які ведуться вчителями першого та другого кластеру окремо. Для визначення статистично достовірних відмінностей між рівнями вираженості внутрішньої мотивації учнів за предметами педагогів першого та другого кластерів був використаний t-критерій Стьюдента. Крім цього, для усунення впливу сторонніх чинників (вік учнів, зміст навчального предмету), що також можуть відобразитися на інтенсивності навчальної мотивації учнів, було здійснено порівняння характеру навчальної мотивації учнів однієї і тієї ж вікової категорії на уроках вчителів різних кластерів, які читають один і той же навчальний предмет. Як у випадку з оцінюванням емоційних станів учнів на уроках різних вчителів, було визначено групу вчителів, учні яких мають найбільш виражену внутрішню мотивацію вивчення предметів, які вони читають (результат за методикою Т. Д. Дубровицької перевищує 12,96 балів). До даної групи увійшли 17 вчителів першого кластеру та 9 вчителів другого кластеру. Групу вчителів, які викладають ті предмети, за якими учні мають низький рівень мотивації (результат за методикою Т. Д. Дубровицької нижче 9,12 балів), склали 5 педагогів першого кластеру та 17 педагогів другого кластеру. Ієрархії «сильних» рис характеру педагогів цих груп порівнювалися за t-критерієм Стьюдента.

Оцінка успішності навчальної діяльності здійснювалася шляхом аналізу річних оцінок за шкільними журналами. Результативність навчання учнів за предметами педагогів, що викладаються вчителями першого та другого кластеру, порівнювалася за допомогою t-критерія Стьюдента. Також був здійснений аналіз навчальної успішності окремо за віковими категоріям учнів та навчальними дисциплінами.

На наступному етапі обробки експериментальних даних перевірялася гіпотеза про вплив позитивних цінностей педагога на позитивні цінності та самооцінку учнів. В результаті використання алгоритму К-середніх вибірку учнів за методиками «Оцінка чеснот дитини» К. Далсгаард та вивчення самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації П. В. Яньшина було розподілено на 2 кластери. До першого кластеру увійшли учні з високими показниками за обома методиками. Другий кластер складався з учнів, які отримали більш низькі бали за даними методиками. Статистично достовірні відмін-

ності між двома кластерами учнів визначалися за допомогою *t*-критерію Стьюдента. Потім були визначені шкільні класи, в яких викладають переважно вчителі першого кластеру (більше 75%, 6 класів) та класи, учні яких частіше зустрічаються з педагогами другого кластеру (більше 75%, 9 класів). У даних класах була підрахована кількість учнів першого кластеру та кількість учнів другого кластеру. У випадку наявності впливу позитивних цінностей педагога на позитивні цінності та самооцінку учнів буде зафіксовано статистично достовірні відмінності між кількістю учнів першого і другого кластерів у класах, де викладають переважно вчителі першого кластеру, та в класах, де викладають переважно вчителі другого кластеру. При цьому відповідно до гіпотези в класах, в яких учні частіше зустрічаються з педагогами першого кластеру, має бути більша кількість учнів також першого кластеру. Статистично достовірні відмінності між кластерами учнів визначалися за допомогою F^* -кутового перетворення Фішера.

Для визначення конкретних позитивних цінностей та «сильних» рис особистості педагога, що мають значущі ефекти впливу на позитивні властивості та особливості самооцінки учнів, а також для отримання уявлення про те, як вони можуть бути пов'язані між собою, було проведено однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA.

3.2. Результати емпіричного дослідження та їх інтерпретація

3.2.1. Особливості впливу позитивних цінностей вчителя на позитивні цінності учнів та їх самооцінку

У результаті проведення обраних методик на вибірці педагогів та їх обробки було отримано сукупність балів по кожній змінній. З метою визначення статистичних засобів для перевірки висунутих гіпотез розподіл балів всіх вчителів по кожній шкалі було перевірено на нормальність за критерієм Колмогорова-Смирнова. Встановлено, що сукупність балів практично за всіма змінними підпорядковується закону нормального розподілу (табл. 3.1).

Аналіз результатів всієї вибірки педагогів ($N = 241$) за методикою VIA-IS «Цінності-в-дії» дозволяє визначити найбільш виражені «сили характеру» серед вчителів та створити психологічний портрет сучасного вчителя, складовими якого будуть його чесноти.

Таблиця 3.1

Результати перевірки розподілу балів вибірки педагогів на нормальність за критерієм Колмогорова-Смирнова

Змінні	Критерій Колмогорова-Смирнова	
	Статистика Z	p
Допитливість (мудрість)	1,331	0,058
Любов до навчання (мудрість)	1,056	0,215
Відкритість новому досвіду (мудрість)	1,509	0,021
Креативність (мудрість)	0,966	0,308
Бачення перспективи, широта розуму (мудрість)	1,133	0,153
Соціальний інтелект (гуманність)	1,284	0,074
Добррозичливість (гуманність)	1,401	0,039
Любов (гуманність)	1,176	0,126
Громадянськість, кооперація (справедливість)	1,442	0,031
Справедливість (справедливість)	1,211	0,106
Лідерство (справедливість)	1,057	0,214
Саморегуляція (помірність)	1,670	0,008
Обережність (помірність)	1,026	0,243
Скромність (помірність)	0,949	0,329
Прощення та милосердя (помірність)	1,268	0,080
Сміливість (мужність)	0,992	0,278
Наполегливість, старанність (мужність)	1,151	0,141
Чесність (мужність)	1,260	0,084
Енергія, ентузіазм (мужність)	1,494	0,023
Розуміння прекрасного (трансцендентність)	1,961	0,001
Вдячність (трансцендентність)	1,931	0,001
Надія, оптимізм (трансцендентність)	1,135	0,152
Духовність та віра (трансцендентність)	1,553	0,016
Гумор (трансцендентність)	0,914	0,374
Емоційне виснаження	1,305	0,066
Деперсоналізація	1,245	0,090
Редукція особистих досягнень	0,725	0,669
Метакогнітивні знання	1,833	0,002
Метакогнітивна активність	1,848	0,002
Інтегральна задоволеність працею	1,752	0,004

Суб'єктивне благополуччя	0,869	0,437
--------------------------	-------	-------

Найбільш вираженою «сильною» властивістю сучасного педагога загальноосвітнього навчального закладу є «Вдячність» ($\bar{x} = 43,3$) як схильність до переживання почуття подяки за наявні блага та позитивні зрушення в житті. В основі даної риси лежить цінність «Трансцендентність», а її вираженість скоріше за все пов'язана з особливостями української ментальності та соціально-економічними умовами, в яких опинилася більшість вчителів. Навколо цінності «Гуманність» згуртовані такі виражені в сучасних педагогів «сильні» риси як «Доброзичливість» ($\bar{x} = 42,9$) та «Любов» ($\bar{x} = 41,7$). Іншими рисами, що мають порівняно високий рівень вираженості, є «Справедливість» ($\bar{x} = 42,5$) як вміння бути об'єктивним, неупередженим при оцінюванні оточуючих, а також «Чесність» ($\bar{x} = 42,3$) як вірність своїм внутрішнім переконанням та прагнення говорити правду. Показово, що серед «сил характеру» педагогів загальноосвітніх закладів переважають так звані «сили серця» [101], що може бути пов'язано з орієнтацією педагогів перш за все на реалізацію виховної функції, а не навчальної, та взаємодією з учнями таких вікових категорій, які потребують значних емоційних затрат. Таким чином, вираженість перерахованих «сил характеру» в структурі особистості педагога опосередковується тими вимогами, які до нього пред'являє педагогічна діяльність. Серед найменш виражених «сильних» властивостей особистості вчителя можна відмітити «Креативність» ($\bar{x} = 36,8$), «Саморегуляцію» ($\bar{x} = 37,4$), «Сміливість» ($\bar{x} = 38,8$), «Соціальний інтелект» ($\bar{x} = 38,8$) та «Ентузіазм» ($\bar{x} = 39,1$). На жаль, більшість досліджуваних педагогів характеризуються недостатнім усвідомленням визначної ролі креативності, творчого підходу для ефективної педагогічної діяльності, а також недостатньо сформованим вмінням розуміти мотиви поведінки дітей, ставати на їх точку зору. Причини такого положення речей можуть стати предметом майбутніх досліджень.

Вибірку педагогів за результатами визначення рівня вираженості показників за змінними представленими в табл. 3.1 шляхом застосування алгоритму К-середніх було розподілено на 2 кластери. До першого кластеру (кластер №1) увійшло 116 педагогів, які мали порівняно високі показники за всіма шкалами опитувальника VIA, низький рівень вираженості симптомів емоційного вигорання, високі показники розвитку метакогнітивних навичок, задоволеності

3. 2. Результати емпіричного дослідження та їх інтерпретація

професійною діяльністю та суб'єктивного благополуччя. Другий кластер (кластер №2) склали 125 педагогів, які характеризувались досить низькими показниками розвитку позитивних цінностей, мали виражені симптоми емоційного вигорання, низький рівень розвитку метакогнітивних навичок, низькі показники задоволеності професійною діяльністю та суб'єктивного благополуччя. За допомогою t-критерія Стьюдента було встановлено, що кластер №1 та кластер №2 на статистично достовірному рівні відрізняються один від одного за всіма шкалами застосованих психодіагностичних методик (табл. 3.2), що говорить на користь правомірності такого розподілу педагогів за кластерами.

Таблиця 3.2

Відмінності в показниках обраних змінних серед педагогів кластеру №1 та кластеру №2

Змінні	Середні значення		t- Стьюдента	p
	Кластер 1	Кластер 2		
Допитливість	44,172	38,208	12,730	0,000
Любов до навчання	43,543	37,504	11,387	0,000
Відкритість новому досвіду	44,302	38,432	11,773	0,000
Креативність	39,647	34,128	9,300	0,000
Бачення перспективи, широта розуму	43,009	37,120	12,415	0,000
Соціальний інтелект	41,621	36,168	10,544	0,000
Доброзичливість	45,733	40,256	11,606	0,000
Любов	44,267	39,320	9,922	0,000
Громадянськість, кооперація	44,259	38,536	11,267	0,000
Справедливість	45,224	39,936	10,485	0,000
Лідерство	44,190	38,840	11,310	0,000
Саморегуляція	39,966	34,944	8,449	0,000
Обережність	43,069	37,736	10,984	0,000
Скромність	41,776	37,008	8,348	0,000
Прощення та милосердя	44,405	38,624	10,495	0,000
Сміливість	41,224	36,560	8,193	0,000
Наполегливість, старанність	43,819	38,304	11,365	0,000
Чесність	44,457	40,224	8,571	0,000
Енергія, ентузіазм	41,922	36,464	11,211	0,000
Розуміння прекрасного	44,440	38,040	10,864	0,000
Вдячність	45,957	40,832	9,841	0,000
Надія, оптимізм	44,138	37,976	12,328	0,000
Духовність та віра	43,948	37,488	11,305	0,000

Гумор	42,448	36,440	10,010	0,000
Емоційне виснаження	22,034	26,448	-3,796	0,000
Деперсоналізація	6,181	9,176	-4,749	0,000
Редукція особистих досягнень	16,940	23,992	-6,162	0,000
Метакогнітивні знання	17,681	15,312	5,868	0,000
Метакогнітивна активність	12,750	10,912	4,719	0,000
Інтегральна задоволеність працею	21,353	19,136	4,526	0,000
Суб'єктивне благополуччя	40,181	29,616	7,193	0,000

Для порівняння показників представників двох кластерів за всіма змінними отримані ними бали були переведені в нормалізовану шкалу (стандартні z -оцінки) (рис. 3.1). Результати кластерного аналізу дозволяють підтвердити гіпотезу про зв'язок позитивних цінностей в структурі особистості педагога з рівнем задоволеності педагогічною діяльністю та відчуттям суб'єктивного благополуччя.

Кластер педагогів зі сформованими позитивними цінностями та «силами характеру» характеризується більш високими показниками задоволеності професійною діяльністю та суб'єктивного благополуччя, а також значно меншою вираженістю симптомів емоційного вигорання. Такий результат свідчить про попереджаючу (профілактичну) роль позитивних цінностей щодо появи синдрому емоційного вигорання.

Таким чином, на даній вибірці вчителів було підтверджено результати дослідження Е. Л. Носенко та Н. В. Грисенко [51], 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, лежить в основі його креативності, відкритості новому досвіду та інтенсивності симптомів емоційного вигорання, а також вірогідністю проявів гуманного та справедливого ставлення до учнів.

Успішне виконання функції трансляції знань педагогами кластеру №1, забезпечуючи їх професійну компетентність, пов'язане з високим рівнем задоволеності професійною діяльністю, що, в свою чергу, лежить в основі вміння такого педагога протистояти синдрому емоційного вигорання. Професійна компетентність, стан емоційного комфорту під час педагогічної діяльності, об'єднуючись з ін-

шими чинниками (наприклад, успішність у вирішенні побутових питань, щасливе особисте життя), сприяють відчуттю суб'єктивного благополуччя.

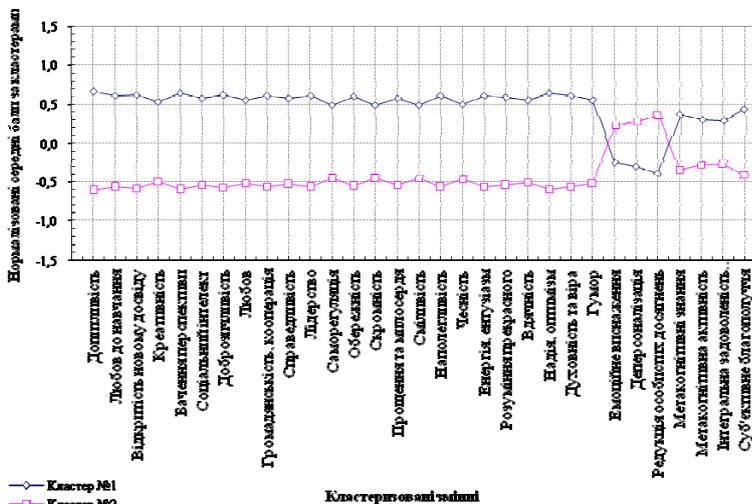


Рис. 3.1. Нормалізовані показники співвідношення позитивних властивостей та їх наслідкових результатів серед педагогів кластеру №1 та кластеру №2

Важливим для мети емпіричного дослідження є розгляд в педагогів кластеру №1 та кластеру №2 п'яти «сильних» рис, що в загальній ієрархії «сил характеру» займають перші місця («top signature character strengths») (табл. 3.3). Аналіз цих визначальних особистісних властивостей дозволив сформулювати уявлення про якісні відмінності між двома кластерами педагогів.

Показово, що в першій п'ятірці «сильних» якостей серед педагогів кластеру №1 зафіксовано одразу 3 «сильні» риси характеру, що групуються навколо цінності «Мудрість» («Допитливість», «Бачення перспективи», «Відкритість до нового»). В той же час в педагогів кластеру №2 до першої п'ятірки увійшло 2 «сильні» якості, що об'єднуються навколо цінності «Помірність», що виступає свідченням економії духовних сил та емоцій. Таким чином, у випадку встановлення відмінностей в показниках емоційних станів учнів під час уроків педагогів одного та іншого кластерів, їх навчальної мотивації

та успішності, можна буде констатувати підтвердження гіпотези про визначну роль цінності «Мудрість» в структурі особистості вчителя в аспекті результативності навчальної діяльності його учнів.

Таблиця 3.3

Ієрархії визначальних особистісних рис в двох кластерах педагогів

Місце в ієрархії «сильних» рис характеру	Кластер №1		Кластер №2	
	«Сила характеру»	Стандартна z-оцінка	«Сила характеру»	Стандартна z-оцінка
1	Допитливість	0,6600000	Сміливість	-0,4491518
2	Бачення перспективи	0,6460225	Скромність	-0,4567450
3	Надія, оптимізм	0,6409595	Саморегуляція	-0,4580802
4	Відкритість до нового	0,6249272	Чесність	-0,4629418
5	Доброзичливість	0,6173611	Креативність	-0,4967314

Детальний розгляд розподілу вчителів кластеру №1 та кластеру №2 за кількістю навчальних дисциплін, який відображає навчальне навантаження педагогів двох груп, дозволило зробити цікавий висновок. Встановлено, що педагоги кластеру №1 викладають в своїх школах 162 навчальні предмети, а педагоги другого кластеру – 138 навчальних предметів (рис. 3.2).

Враховуючи, що за результатами кластерного аналізу педагоги першого кластеру в загальній вибірці перебувають в меншості (N = 116), можна стверджувати, що вони мають значно більше навчальне навантаження та охоплюють більшу кількість учнів своєї школи. Даний факт можна пояснити двома причинами: 1) емоційний комфорт під час педагогічної діяльності, відсутність симптомів емоційного вигорання підвищує професійну мотивацію, не викликає бажання економити зусилля, сприяє проявам ентузіазму та енергії; 2) успішність професійної діяльності цих педагогів призводить до того, що адміністрація навчального закладу більше зацікавлена в таких вчителях та надає більше можливостей для професійної реалізації.

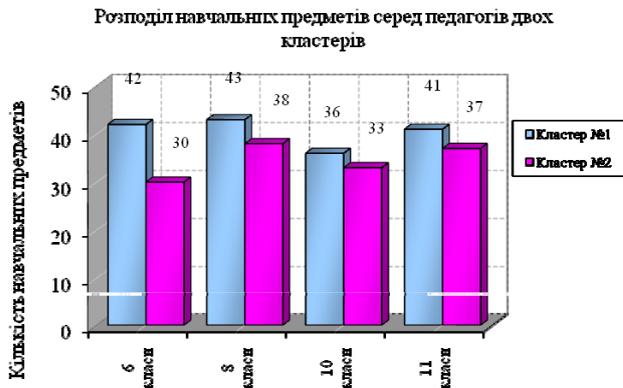


Рис. 3.2. Порівняльна гістограма навчального навантаження педагогів, які належать до різних кластерів

З метою отримання відповіді на питання чи має місце вплив позитивних цінностей педагога на позитивні цінності учнів, а також їх самооцінку, було здійснено оцінку відповідних змінних за методикою «Оцінка чеснот дитини» К. Далсгаард та методикою Дембо-Рубінштейн в модифікації П. В. Яньшина. Опитувальник К. Далсгаард представляє собою спрощений варіант VIA-IS «Цінності-в-дії» та дозволяє визначити рівень вираженості 24 «сильних» рис характеру молодших школярів та підлітків при дотриманні ними 6-ти позитивних цінностей. На відміну від дорослого варіанту опитувальника «Цінності-в-дії» максимальна оцінка, яку можна отримати, за кожною шкалою даної методики дорівнює 10 балам. Також К. Далсгаард внесені деякі зміни в назви позитивних цінностей та розподіл відповідних їм «сил характеру». Методика вивчення самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації П. В. Яньшина дозволяє визначити рівень самооцінки та домагань школярів за шкалами «Розум», «Характер», «Щастя», «Оптимізм» та «Задоволеність собою». При перевірці експериментальної гіпотези з використанням методів статистичної обробки даних, перерахованих раніше, рівень домагань учнів не враховувався.

Розподіл балів всіх учнів (N=917) по кожній шкалі двох методик було перевірено на нормальність за критерієм Колмогорова-Смирнова. Необхідність даної перевірки обґрунтовується використанням на наступному етапі дослідження однофакторного диспер-

сійного аналізу ANOVA для виявлення напрямків впливу позитивних цінностей педагога на позитивні цінності та самооцінку учня. Для того, щоб мати можливість його застосувати розподіли балів фактору і залежних змінних повинні підпорядковуватись закону нормального розподілу. Встановлено, що сукупність балів за всіма змінними вибірки учнів підпорядковується закону нормального розподілу (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Результати перевірки розподілу балів за змінними на нормальність за критерієм Колмогорова-Смирнова (вибірка учнів)

Змінні	Критерій Колмогорова-Смирнова	
	Статистика Z	P
Допитливість (мудрість і знання)	0,923	0,319
Любов до знань (мудрість і знання)	1,012	0,154
Здатність до судження (мудрість і знання)	0,889	0,421
Винахідливість (мудрість і знання)	0,949	0,329
Вміння спілкуватися (мудрість і знання)	0,982	0,285
Вміння бачити перспективу (мудрість і знання)	0,968	0,301
Хорообрість (мужність)	1,289	0,059
Наполегливість (мужність)	0,720	0,519
Цілісність характеру (мужність)	0,824	0,409
Доброта (гуманізм і любов)	1,171	0,062
Любов (гуманізм і любов)	1,245	0,048
Колективізм (справедливість)	1,162	0,068
Справедливість (справедливість)	1,127	0,072
Лідерські якості (справедливість)	1,144	0,070
Самоконтроль (помірність)	0,785	0,505
Розсудливість (помірність)	1,234	0,062
Смирення (помірність)	1,122	0,065
Естетичне почуття (трансцендентність)	0,934	0,318
Вдячність (трансцендентність)	1,212	0,067
Надія (трансцендентність)	1,206	0,069

3. 2. Результати емпіричного дослідження та їх інтерпретація

Віра (трансцендентність)	1,153	0,072
Прощення (трансцендентність)	0,949	0,357
Гумор (трансцендентність)	0,742	0,487
Ентузіазм (трансцендентність)	1,161	0,068
Самооцінка за шкалою «Розум»	0,645	0,658
Самооцінка за шкалою "Характер"	0,689	0,614
Самооцінка за шкалою "Щастя"	0,724	0,564
Самооцінка за шкалою "Оптимізм"	0,923	0,402
Самооцінка за шкалою «Задоволеність собою»	0,812	0,437

Вибірку учнів за результатами визначення показників за методиками К. Далсгаард і Дембо-Рубінштейн шляхом використання алгоритму К-середніх було розподілено на 2 кластери. До першого кластеру увійшло 486 школярів, які мали порівняно високі показники сформованості позитивних цінностей та «сильних» властивостей характеру, а також високі показники самооцінки за всіма шкалами. Другий кластер складався з 431 учня, які характеризувались низькими показниками вираженості позитивних цінностей і «сил характеру» та мали порівняно низькі бали самооцінки за всіма передбаченими в методиці шкалами.

Таблиця 3.5

Відмінності в показниках «сил характеру» та самооцінки серед учнів першого та другого кластерів

Змінні	Середні значення		t- Стьюдента	P
	Кластер 1	Кластер 2		
Допитливість	7,792	7,258	5,124	0,000
Любов до знань	7,224	6,000	11,739	0,000
Здатність до судження	7,846	6,450	14,090	0,000
Винахідливість	7,825	6,638	9,791	0,000
Вміння спілкуватися	8,208	6,928	13,285	0,000
Вміння бачити перспективу	8,142	6,803	13,755	0,000
Хоробрість	8,138	7,390	6,966	0,000
Наполегливість	8,041	6,135	17,383	0,000
Цілісність характеру	7,543	6,239	10,885	0,000
Доброта	8,819	7,114	16,508	0,000
Любов	9,401	7,954	14,901	0,000
Колективізм	8,280	6,568	15,825	0,000

Розділ III. Емпіричне дослідження психологічного механізму зв'язку...

Справедливість	7,733	5,981	15,811	0,000
Лідерські якості	6,504	5,288	9,630	0,000
Самоконтроль	8,200	7,037	9,883	0,000
Розсудливість	8,126	6,594	15,490	0,000
Смирення	7,496	6,587	8,421	0,000
Естетичне почуття	8,123	6,933	10,048	0,000
Вдячність	9,412	7,905	17,617	0,000
Надія	9,220	7,582	17,676	0,000
Віра	8,514	6,991	14,371	0,000
Прощення	7,568	5,998	12,686	0,000
Гумор	8,665	7,021	14,795	0,000
Ентузіазм	8,809	6,807	18,289	0,000
Самооцінка за шкалою «Розум»	71,202	61,145	9,145	0,000
Самооцінка за шкалою "Характер"	75,854	62,881	10,244	0,000
Самооцінка за шкалою "Щастя"	83,253	70,108	10,068	0,000
Самооцінка за шкалою "Оптимізм"	82,309	65,410	12,620	0,000
Самооцінка за шкалою «Задоволеність собою»	77,559	63,094	9,502	0,000

За допомогою t-критерія Стьюдента було встановлено, що перший кластер на статистично достовірному рівні відрізняється від другого за всіма шкалами застосованих психодіагностичних методик (табл. 3.5), що говорить на користь правомірності такого розподілу учнів за кластерами.

Для порівняння показників учнів двох кластерів за всіма змінними отримані ними бали були переведені в нормалізовану шкалу (рис. 3.3).

Результати кластерного аналізу дозволяють встановити наявність зв'язку між позитивними цінностями та рівнем самооцінки учнів. Школярі з порівняно більшим рівнем сформованості «сил характер» схильні більш високо оцінювати себе. Особливо це стосується оцінок власного розумового розвитку (шкала «Розум» за методикою Дембо-Рубінштейн в модифікації П. В. Яншина), відчуття щастя та оптимізму (відповідні шкали «Щастя» та «Оптимізм»). Таким чином, наявність в структурі особистості учня чеснот, забезпечуючи його ефективність в якості суб'єкта пізнання, активності та спілку-

вання призводить до задоволеності собою, більшої інтенсивності почуття щастя та оптимізму. Більш детальний аналіз напрямків та механізмів даного зв'язку може бути здійснений в майбутніх дослідженнях.

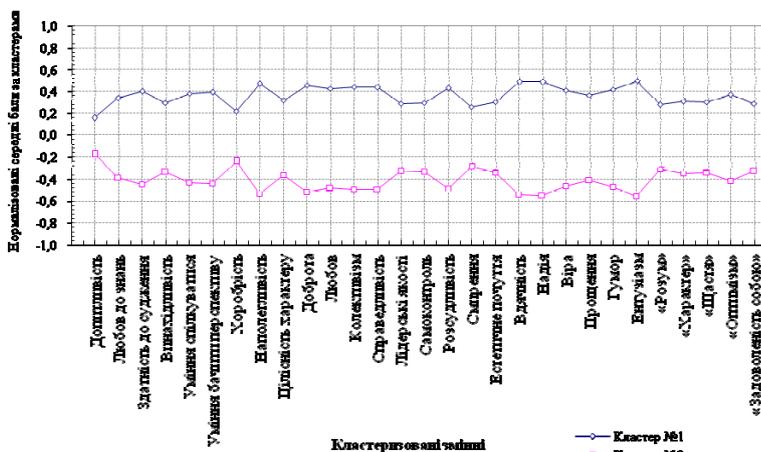


Рис. 3.3. Результати кластерного аналізу серед учнів за показниками сформованості позитивних властивостей та самооцінки

На наступному етапі по всіх школах, на базі яких проводилось дослідження, було відібрано класи, в яких серед вчителів двох кластерів викладає переважна більшість (більше 75%) педагогів кластеру №1, та класи, в яких навчальні предмети викладаються переважно педагогами кластеру №2. Слід зауважити, що такий розподіл вчителів по класам залежить від значної кількості організаційних та інших чинників, що, як правило, мають випадковий характер. До першої групи було віднесено 6 класів (6-й клас – 1; 8-й клас – 1; 10-ті класи – 3; 11-й клас – 1, всього 136 учнів), до другої – 9 класів (6-й клас – 1; 8-мі класи – 3; 10-й клас – 1; 11-ті класи – 4, всього 162 учні) п'яти загальноосвітніх навчальних закладів.

Серед учнів першої групи класів були підраховані окремо кількість школярів, які належать до першого кластеру, та кількість школярів другого кластеру. Така ж сама процедура проводилась серед учнів другої групи класів. У випадку наявності зв'язку між позитивними цінностями педагога та позитивними цінностями учнів в

класах першої групи буде переважати кількість учнів першого кластеру (зі сформованими позитивними цінностями) в порівнянні з класами другої групи. Можливі розбіжності виявлялися за допомогою ϕ^* -кутового перетворення Фішера (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Результати порівняння двох кластерів учнів за критерієм приналежності до певної групи класів

Класи	Учні першого кластеру	Учні другого кластеру	Емпіричне значення ϕ^*
	Кількість / частка	Кількість / Частка	
«Сильні» класи	96 / 70,59%	40 / 29,41%	$\phi^*=1,831$ ($p \leq 0,05$)
«Слабкі» класи	98 / 60,49%	64 / 39,51%	

В результаті порівняння кількості учнів різних кластерів в двох групах класів встановлено наявність достовірних відмінностей на 5%-му рівні значущості, що підтверджує експериментальну гіпотезу.

Для виявлення напрямків впливу позитивних цінностей педагогів на позитивні цінності та самооцінку школярів, а також визначення того, які саме позитивні цінності та «сили характеру» педагогів і учнів пов'язані, був проведений однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA. При проведенні дисперсійного аналізу показники сформованості «сильних» властивостей особистості педагогів (N=241) та їх похідні почергово вводилися в якості незалежного чинника. До списку залежних змінних потрапили показники сформованості «сил характеру» учнів та рівня самооцінки (N=917).

Було встановлено, що практично кожна «сильна» риса характеру педагогів має значущі ефекти на ті чи інші «сильні» властивості та параметри самооцінки школярів.

Серед «сильних» властивостей особистості педагога, об'єднаних навколо позитивної цінності «МУДРІСТЬ», така «сильна» риса як «Допитливість» позначається на показниках учнів за шкалами «Вміння спілкуватися» ($F = 1,781, p \leq 0,02$), «Наполегливість» ($F = 1,781, p \leq 0,02$). На рівні тенденції «Допитливість» вчителя має вплив на «Справедливість» ($F = 1,585, p \leq 0,06$), «Надію» ($F = 1,589, p \leq 0,06$), «Гумор» ($F = 1,575, p \leq 0,06$). «Сильна» риса «Любов до на-

вчання» вчителя має значущі ефекти на «Наполегливість» ($F = 2,147, p \leq 0,005$), «Справедливість» ($F = 2,036, p \leq 0,008$), самооцінку за шкалою «Розум» ($F = 1,988, p \leq 0,01$), «Вміння спілкуватися» ($F = 1,789, p \leq 0,02$) учня; на рівні тенденції – самооцінка за шкалою «Характер» ($F = 1,642, p \leq 0,04$), «Лідерські якості» ($F = 1,565, p \leq 0,06$), самооцінка за шкалою «Щастя» ($F = 1,548, p \leq 0,07$). **«Відкритість новому»** вчителя впливає на показники сформованості такої «сильної» риси учня як «Справедливість» ($F = 1,996, p \leq 0,01$). «Церебральна» властивість педагога **«Креативність»** має значущі ефекти на таку «силу характеру» учня як «Колективізм» ($F = 1,727, p \leq 0,03$); на рівні тенденції – «Доброта» ($F = 1,662, p \leq 0,04$), «Цілісність характеру» ($F = 1,562, p \leq 0,06$), самооцінка за шкалою «Характер» ($F = 1,517, p \leq 0,07$). **«Бачення перспективи»** – «Наполегливість» ($F = 2,199, p \leq 0,004$), самооцінка за шкалою «Щастя» ($F = 2,101, p \leq 0,007$), «Вміння бачити перспективу» ($F = 1,764, p \leq 0,03$); на рівні тенденції – «Справедливість» ($F = 1,567, p \leq 0,07$).

«Сильні» риси педагога, об'єднанні навколо позитивної цінності «ГУМАННІСТЬ», також мають значущі ефекти на деякі залежні змінні вибірки учнів. **«Соціальний інтелект»** вчителя впливає на «Любов до знань» ($F = 1,962, p \leq 0,01$), «Вміння спілкуватися» ($F = 1,837, p \leq 0,02$) учнів; на рівні тенденції від нього залежить «Колективізм» ($F = 1,648, p \leq 0,04$), «Надія» ($F = 1,585, p \leq 0,06$) та «Віра» ($F = 1,518, p \leq 0,07$). «Сильна» властивість особистості педагога **«Любов»** має значущі ефекти на самооцінку учня за шкалою «Щастя» ($F = 1,793, p \leq 0,03$) та «Лідерські якості» ($F = 1,774, p \leq 0,03$); на рівні тенденції – «Наполегливість» ($F = 1,578, p \leq 0,06$). Значущих ефектів впливу «сильної» риси педагога «Доброзичливість» на особистісні характеристики учня не зафіксовано.

Позитивна цінність **«СПРАВЕДЛИВІСТЬ»**. «Сильна» риса характеру педагога **«Громадянськість»** впливає на самооцінку учня за шкалою «Щастя» ($F = 1,914, p \leq 0,02$), а на рівні тенденції – на «Допитливість» ($F = 1,724, p \leq 0,04$) та «Ентузіазм» ($F = 1,561, p \leq 0,07$). **«Справедливість»** має значущі ефекти на «Наполегливість» ($F = 2,025, p \leq 0,01$); на рівні тенденції – на «Допитливість» ($F = 1,661, p \leq 0,05$) та «Віру» ($F = 1,578, p \leq 0,07$). **«Лідерство»** вчителя на рівні тенденції пов'язано з «Лідерськими якостями» його учнів ($F = 1,568, p \leq 0,07$).

Позитивна цінність «ПОМІРНИСТЬ». «Сильна» риса вчителя «Саморегуляція» має значущі ефекти на «Справедливість» ($F = 1,736, p \leq 0,03$) та «Любов до знань» ($F = 1,694, p \leq 0,03$); на рівні тенденції пов'язана з «Вмінням бачити перспективу» ($F = 1,580, p \leq 0,06$), «Здатністю до судження» ($F = 1,506, p \leq 0,08$). «Обережність» педагога на рівні тенденції пов'язана з «Вдячністю» ($F = 1,618, p \leq 0,05$), «Наполегливістю» ($F = 1,598, p \leq 0,06$) та самооцінкою за шкалою «Щастя» ($F = 1,598, p \leq 0,06$). «Сила характеру» вчителя «Скромність» має значущі ефекти на самооцінку учня за шкалою «Оптимізм» ($F = 2,303, p \leq 0,002$) та «Розум» ($F = 1,745, p \leq 0,03$), на «сильні» риси «Прощення» ($F = 2,032, p \leq 0,008$) та «Здатність до судження» ($F = 1,825, p \leq 0,02$); на рівні тенденції – самооцінка за шкалою «Щастя» ($F = 1,587, p \leq 0,06$). «Прощення та милосердя» педагога має значущий ефект на «Допитливість» учня ($F = 2,303, p \leq 0,03$).

Позитивна цінність «МУЖНІСТЬ». «Сміливість» педагога – «Наполегливість» учня ($F = 2,526, p \leq 0,001$), його самооцінка за шкалою «Щастя» ($F = 2,144, p \leq 0,005$), «Гумор» ($F = 1,935, p \leq 0,01$), «Лідерські якості» ($F = 1,795, p \leq 0,03$); на рівні тенденції – «Ентузіазм» ($F = 1,571, p \leq 0,07$). «Наполегливість» педагога – «Смирнення» ($F = 2,269, p \leq 0,003$), «Розсудливість» ($F = 2,127, p \leq 0,006$), самооцінка за шкалою «Щастя» ($F = 2,032, p \leq 0,009$), «Справедливість» ($F = 2,029, p \leq 0,009$), «Любов» учня ($F = 1,733, p \leq 0,03$); на рівні тенденції – «Вміння спілкуватися» ($F = 1,555, p \leq 0,07$). «Чесність» педагога – «Наполегливість» ($F = 2,155, p \leq 0,006$), «Здатність до судження» ($F = 2,005, p \leq 0,01$), «Естетичне почуття» ($F = 1,843, p \leq 0,03$), самооцінка учня за шкалою «Щастя» ($F = 1,760, p \leq 0,04$). «Енергія, ентузіазм» вчителя має значущий ефект на самооцінку учня за шкалою «Щастя» ($F = 2,112, p \leq 0,005$).

Позитивна цінність «ТРАНСЦЕНДЕНТНІСТЬ». «Розуміння прекрасного» педагога – «Наполегливість» учня ($F = 1,959, p \leq 0,01$), «Любов до знань» ($F = 1,930, p \leq 0,01$), «Розсудливість» ($F = 1,778, p \leq 0,02$), самооцінка учня за шкалою «Щастя» ($F = 1,673, p \leq 0,04$); на рівні тенденції – «Лідерські якості» учня ($F = 1,606, p \leq 0,05$). «Вдячність» педагога – «Наполегливість» ($F = 1,867, p \leq 0,02$), «Любов до знань» ($F = 1,825, p \leq 0,03$), самооцінка учня за шкалою «Щастя» ($F = 1,786, p \leq 0,03$). «Надія, оптимізм» педагога – «Наполегливість» учня ($F = 1,783, p \leq 0,03$), самооцінка учня за шкалою «Щастя» ($F =$

1,690, $p \leq 0,04$); на рівні тенденції – «Винахідливість» ($F = 1,659$, $p \leq 0,05$), «Розсудливість» ($F = 1,591$, $p \leq 0,06$). Така «сильна» властивість педагога як **«Духовність та віра»** на статистично достовірному рівні впливає на самооцінку учня за шкалою «Щастя» ($F = 1,840$, $p \leq 0,02$), а **«Гумор»** вчителя – на «Надію» учня ($F = 1,846$, $p \leq 0,02$).

Крім цього, такі похідні сформованості в структурі особистості педагога позитивних цінностей як задоволеність працею та суб'єктивне благополуччя також мають значущі ефекти на особистісні характеристики учнів: показники інтегральної задоволеності працею мають значущий ефект на таку «сильну» властивість учнів як «Лідерські якості» ($F = 1,740$, $p \leq 0,04$) та на рівні тенденції на «Колективізм» ($F = 1,618$, $p \leq 0,06$); суб'єктивне благополуччя педагога пов'язане з «Вдячністю» учнів ($F = 1,545$, $p \leq 0,04$) та на рівні тенденції з їх «Хоробрістю» ($F = 1,426$, $p \leq 0,07$).

Цікавим уявляється також виявлення значущих ефектів метакогнітивних навичок педагога на самооцінку та особистісні властивості учня, що пов'язані з позитивними цінностями. Встановлено, що рівень метакогнітивних знань педагога здійснює значущий ефект на самооцінку учнів за шкалою «Задоволеність собою» ($F = 1,915$, $p \leq 0,03$) та на рівні тенденції пов'язаний з «Цілісністю характеру» ($F = 1,652$, $p \leq 0,07$). Рівень метакогнітивної активності вчителя має значущий ефект на «Вдячність» учнів ($F = 2,537$, $p \leq 0,004$) та на рівні тенденції пов'язаний з «Надією» ($F = 1,861$, $p \leq 0,04$), «Розсудливістю» ($F = 1,759$, $p \leq 0,06$) та «Ентузіазмом» ($F = 1,724$, $p \leq 0,06$).

Слід зауважити, що отримані значущі ефекти не означають наявності обов'язкових, суворих залежностей між даними змінними. Йдеться скоріше про найбільш ймовірні варіанти впливу позитивних цінностей педагогів на позитивні цінності та параметри самооцінки учнів. Адже навчальний та виховний вплив на школяра здійснюють не тільки представники педагогічного колективу, а й інші особи. Не можна також виключати і активності учня як суб'єкта навчальної діяльності, який може впливати сам на себе шляхом самоосвіти, самовиховання.

Узагальнюючи отримані результати дисперсійного аналізу, можна відмітити, що вплив позитивних цінностей педагога на позитивні цінності його учнів має різноспрямований характер. Припущення про наслідування учнями тих же самих «сильних» рис, що

виражені в педагога (у відповідності до теорії А. Бандури), знайшло часткове підтвердження. Виявлено, наприклад, що «сильна» риса характеру педагога «Бачення перспективи» впливає і на відповідне вміння учнів бачити перспективу ($p \leq 0,03$), а лідерські якості педагога на рівні тенденції пов'язані з лідерськими якостями його учнів ($p \leq 0,07$) та ін. В багатьох випадках між собою пов'язані ті «сили характеру» педагогів та учнів, що належать до різних позитивних цінностей. Вивчення психологічних механізмів даних зв'язків надає широке поле для подальших досліджень. Цікаво, що механізм наслідування «спрацьовує» у випадках вираженості в педагогів таких цінностей як «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість» (учнями частіше переймаються відповідні «сильні» риси характеру педагогів) і практично не діє при сформованості в педагога таких цінностей як «Мужність», «Помірність» та «Трансцендентність».

Виявлено наявність численних ефектів впливу більшості позитивних цінностей педагога (а не тільки «Мудрості») на «сили мозку» учня. Мова йде про ті «сили характеру» учня, в основі яких лежить позитивна цінність «Мудрість». Найбільш часто в якості залежних від позитивних цінностей вчителя виступають такі «церебральні» властивості учня як «Любов до знань», «Здатність до судження», рідше – «Вміння бачити перспективу». Відкриття в результаті дослідження явища залученості позитивних цінностей педагога в формування даних властивостей учнів є свідченням на користь того, що навчальна успішність залежить від позитивного особистісного ресурсу педагога, від наявності в нього значної кількості рис, в основі яких лежать сформовані позитивні цінності. Даний висновок обґрунтовується змістовними характеристиками когнітивних властивостей особистості, що обумовлюють успішність індивіда в сфері розумової праці, до якої безперечно належить і навчальна діяльність.

Звертає на себе увагу наявність значущих ефектів позитивних цінностей педагога на таку «силу характеру» учня як «Наполегливість» (позитивна цінність «Мужність»). Даний факт свідчить на користь яскраво вираженої мотивуючої функції позитивних цінностей педагога, значної ролі в формуванні вольових якостей та навичок саморегуляції школярів. Пов'язано це з тим, що сформованість позитивних цінностей в структурі особистості педагога забезпечується в результаті складної та наполегливої внутрішньої роботи над

собою, на яку здатна розвинена та зріла особистість. В процесі взаємодії з таким педагогом до учнів приходить усвідомлення того, що досягнення вершин в будь-якій сфері діяльності (зовнішньої або внутрішньої) тісно пов'язане з вмінням протягом тривалого часу дотримуватися єдиної лінії поведінки, концентрації зусиль на певному предметі, проявами наполегливості в досягненні визначеної мети.

Можна відмітити значний внесок сформованості позитивних цінностей педагога в забезпечення переживання щастя. На користь цього свідчить зв'язок всіх без виключення позитивних цінностей вчителя з самооцінкою учнів за шкалою «Щастя». Учні, які навчаються в педагогів з вираженими позитивними цінностями, відчувають себе більш щасливими та успішними, що позначається на об'єктивних показниках навчальної успішності.

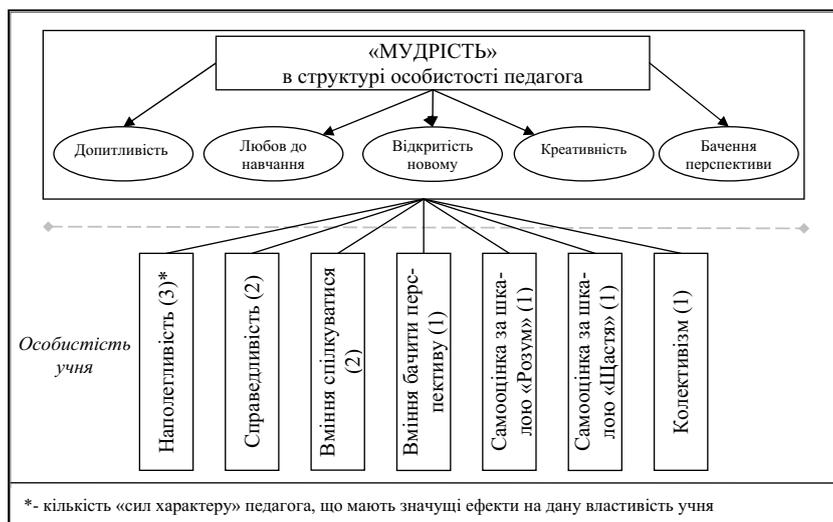


Рис. 3.4. Схема зв'язку позитивної цінності педагога «Мудрість» та її компонентів з «силами характеру» учнів

Проаналізуємо вплив окремих позитивних цінностей педагога на «сильні» риси характеру учнів. Як видно з рис. 3.4., «сильні» риси характеру педагога, в основі яких лежить позитивна цінність «Мудрість» пов'язані з тими «сильними» властивостями учня, що забезпечують його успішність в якості суб'єкта пізнання («Вміння

бачити перспективу)), суб'єкта активності («Наполегливість») та суб'єкта спілкування («Вміння спілкуватися», «Справедливість», «Колективізм»). Сформована в педагога позитивна цінність «Мудрість» підтримує впевненість учня у власних розумових здібностях (самооцінка за шкалою «Розум») та сприяє переживанню щастя (самооцінка за шкалою «Щастя»).

Позитивна цінність «Гуманність» в структурі особистості педагога (рис. 3.5.) впливає на учня як на суб'єкта пізнання («Любов до знань») та спілкування («Вміння спілкуватися», «Лідерські якості»). «Сильні» риси характеру педагога, об'єднані навколо позитивної цінності «Гуманність» тісно пов'язані з тим, як він проявляє себе в сфері міжособистісних стосунків в аспекті саме особливостей ставлення до оточуючих.

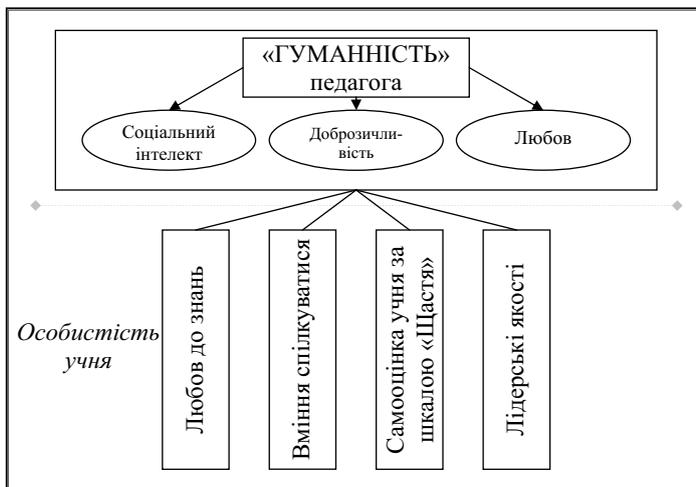


Рис. 3.5. Схема зв'язку позитивної цінності педагога «Гуманність» та її компонентів з «силами характеру» учнів

Наслідуючи відповідні відтінки ставлення до однолітків та дорослих, учень стає більш компетентним та бажаним в сфері міжособистісних стосунків, що є важливою умовою самореалізації саме в підлітковому віці. Цим пояснюється зв'язок даної позитивної цінності з такими «силами характеру» учня як «Вміння спілкуватися» та «Лідерські якості». Гуманне ставлення педагога до учня у відповідь

викликає позитивне ставлення до основної функції діяльності педагога, забезпечуючи спрямованість школяра на отримання знань («Любов до знань»). Як вже вказувалося, «Гуманність» педагога забезпечує емоційний комфорт учня, через створення безпечних для самоповаги школяра умов навчальної діяльності. Позитивний емоційний стан знаходить своє вираження при самооцінці учнем за шкалою «Щастя».

Зафіксовано наслідування учнями тих якостей педагога, в основі яких лежить цінність «Справедливість» (рис. 3.6.).

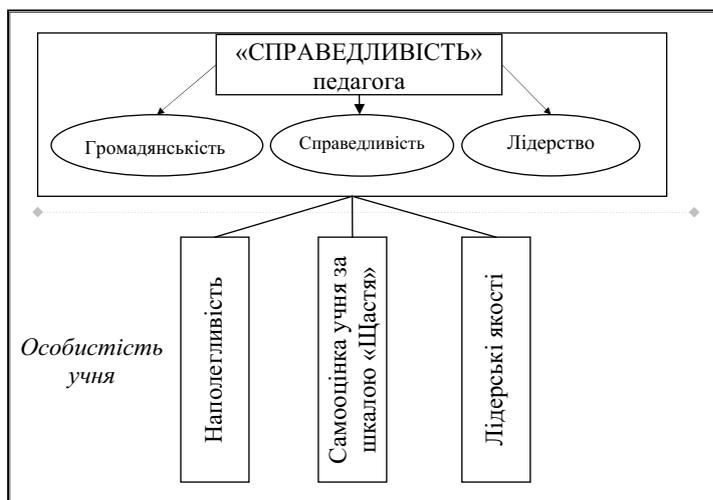


Рис. 3.6. Схема зв'язку позитивної цінності педагога «Справедливість» та її компонентів з «силами характеру» учнів

Наявність у педагога виражених лідерських якостей з високою ймовірністю призводить до появи відповідних якостей і в учнів. Крім цього, «Справедливість» педагога мобілізує активність та сприяє проявам вольових якостей учня («Наполегливість»). Це може бути пов'язане з високим рівнем авторитету такого вчителя та природнім бажанням учня отримати його визнання, виражене у відповідних оцінках. Адже учень впевнений, що дані оцінки, відображають реальний, об'єктивний рівень їх знань.

Справедливий вчитель також надає більше можливостей для появи позитивних емоційних переживань, що знаходить своє відображення при самооцінці учнів за шкалою «Щастя».

Така позитивна цінність педагога як «Помірність» пов'язана з успішністю учня як суб'єкта пізнання («Любов до знань», «Здатність до судження», «Допитливість»). Позитивна цінність «Помірність» може бути наслідком розвинених інтелектуальних здібностей людини, які і лежать в основі сформованих навичок саморегуляції довільної активності. Учні можуть інтерпретувати прояви позитивної цінності «Помірність» в педагога саме як показник його високих розумових здібностей, наявності великої кількості знань, і, як наслідок, спрямовувати себе на активне отримання знань.

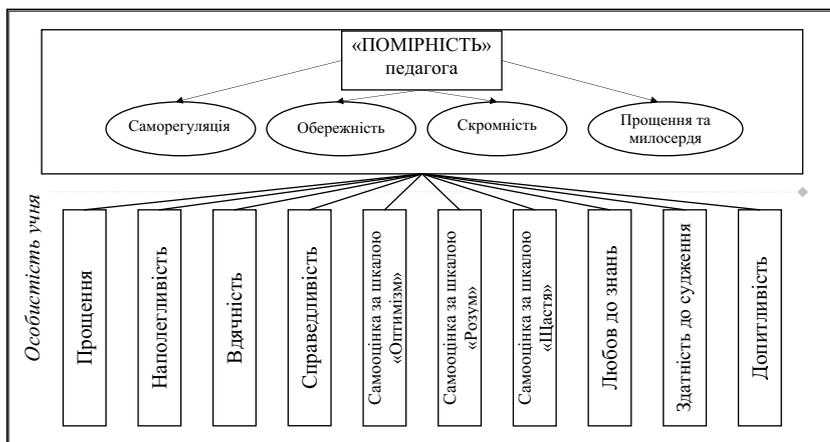


Рис. 3.7. Схема зв'язку позитивної цінності педагога «Помірність» та її компонентів з «силами характеру» учнів

Крім цього, педагог зі сформованою позитивною цінністю «Помірність», не проявляючи надмірної активності під час уроку та маючи почуття такту при взаємодії з учнем, дає більше можливостей для активності та самореалізації учнів. Дана особливість вчителя може сприяти впевненості учнів в собі та, як наслідок, призводити до більш вираженої пізнавальної активності. Підтвердженням цьому є значущі ефекти впливу «Помірності» педагога на самооцінку учнів (самооцінка учнів за шкалами «Оптимізм», «Розум», «Щастя»). Позиція такого педагога схожа на позицію психолога при на-

3. 2. Результати емпіричного дослідження та їх інтерпретація

данні психологічної допомоги клієнту в деяких популярних напрямках психотерапії та психокорекції («позиція дзеркала»). Саме тому дана позитивна цінність може призводити до високих показників такої «сильної» якості учнів як «Вдячність». Її розвиток починається з почуття вдячності педагогу, який не подавляє їх ініціативу, сприяє активності та розкриттю під час уроку.

Обережність та практичність педагога з розвинутою цінністю «Помірність» сприяючи більшій розсудливості та обережності у висновках при оцінці оточуючих людей, лежить в основі такої «сильної» характеристики учня як «Справедливість».

Також педагог з вираженою позитивною цінністю «Помірність» виступає для учнів прикладом вміння прощати, наполегливості, що обумовлює наявність значущих ефектів даної цінності в структурі педагога на такі «сили характеру» учня як «Прощення» та «Наполегливість».

Показово, що позитивна цінність «Мужність», в якій відображаються особливості педагога як суб'єкта активності, має значущі ефекти саме на так звані «сили серця» учня.

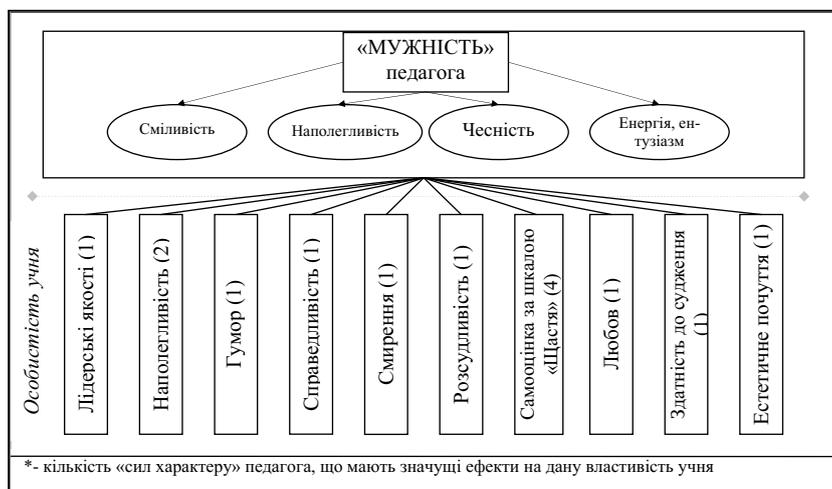


Рис. 3.8. Схема зв'язку позитивної цінності педагога «Мужність» та її компонентів з «силами характеру» учнів

Будучи пов'язаною зі стенічними емоційними станами педагога, цінність «Мужність» впливає на формування та частоту проявів почуття гумору учня, його лідерські якості, прояви наполегливості. Загалом звертає на себе увагу висока варіабельність напрямків впливу «Мужності» педагога на «сильні» якості учня, що пов'язане зі здатністю такого вчителя до інтенсивного педагогічного та особистісного впливу за рахунок енергійності, наполегливості та сміливості. Таким чином, позитивна цінність «Мужність» в структурі особистості педагога відіграє роль інструмента за допомогою якого педагог має змогу прищеплювати учням інші важливі для навчання «сильні» риси та цінності.

Позитивна цінність «Трансцендентність», характеризуючи духовний пласт особистості вчителя, особливості його смислової сфери, підходу до вирішення ключових питань буття людини у світі та ставлення до екзистенціальних проблем, виконує функцію загальної орієнтації учнів (віра, надія, гумор, вдячність, впевненість в наявності сенсу життя) у складному, наповненому протиріччями світі. Відображенням даного положення є наявність значущого ефекту позитивної цінності «Трансцендентність» у структурі особистості вчителя на таку «сильну» рису характеру учнів як «Надія».



Рис. 3.9. Схема зв'язку позитивної цінності педагога «Трансцендентність» та її компонентів з «силами характеру» учнів

Крім цього «Трансцендентність» вчителя пов'язана з успішністю учня як суб'єкта пізнання («Любов до знань») та активності («Наполегливість», «Розсудливість»). Адже для знаходження відповіді на найважливіші питання, що стосуються існування людини в світі, необхідно постійно шукати та оновлювати знання, постійно вдосконалювати розумові здібності, проявляючи при цьому розсудливість та наполегливість. Позитивна цінність «Трансцендентність» у структурі особистості педагога сприяє відчуттю щастя учнів (самооцінка учнів за шкалою «Щастя»).

Таким чином, доведено благотворний вплив позитивних цінностей в структурі особистості педагога, на формування багатьох позитивних особистісних властивостей учня, що позначаються на його пізнавальній активності. Найбільшу кількість ефектів впливу на «сильні» якості учнів мають такі позитивні цінності педагогів як «Мудрість», «Справедливість», «Мужність» та «Помірність».

3.2.2. Характер впливу позитивних цінностей педагога на емоційні стани учнів в процесі навчання

На наступному етапі дослідження були підраховані та виражені у відсоткових частках частоти зустрічаємості позитивних та негативних емоцій окремо на уроках вчителів кластеру №1 та кластеру №2. Слід зазначити, що наведена кількість становить суму спостережень за емоційними станами одних і тих же школярів на різних уроках вчителів двох кластерів. Тому вона перевищує зазначений вище загальний об'єм вибірки школярів ($N = 556$). Наприклад, якщо в класі навчається 20 учнів, для яких викладається 12 предметів вчителями з першого та другого кластеру (7 предметів вчителями кластеру №1 та 5 предметів вчителями кластеру №2), то загальна сума емоційних станів на уроках по класу буде становити 240 спостережень. При цьому 140 спостережень – це емоційні стани одних і тих же учнів класу на уроках вчителів першого кластеру, а 100 – це емоційні стани на уроках вчителів другого кластеру. Набір даних спостережень представляє собою своєрідну матрицю, в якій по горизонталі знаходяться педагоги, а по вертикалі – учні.

В результаті такої обробки встановлено, що з усіх емоційних станів учнів під час проведення уроків педагогами кластеру №1 74,9% (1083 оцінки) складають позитивні емоційні стани – радість,

захопленість. Відповідно, 25,1% (362 оцінки) – це негативні емоційні переживання під час цих уроків (сум, байдужість). На уроках вчителів кластеру №2 позитивні емоції переживаються в 62,5% випадків (481 оцінка), а 37,5% (288 оцінок) – це випадки переживання негативних емоційних станів під час занять з цими педагогами.

Як бачимо в більшій частині учнів, незалежно від того вчитель якого кластеру проводить урок, спостерігається позитивний емоційний стан. Проте, якщо порівнювати частоту зустрічальності позитивних та негативних емоцій за кластерами, то можна констатувати явні відмінності. Результати застосування ϕ^* -критерію – кутового перетворення Фішера для порівняння двох кластерів вчителів за критерієм «позитивні – негативні емоції учнів на уроках» представлені в табл. 3.7, з якої видно, що є статистично достовірні відмінності за частотою переживання позитивних та негативних емоцій між кластером №1 та кластером №2. При цьому під час уроків, які проводяться вчителями кластеру №1, позитивні емоційні стани виявляються в учнів частіше.

Таблиця 3.7

Результати порівняння показників педагогів двох кластерів за критерієм «позитивні - негативні емоції учнів на уроках»

Групи	Переважають позитивні емоції	Переважають негативні емоції	Емпіричне значення ϕ^*
	Частка, %	Частка, %	
Учні педагогів кластеру №1	74,9	25,1	$\phi^*=6,026$ ($p \leq 0,01$)
Учні педагогів кластеру №2	62,5	37,5	

Крім цього, було здійснено порівняння окремих емоцій, які відчують учні під час роботи на уроках вчителів з різних кластерів (табл. 3.8). Були зафіксовані статистично достовірні відмінності за переживанням учнями емоції суму в кластерах № 1 і № 2. Частіше дана емоція домінує в учнів на уроках педагогів другого кластеру. Відповідно, показники емоції радості на статистично достовірному рівні відрізняються на користь вчителів кластеру № 1. Це говорить про вміння цих педагогів створювати доброзичливу психологічну атмосферу в класі, сприяти успішному подоланню учнями навчаль-

них проблем і труднощів, підвищувати їх самоповагу, задоволеність собою, апелюючи, таким чином, до найбільш актуальних потреб та позитивних проявів дітей під час спільної роботи над навчальним матеріалом. Даний результат є прямим підтвердженням висунутої гіпотези.

При порівнянні між собою емоційних станів учнів на уроках вчителів кластеру № 1 і кластеру № 2 значущі розбіжності були виявлені також у переживанні стану байдужості. За цим критерієм «перевагу» мають педагоги другого кластеру. Даний факт пояснюється появою у педагогів кластеру № 2 такої фази емоційного вигорання як «Емоційне виснаження», особливістю якої є прагнення людини до економії емоцій*. Наслідком цього є недостатня емоційна залученість педагогів даного кластеру в процес взаємодії з учнями. На користь такого пояснення свідчить і наявність статистично достовірних відмінностей за частотою переживання такого стану як нудьга.

Таблиця 3.8

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

№ з/п	Емоційний стан	Кластер №1	Кластер №2	φ^* -кутове перетворення Фішера
1.	Стан спокою, врівноваженості («+»)	25,6%	22,88%	$\varphi^*=1,411$ Відмінності не значущі
2.	Світлий, приємний стан («+»)	23,18%	20,41%	$\varphi^*=1,523$ Відмінності не значущі
3.	Байдужість («-»)	6,57%	9,75%	$\varphi^*=2,621$ $p \leq 0,01$
4.	Нудьга («-»)	7,33%	11,7%	$\varphi^*=3,383$ $p \leq 0,01$
5.	Радість («+»)	17,09%	14,43%	$\varphi^*=1,68$ $p \leq 0,05$
6.	Сум («-»)	2,35%	5,07%	$\varphi^*=3,248$ $p \leq 0,01$
7.	Стан дрімоти («-»)	5,4%	6,50%	$\varphi^*=1,053$ Відмінності не зна-

* - як влучно відмічають зарубіжні фахівці, які досліджують емоційне вигорання, - «перш ніж вигоріти, потрібно охолонути».

				чущі
8.	Захопленість («+»)	9,07%	4,81%	$\varphi^*=3,831$ $p\leq 0,01$
9.	Гнів («-»)	3,39%	4,42%	$\varphi^*=1,165$ Відмінності не значущі

Свідченням того, що уроки вчителів кластеру № 1 відрізняються більшою емоційною насиченістю, викликають інтерес і сприяють переживанню емоційного комфорту, є переважання в учнів на даних уроках такої інтенсивної позитивної емоції як захопленість (найбільший індекс відмінності). Дана пізнавальна емоція, направляючи свідомість на об'єкт, який її викликає, підвищує концентрацію уваги, актуалізує мимовільне запам'ятовування і, таким чином, сприяє більш легкому засвоєнню навчального матеріалу.

Статистично достовірних відмінностей не було виявлено між такими станами як «Спокійний, врівноважений», «Світлий, приємний», «Дрімотний» і «Гнів». Однак на рівні тенденції перевагу мають все ж вчителі кластеру №1. Що стосується перших двох станів, то вони говорять фактично про відсутність або слабку вираженість якої-небудь емоції. Наведені ж вище дані свідчать на користь того, що різниця між вчителя 1-го та 2-го кластерів стає явною при розгляді більш інтенсивних позитивних емоцій. Вчителі кластеру №1 набагато частіше, ніж вчителі кластеру №2 викликають у своїх учнів яскраво виражені позитивні емоції.

Стан дрімоти, будучи наслідком сильної втоми, дуже рідко спостерігається на уроках як вчителів першого, так і вчителів другого кластеру. Це свідчить про те, що він мало пов'язаний з особистісними проявами вчителя. Частоту даного стану визначають, в першу чергу, режим дня дитини, навчальне навантаження, умови проживання та особливості сімейної ситуації, а не особистісні характеристики педагога.

Низька частота зустрічаємості емоції гніву пояснюється вираженим деструктивним характером даного емоційного стану, а тому і великою кількістю заборон, пов'язаних з ним. Це твердження виявляється ще більш справедливим, коли мова йде про агресію спрямовану на педагога. Крім того, переживання багатьма учнями емоції злості під час роботи на уроці робила б неможливою будь-яку пізнавальну діяльність. Тому, навіть при виникненні обстановки, що

3. 2. Результати емпіричного дослідження та їх інтерпретація

сприяє появі гніву, у багатьох дітей, напевне, «спрацьовують» механізми саморегуляції, спрямовані на його усунення [136].

Таким чином, можна констатувати наявність зв'язку позитивних цінностей педагога з позитивними емоційними переживаннями учнів високої інтенсивності та відсутністю такого зв'язку з позитивними емоційними станами помірної інтенсивності. А недостатня сформованість позитивних цінностей у структурі особистості педагога є показником високої вірогідності виникнення в учнів негативних емоційних станів помірної інтенсивності.

В результаті повторення процедури порівняння емоційних станів учнів на уроках педагогів кластеру №1 та кластеру №2 за методикою «Візуально-асоціативна діагностика емоційних станів» окремо по школам були отримані відмінності дуже подібні до наведеного в табл. 3.7 загального результату.

Аналогічний результат був отриманий і в результаті використання методики М. П. Фетіскіна «Градусник». Даний тест дозволяє виразити в балах інтенсивність переживання таких позитивних емоційних станів як «Захопленість», «Радість», «Світлий, приємний стан», «Спокій» (4 стани в групі позитивних емоцій), а також негативних – «Байдужість», «Нудьга», «Стан дрімоти», «Незадоволеність», «Роздратованість» та «Гнів» (6 станів).

Таблиця 3.9

Результати порівняння педагогів двох кластерів за критерієм «позитивні - негативні емоції учнів на уроках» (методика «Градусник»)

	Група позитивних емоційних станів			Група негативних емоційних станів		
	N	Середнє	Значення t-критерію	N	Середнє	Значення t-критерію
Уроки педагогів кластеру №1	1445	37,3845	2,385*	1445	36,7555	0,842
Уроки педагогів кластеру №2	769	36,4871		769	36,7623	

*- відмінності значущі на рівні $p \leq 0,01$

Для порівняння знаку емоційних станів учнів під час уроків педагогів першого та другого кластеру, для кожного учня був підрахований середній бал у групах позитивних та негативних емоцій. Порівнювалися вони за допомогою t-критерію Стьюдента. На статистично значущому рівні встановлено, що на уроках педагогів кластеру №1 учні переживають більш інтенсивні позитивні емоції, ніж на уроках педагогів кластеру №2. В інтенсивності переживання негативних емоцій на уроках вчителів різних кластерів статистично достовірних відмінностей зафіксовано не було.

З метою підвищення достовірності та надійності емпіричних даних, що стосуються емоційних станів учнів на уроках, було використано методика «Кольоровий тест ставлень» Є. Ф. Бажина та О. М. Еткінда, який можна віднести до однієї з форм імпліцитної діагностики. На відміну від методик «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» та «Градусник», що дають змогу визначити конкретні емоційні стани на уроках, дана методика визначає неспецифічне, загальне емоційне ставлення до тієї сфери життєдіяльності досліджуваного, що цікавить експериментатора. Респонденти асоціювали навчальну дисципліну та вчителя, який її викладає, з одним із восьми кольорів запозичених з оригінального тесту кольорових виборів М. Люшера. Наступний крок роботи з методикою передбачав ранжування запропонованих кольорових карток за критерієм ступеню вподобання. Чим вищий рівень емоційної привабливості педагога та його предмету, тим з більш привабливим кольором він асоціюється в школяра. Про негативне, вороже ставлення до предмету та його вчителя свідчить віднесений до нього колір, що отримав найбільший ранг в кольоровій розкладці.

Для співставлення були відібрані тільки ті спостереження за методикою Є. Ф. Бажина та О. М. Еткінда, що свідчили або про яскраво виражене позитивне ставлення до педагога (педагогам та їх навчальним дисциплінам були присвоєні ті кольори, що мають 1 та 2 ранги), або про яскраво виражене негативне (7 та 8 ранги). Результати порівняння емоційного ставлення до педагогів різних кластерів також підтверджують експериментальну гіпотезу, однак не так очевидно як у випадку оцінки конкретних емоційних станів, що переживаються безпосередньо під час уроку. Так 69,86% спостережень (584 спостереження), що стосуються педагогів кластеру №1, свідчать про позитивне емоційне ставлення до них та їх предметів, а

30,14% (252) – про негативне. В той же час позитивне емоційне ставлення до педагогів кластеру №2 зафіксовано в 64,10% спостережень (275), негативне – в 35,90% (154). За даним критерієм групи педагогів першого та другого кластеру статистично достовірно відрізняються на 5 %-му рівні значущості (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Результати порівняння емоційного ставлення учнів до педагогів кластеру №1 та кластеру №2

Групи	Позитивне емоційне ставлення	Негативне емоційне ставлення	Емпіричне значення φ^*
	Частка, %	Частка, %	
Учні педагогів кластеру №1	69,86	30,14	$\varphi^*=2,071$ ($p \leq 0,05$)
Учні педагогів кластеру №2	64,10	35,90	

Істотна різниця значень φ^* –кутового перетворення Фішера за методикою «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» М. П. Фетіскіна та кольоровим тестом ставлень Є. Ф. Бажина та О. М. Еткінда (6,026 та 2,071 відповідно) може бути пов'язана зі специфічними феноменологічними відмінностями, що лежать в основі емоційного стану та емоційного ставлення. Емоційний стан, будучи відображенням актуальної ситуації «тут та зараз», більше залежить від конкретних проявів вчителя під час уроку. Характер емоційного ставлення можуть визначати відносно незалежні від тих чи інших проявів педагога глибинні та стійкі особистісні чинники. Таким чином, більш низький показник статистично достовірних відмінностей за методикою Є. Ф. Бажина та О. М. Еткінда може бути пов'язаний з впливом додаткових чинників, що стосуються особистості учня, та дещо «заважають» відслідкувати не викривлений даними чинниками вплив позитивних цінностей педагога на характер емоційного ставлення учня.

Аналіз характеру емоційних станів педагогів на уроках кожного вчителя, який прийняв участь в дослідженні, виявив, що на уроках в деяких педагогів кластеру №2 в більшості учнів переважають позитивні емоційні стани. Пов'язано це з тим, що за результатами кластерного аналізу, в якому критерієм приналежності до того чи іншого кластеру є відстань показників конкретного респондента до

центру даного кластеру, деяким вчителям, які були віднесені до другого кластеру, не вистачило мінімальної кількості балів, щоб потрапити до кластеру №1. Ці педагоги, як і педагоги кластеру №1, мають достатньо виражені показники сформованості «сил характеру», задоволеності трудовою діяльністю та суб'єктивного благополуччя. Саме тому була здійснена спроба визначити групу педагогів, до якої б увійшли і вчителі кластеру №1, і вчителі кластеру №2, на уроках яких більше 85% учнів переживають позитивні емоційні стани, та групу педагогів, на уроках яких значна кількість учнів (більше 60%) знаходиться в стані емоційного дискомфорту. Такий підхід дозволить побудувати психологічний портрет ідеального педагога в аспекті забезпечення емоційного комфорту учнів під час уроків. Керуючись міркуваннями зручності, для такого аналізу використовувалися дані, отримані за допомогою методики «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» М. П. Фетіскіна. В результаті з усієї експериментальної вибірки до першої групи було включено 27 педагогів: 20 вчителів кластеру №1 та 7 вчителів кластеру №2; до другої – 26 педагогів: 6 вчителів кластеру №1 та 20 вчителів кластеру №2. На наступному етапі було здійснено порівняння ієрархій їхніх позитивних цінностей та «сильних» властивостей особистості, результати якого представлені в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Результати порівняння «сильних» рис характеру та їх похідних в педагогів двох груп в аспекті їх зв'язку з емоційними станами учнів

«Сильні» риси характеру та їх похідні	Середні значення		t-Стьюдента
	Група 1*	Група 2*	
Допитливість	43,185	40,077	2,994**
Любов до навчання	44,111	38,538	4,422**
Відкритість новому досвіду	43,852	40,115	2,779**
Креативність	37,222	34,462	1,833
Бачення перспективи, широта розуму	41,852	38,615	2,662**
Соціальний інтелект	40,259	36,500	3,052**
Добррозичливість	45,407	42,038	3,046**
Любов	43,778	40,346	2,948**
Громадянськість, кооперація	43,815	40,808	2,772**
Справедливість	45,593	41,500	3,740**
Лідерство	43,926	41,038	2,519**

3. 2. Результати емпіричного дослідження та їх інтерпретація

Саморегуляція	38,370	34,077	3,209**
Обережність	42,296	39,577	2,285
Скромність	40,630	38,462	1,640
Прощення та милосердя	43,259	40,885	1,701
Сміливість	40,778	38,192	2,067
Наполегливість, старанність	43,222	38,962	3,697**
Чесність	44,889	40,808	4,233**
Енергія, ентузіазм	40,296	36,923	2,929**
Розуміння прекрасного	43,741	39,769	2,663**
Вдячність	46,000	42,462	3,013**
Надія, оптимізм	42,926	39,423	2,657**
Духовність та віра	42,852	39,538	2,122
Гумор	42,296	37,192	3,317**
Емоційне виснаження	24,481	27,923	-1,350
Деперсоналізація	5,778	9,462	-2,775**
Редукція особистих досягнень	20,926	23,885	-1,022
Метакогнітивні знання	17,296	16,038	1,390
Метакогнітивна активність	13,296	11,769	2,039
Інтегральна задоволеність працею	20,630	19,500	0,918
Суб'єктивне благополуччя	37,630	32,731	1,928

*Група 1 – більшість учнів відчують позитивні емоції на уроках

Група 2 – в більшості учнів на уроках даних педагогів переважають негативні емоційні стани

** - розбіжності на рівні значущості $p \leq 0,01$

Таким чином, найбільші коефіцієнти відмінностей за t-критерієм Стьюдента продемонстрували з якими саме «силами характеру» педагога та їх похідними найтісніше пов'язані позитивні та негативні стани їх учнів.

Порівнюючи отримані конфігурації «сил характеру» педагогів, можна помітити, що ті з них, за якими зафіксовано найбільші відмінності, згруповані навколо позитивних цінностей «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість». Найбільш вагомим чинником, що визначає характер емоційних станів школярів, є «Любов до навчання». Важливими агентами впливу на емоційний стан учня під час уроку являються також такі «сильні» властивості особистості педагога як «Допитливість», «Відкритість новому досвіду» та «Бачення перспективи».

Такий результат підтверджує висунуту гіпотезу про фундаментальну роль когнітивних здібностей вчителя в забезпеченні високих показників навчальної успішності. Показово, що статистично достовірні відмінності наявні між всіма «силами характеру», в основі яких лежить позитивна цінність «Гуманність». Висока сформованість саме цієї позитивної цінності в структурі особистості вчителя, лежить в основі оптимальної психологічної атмосфери в класному колективі, сприяючи таким чином переважанню позитивних емоцій, взаємопідтримки між учнями. Психологічним механізмом такого впливу є почуття захищеності, емоційного комфорту, що виникає в школярів при взаємодії з гуманним вчителем.

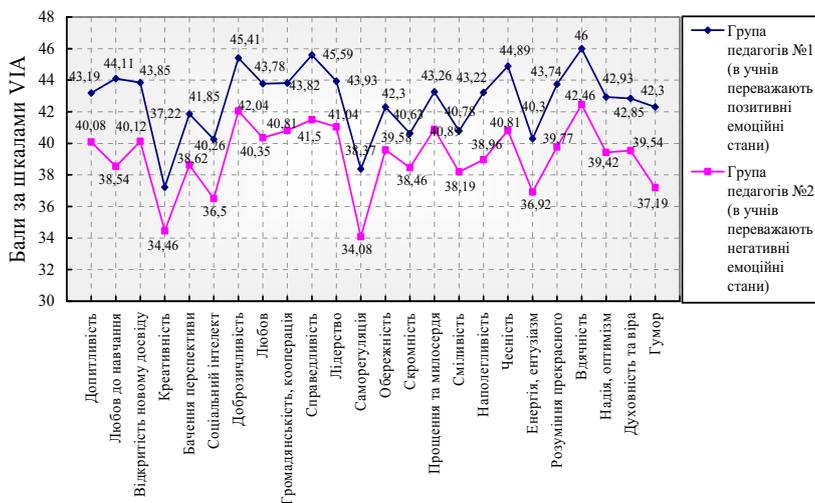


Рис. 3.10. Середні показники «сильних» рис двох груп педагогів в аспекті їх зв'язку з емоційними станами учнів

Не менш важливими для забезпечення емоційного комфорту під час уроку являються всі «сили характеру», що об'єднуються навколо цінності «Справедливість». Даний факт є свідченням значущості вміння вчителя об'єктивно оцінювати знання, здійснювати керівництво класним колективом («Лідерство»), займати конструктивну громадську позицію.

З характером емоційних станів учнів також сильно пов'язані інші «сильні» властивості педагога, змістовні характеристики яких вказують на їх важливу роль для успішної педагогічної діяльності (в аспекті позитивного впливу на емоційні стани дітей): «Чесність», «Наполегливість та старанність», «Гумор», «Саморегуляція», «Вдячність», «Енергія, ентузіазм».

Поява симптомів емоційного вигорання негативним чином позначається на емоційному комфорті школярів, що відповідає результатам дослідження Д. Р. Мерзлякової [113]. Даний вплив починає проявлятися при виникненні такої фази емоційного вигорання як «Емоційне виснаження».

3.2.3. Результати дослідження впливу позитивних цінностей педагога на спрямованість пізнавальної мотивації учнів

Ще одним не менш важливим компонентом психологічного механізму впливу позитивних цінностей педагога на пізнавальну активність учнів є характер їх навчальної мотивації. При цьому ми виходимо з припущення, що сформованість важливих для педагогічної діяльності позитивних цінностей педагога сприяє формуванню внутрішньої мотивації навчальної діяльності. Розгляд саме спрямованості навчальної мотивації в якості залежної змінної обґрунтовується її безпосереднім зв'язком з рівнем пізнавальної активності учнів, особливостями навчальної діяльності та її результативністю [17, 61, 66, 116].

Рівень сформованості внутрішньої мотивації визначався за допомогою методики Т. Д. Дубровицької «Тест-опитувальник спрямованості навчальної мотивації» (2005) [61]. Даний діагностичний інструмент є порівняно новим серед інших методик, створених для вивчення навчальної мотивації та окремих мотивів навчальної діяльності. Тест рекомендовано для використання з учнями всіх категорій, починаючи приблизно з 12 років, оскільки з даного віку дитина вже здатна до самоаналізу та самозвіту. Методика включає 20 тверджень про те, що відбувається на уроці та ставлення до цього учнів, які рівномірно розподілені за кількістю позитивних та негативних відповідей (наприклад, пропонуються такі твердження як «Вивчення даного предмета надасть мені можливість дізнатися ба-

гато важливого для себе, проявити свої здібності», «Навчальні завдання за даним предметом мені нецікаві, я їх виконую, тому що цього вимагає вчитель»). На етапі обробки результатів опитування за кожний збіг відповіді респондента при оцінці певного предмету з ключем методики йому нараховується один бал. Чим вищий сумарний бал, тим вищий показник сформованості внутрішньої мотивації вивчення відповідної навчальної дисципліни. У випадках низьких сумарних балів домінує зовнішня мотивація вивчення предмету. При цьому отриманий сумарний бал необхідно порівнювати з такими нормами: 0-10 балів – зовнішня мотивація вивчення навчальної дисципліни; 11-20 балів – внутрішня навчальна мотивація. Однак при використанні методики в наукових дослідженнях при порівнянні вираженості внутрішньої мотивації вивчення навчальної дисципліни в різних групах школярів автором рекомендується віддавати перевагу все ж «сирим» сумарним балам [61, с.77].

Головними перевагами даного діагностичного інструменту виступає, по-перше те, що для визначення складного феномену навчальної мотивації витрачається небагато часу; по-друге, те, що методика може використовуватися не тільки індивідуально, але й в колективній формі; по-третє, те, що процедури проведення методики та її обробки є стандартизованими, вказані чіткі норми для отримання остаточного висновку про спрямованість навчальної мотивації; і, по-четверте, досліджується не мотивація навчальної діяльності взагалі, а специфіка мотивації навчальної діяльності при вивченні конкретних навчальних предметів, на уроках конкретних педагогів [61].

В результаті проведення методики Т. Д. Дубровицької, була отримана сукупність балів для кожного учня, які відображали інтенсивність внутрішньої мотивації при вивченні кожного предмету, передбаченого навчальною програмою. Тобто в кожного респондента з експериментальної вибірки учнів було стільки результатів оцінки спрямованості навчальної мотивації, скільки навчальних предметів у нього викладається (наприклад, сумарний бал за методикою для вивчення алгебри, сумарний бал за методикою для вивчення англійської мови і т. д.). Підсумок роботи над визначенням характеру навчальної мотивації досліджуваних, як і у випадку оцінки емоційних станів на різних уроках, представляв звітну таблицю по класам, по горизонталі якої були розташовані педагоги та їх на-

вчальні предмети, а по вертикалі – учні. На перетині знаходився бал вираженості внутрішньої мотивації вивчення відповідної навчальної дисципліни. Таким чином, як і у випадку порівняння емоційних станів на уроках вчителів кластеру №1 та кластеру №2, кількість оцінок спрямованості навчальної мотивації значно перевищує кількість вибірки учнів, оскільки в кожного учня кількість таких оцінок відповідає загальній кількості навчальних дисциплін, що викладаються в даному класі.

Відмінності специфіки спрямованості навчальної мотивації вивчення предметів, що викладаються педагогами кластеру №1 та педагогами кластеру №2, визначалися за допомогою t-критерію Стьюдента.

Результати порівняння сукупності балів, в яких відображена ступінь інтенсивності внутрішньої мотивації на уроках педагогів кластеру №1 та педагогів кластеру №2 в цілому по всім школам, на базі яких проводилось дослідження, дозволили констатувати відсутність статистично достовірних відмінностей між ними ($\bar{x}_1=10,6096$; $\bar{x}_2=10,3993$; $t=1,035$; $p\leq 0,301$). Повторення даної процедури по кожній школі окремо також не принесло очікуваного результату.

Після цього було зроблено припущення, що на специфіці спрямованості навчальної мотивації учнів, окрім позитивних цінностей, «сил характеру» педагогів та їх похідних, можуть відображатися такі об'єктивні чинники як вікова категорія респондентів та зміст навчальної дисципліни. Відомо, що є тенденція до зниження інтенсивності навчальної мотивації, зміщення учнівських пріоритетів по мірі дорослішання учня, переходу з молодшого шкільного до підліткового віку [29, 60, 87]. Також не викликає сумніву, що бажання вивчати той чи інший предмет буде залежати від його змісту: схильність до точних наук може призводити до відсутності інтересу до таких навчальних дисциплін як історія, література і навпаки.

Тому на наступному етапі перевірки даної експериментальної гіпотези була здійснена ще одна спроба співставлення показників вираженості внутрішньої мотивації за критерієм приналежності педагогів до першого або другого кластеру вже з врахуванням вікової категорії та змісту навчального предмету. Тепер з усієї учнівської вибірки були відібрані і порівнювалися між собою показники навчальної мотивації учнів однакових вікових категорій при вивченні

одних і тих же навчальних дисциплін, в яких викладали вчителі першого та другого кластеру. Такий підхід дозволив встановити ряд статистично достовірних відмінностей в показниках вираженості навчальної мотивації по окремим навчальним предметам на користь педагогів кластеру №1 (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Результати порівняння рівня сформованості внутрішньої мотивації вивчення предметів педагогів кластеру №1 та кластеру №2 з врахуванням віку учнів та змісту навчальної дисципліни

		Класи	Середні значення		t-критерій Стьюдента	p
			Кластер №1	Кластер №2		
Навчальні предмети	Географія	6-ті	13,692	11,216	2,698	0,008
	Англійська мова	8-мі	13,517	11,174	2,238	0,03
	Українська мова	8-мі	13,617	10,565	2,883	0,007
	Українська література	10-ті	11,091	9,727	1,685	0,05
	Фізика	10-ті	13,833	9,059	3,154	0,003
	Біологія	10-ті	11,707	9,118	1,764	0,05
	Історія	11-ті	14,273	9,412	3,212	0,003

Статистично достовірні відмінності в показниках інтенсивності внутрішньої мотивації зафіксовано при викладанні вчителями кластеру №1 та кластеру №2 предметів гуманітарного та науково-природничого циклу. При вивченні предметів логіко-математичного циклу в більшості випадків значущі відмінності відсутні. Тому можна стверджувати, що в плані навчальної мотивації при викладенні навчальних дисциплін даного циклу не відіграє значної ролі до якого кластеру належить педагог. Наявність даної закономірності може бути пов'язана з тим, що в процесі викладання гуманітарних та науково-природничих дисциплін є більше приводів (в силу особливостей змісту даних навчальних предметів) для безпосереднього прояву позитивних цінностей та «сильних» властивостей особистості педагога та їх похідних. Тобто на цих уроках вони проявляються більш природньо та яскраво.

На підставі цих даних, можна зробити висновок про наявність «нестабільного» впливу позитивних цінностей педагога на характер навчальної мотивації його учнів. Він не має такого очевидного ха-

рактеру, як зв'язок позитивних цінностей та «сильних» рис педагога з емоційними станами учнів.

Слід зауважити, що мотивація представляє собою складне структурне психологічне утворення, ключові компоненти якої знаходяться в ієрархічному підпорядкуванні (Л. І. Божович, Б. І. Додонов). З мотивами та мотивацією особистості тісно пов'язані її самооцінка, рівень домагань, соціальні очікування, особливості когнітивного функціонування, наявні установки та цінності. Таким чином, мотивація, будучи динамічною психологічною структурою, залежить від багатьох індивідуально-психологічних та об'єктивних чинників. Тому намагання отримати чіткий лінійний зв'язок між будь-якими особистісними властивостями педагога та специфікою навчальної мотивації його учнів являються помилковими.

Мотиваційно-сміслова сфера особистості є досить «сенситивною» до явища самодетермінації, описаного Д. О. Леонтьєвим, що починає проявлятися на певному рівні особистісного розвитку. Здатність зрілої, розвиненої особистості до самодетермінації виключає «сторонні» впливи на її мотиваційно-сміслову сферу та лежить в основі відсутності будь-яких чітких закономірностей такого впливу. А при цьому єдиним чинником, що впливає на спрямованість активності людини, виступає сам суб'єкт цієї активності. За такої умови неможливо в результаті наукових психологічних досліджень отримати зв'язки, що свідчать про жорстко детерміновану залежність: «при більш низькому рівні особистісного розвитку зв'язки між змінними носять більш жорсткий, детерміністичний характер, а на високому рівні розвитку одні змінні виступають по відношенню до інших лише як передумови, не зумовлюючи їх однозначно» [103, с.26].

Отриманий нами результат є яскравим прикладом активності та самоуправління учня як повноправного та свідомого суб'єкта навчальної діяльності, характерні особливості та зміст мотиваційно-сміислової сфери якого знаходиться не тільки під впливом зовнішніх чинників (таких, наприклад, як особистість вчителя), а й визначаються самим учнем. Оскільки вікова категорія школярів ще не передбачає високого рівня особистісної зрілості, тому зв'язок між позитивними цінностями та специфікою навчальною мотивації, не дивлячись на всі труднощі, все ж вдалося прослідкувати.

Наступним кроком перевірки експериментальної гіпотези про зв'язок позитивних цінностей педагога з навчальною мотивацією як компоненту психологічного механізму впливу позитивних цінностей на навчальну успішність стало визначення тих «сил характеру» педагога, що найтісніше пов'язані з інтенсивністю внутрішньої навчальної мотивації учнів. Сукупність спостережень спрямованості навчальної мотивації всієї вибірки учнів за допомогою квартилів було розподілено на чотири частини та знайдені значення першого (9,12 балів) та четвертого (12,96) квартилів. Таким чином, була визначена четверта частина найнижчих показників сформованості внутрішньої мотивації (всі, що менше 9,12 балів) та четверту частину найвищих балів спрямованості навчальної мотивації (всі, що більше 12,96 балів). Потім була визначено групу педагогів, за навчальними предметами яких середній бал сформованості внутрішньої мотивації учнів не перевищував 9,12 балів, та групу педагогів з відповідними показниками учнів, що перевищували 12,96 балів. В результаті з усієї експериментальної вибірки до першої групи було включено 26 педагогів: 17 вчителів кластеру №1 та 9 вчителів кластеру №2; до другої – 22 педагоги: 5 вчителів кластеру №1 та 17 вчителів кластеру №2. На наступному етапі було здійснено порівняння ієрархій їх позитивних цінностей та «сильних» властивостей особистості за t-критерієм Стьюдента (табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Результати порівняння «сильних» рис характеру та їх похідних в педагогів двох груп в аспекті їх зв'язку з характером навчальної мотивації учнів

«Сильні» риси характеру та їх похідні	Середні значення		t- Стьюдента	P
	Група 1*	Група 2**		
Допитливість	42,577	40,591	1,661	0,104
Любов до навчання	43,192	39,045	2,901	0,006
Відкритість новому досвіду	43,615	40,682	2,261	0,029
Креативність	37,462	35,318	1,333	0,189
Бачення перспективи, широта розуму	42,192	39,864	1,903	0,063
Соціальний інтелект	39,692	38,727	0,814	0,420
Доброзичливість	45,154	43,091	1,853	0,070
Любов	43,308	40,864	1,879	0,067
Громадянськість, кооперація	44,308	41,409	2,551	0,014

3. 2. Результати емпіричного дослідження та їх інтерпретація

Справедливість	44,385	43,091	1,187	0,241
Лідерство	43,462	42,091	1,173	0,247
Саморегуляція	39,308	34,409	3,183	0,003
Обережність	42,385	40,455	1,657	0,104
Скромність	40,731	39,000	1,402	0,168
Прощення та милосердя	43,808	41,955	1,257	0,215
Сміливість	39,692	38,182	1,061	0,294
Наполегливість, старанність	42,731	39,045	2,836	0,007
Чесність	43,615	41,818	1,609	0,115
Енергія, ентузіазм	40,308	37,864	1,768	0,084
Розуміння прекрасного	44,385	40,818	2,705	0,010
Вдячність	45,423	43,500	1,684	0,099
Надія, оптимізм	42,808	39,773	2,345	0,023
Духовність та віра	42,692	39,636	2,177	0,035
Гумор	41,808	39,455	1,693	0,097
Емоційне виснаження	25,538	25,682	-0,058	0,954
Деперсоналізація	6,000	7,636	-1,308	0,198
Редукція особистих досягнень	21,077	23,773	-0,915	0,365
Метакогнітивні знання	16,231	15,818	0,488	0,628
Метакогнітивна активність	13,231	11,091	2,479	,018
Інтегральна задоволеність працею	20,346	19,545	0,680	0,500
Суб'єктивне благополуччя	37,692	36,591	0,350	0,728

*Група 1 – учні характеризуються високим рівнем сформованості внутрішньої навчальної мотивації

**Група 2 – учні характеризуються недостатнім рівнем сформованості внутрішньої навчальної мотивації

Найбільші коефіцієнти відмінностей показали, з якими саме «силами характеру» педагога та їхніми похідними найтісніше пов'язані особливості навчальної мотивації учнів. На відміну від конфігурації «сил характеру» педагогів в аспекті їх впливу на емоційні стани учнів, в даному випадку найвагоміші відмінності зафіксовано в показниках тих «сильних» властивостей, в основі яких лежать позитивні цінності «Мудрість» та «Трансцендентність». Так, на статистично достовірному рівні відрізняються групи педагогів за такими когнітивними властивостями як «Допитливість», «Любов до навчання», «Відкритість новому досвіду». Ще раз знайшло підтвердження положення про те, що позитивна цінність «Мудрість» є сис-

темотвірним глибинним чинником успішності педагогічної діяльності.

Також важливими в плані формування внутрішньої мотивації навчальної діяльності являються такі «сили характеру» як «Розуміння прекрасного», «Надія та оптимізм», «Духовність та віра» (позитивна цінність «Трансцендентність»). Скоріше за все, дані риси педагога виконують функцію орієнтування: вносять ясність в різноманіття інформації, що поступає до учня (йдеться про визначення пріоритетів), та підтримують внутрішню впевненість учня в правильності та необхідності вивчення даної навчальної дисципліни.

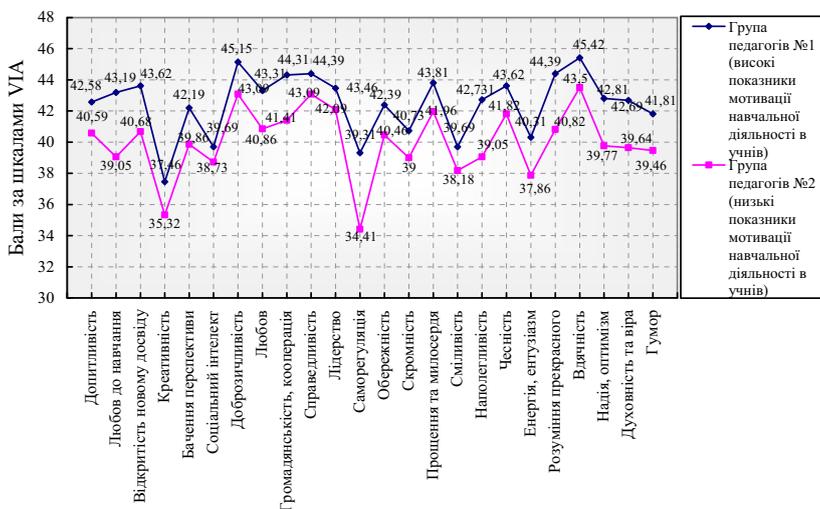


Рис. 3.11. Середні показники «сильних» рис двох груп педагогів в аспекті їх зв'язку з характером навчальної мотивації учнів

«Саморегуляція» лежить в основі передачі педагогом вміння школяра самостійно підтримувати інтерес до навчального предмету на оптимальному рівні. Розвинена «сильна» риса «Громадянськість, кооперація» лежить в основі вміння педагога налагоджувати двосторонню взаємодію з школярами в аспекті вивчення навчального предмету, стимулюючи таким чином їх постійну зацікавленість в отриманні нових знань, які будуть необхідні для спілкування з вчителем. «Сильна» властивість «Наполегливість та старанність» рег-

ламентує кількість зусиль, які витрачає педагог на ефективну передачу учням навчального матеріалу, на використання прийомів зацікавлення. Характеристика «Метакогнітивна активність», відображаючи ступінь сформованості навичок управління власними когнітивними процесами, лежить в основі чинників, що стимулюють навчання та розвиток. За даними Ю. В. Скворцової вчитель з розвинутою метакогнітивною активністю прагне активізувати учнів не зовнішньою розважальністю, а особливостями самої навчальної дисципліни. При цьому вчитель «не тільки сам проявляє метакогнітивну активність, але і своєю поведінкою спонукає до цього і учнів» [164, с.109].

Таким чином, наявність у педагога перерахованих «сильних» рис характеру, об'єднаних в єдину функціональну систему, лежить в основі його вміння зацікавлювати школярів навчальним матеріалом, надихати на його вивчення, стимулювати пізнавальну активність та самостійне вивчення початкової дисципліни, передавати навички ефективної пошукової діяльності.

3.2.4. Специфіка зв'язку позитивних цінностей педагога з навчальною успішністю учнів

Одним із завдань емпіричного дослідження було вивчення зв'язку позитивних цінностей та «сильних» властивостей особистості педагога з пізнавальною активністю його учнів, що опосередкований складним психологічним механізмом. Попередні результати продемонстрували наявність впливу позитивних цінностей та «сильних» рис характеру педагога на стани та особистісні характеристики, що стосуються особистісного функціонування учня як суб'єкта навчальної діяльності та виступають важливими детермінантами пізнавальної активності. Таким чином, було емпірично розкрито особливості функціонування даного психологічного механізму, що полягає в різноспрямованому впливі особистісних структур педагога на особистісні структури учня. На останньому етапі емпіричного дослідження увага приділялась об'єктивним показникам результативності навчально-пізнавальної діяльності як наслідку сформованості пізнавальної активності учнів, в якості яких виступили річні оцінки в класних журналах.

Для виявлення передбачуваних розбіжностей в балах річних оцінок учнів за предметами педагогів різних кластерів використувався t-критерій Стьюдента. Спочатку між собою порівнювалися загальні середні бали річних оцінок по всім школам одночасно. Критерієм для порівняння виступила приналежність педагога, який читає відповідний предмет, до першого або другого кластеру. Встановлено наявність статистично достовірних відмінностей середніх балів за предметами, що викладають вчителі кластеру №1 та вчителі кластеру №2. Середня оцінка по всім школам, на базі яких проводилось дослідження, за навчальними дисциплінами педагогів кластеру №1 складає 9,5462 бали, а за навчальними дисциплінами педагогів кластеру №2 – 8,3213 бали. Розбіжності середніх балів статистично достовірні на 3%-му рівні значущості ($t=1,924$; $p \leq 0,03$).

Зважаючи на високу вірогідність залежності об'єктивних показників навчальної успішності від додаткових, не пов'язаних з предметом емпіричного дослідження чинників, було також здійснено порівняння оцінок класних журналів з врахуванням вікової категорії учнів та змісту навчальної дисципліни (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Результати порівняння шкільних оцінок за окремими навчальними дисциплінами, що викладаються педагогами кластерів №1 та №2*

Навчальні предмети	Класи	Усереднені шкільні оцінки		t-критерій Стьюдента	p
		Кластер №1	Кластер №2		
Історія	11-ті	10,270	7,111	3,212	0,003
Англійська мова	8-мі, 10-ті	10,024	8,290	2,471	0,01
Українська мова	8-мі	9,967	6,023	2,522	0,01
Українська література	10-ті	10,988	6,856	2,224	0,02
Географія	6-ті	9,366	7,225	1,928	0,03
Біологія	10-ті	10,456	9,118	1,682	0,05

Як видно з наведених даних, зберігається тенденція до виявлення статистично достовірних відмінностей в показниках навчаль-

* - в таблиці наведено тільки ті навчальні дисципліни та класи, де зафіксовано статистично достовірні розбіжності за показниками навчальної успішності при взаємодії учнів з педагогами кластеру №1 та кластеру №2

ної успішності при взаємодії з педагогами першого та другого кластеру за предметами гуманітарного та науково-природничого циклу. За шкільними оцінками навчальної успішності при взаємодії в педагогами кластеру №1 та кластеру №2 не зафіксовано статистично достовірних відмінностей за такими навчальними предметами як алгебра, геометрія, фізика та хімія. Така закономірність, як вже вказувалося вище (п. 3.4), може бути пов'язана з тим, що в процесі викладання гуманітарних та науково-природничих дисциплін в педагога є більше можливостей (в силу особливостей змісту даних навчальних предметів) для безпосереднього прояву позитивних цінностей та «сильних» властивостей особистості педагога та їх похідних.

Таким чином, виявленні розбіжності в об'єктивних показниках навчальної успішності підтверджують достовірність представлені моделі функціонування психологічного механізму впливу позитивних цінностей та «сильних» рис характеру педагога на пізнавальну активність учнів.

Емпірична перевірка правомірності описаного психологічного механізму впливу позитивних цінностей та «сильних» властивостей особистості педагога на розвиток особистості учня як суб'єкта пізнавальної активності здійснювалася у відповідності до передбачуваних напрямків даного впливу, відображених в експериментальних гіпотезах. Емпіричне дослідження було здійснене за квазіекспериментальним планом для двох нееквівалентних груп. Воно мало багатоаспектний, етапний характер та включало в себе декілька пов'язаних між собою напрямків. Результати та аналіз емпіричного дослідження дозволили зробити ряд важливих висновків.

1. Сформовані позитивні цінності в структурі особистості педагога лежать в основі задоволеності педагогічною діяльністю та відчуття суб'єктивного благополуччя. Педагоги з вираженими позитивними цінностями мають більше навчальне навантаження та охоплюють більшу кількість учнів своєї школи, ніж інші педагоги.

2. Сформованість позитивних цінностей в структурі особистості педагога є вагомим чинником успішного формування позитивних цінностей та «сильних» рис характеру учнів. Доведено, що позитивні цінності педагога є вагомим чинником успішного формування позитивних цінностей і «сильних» рис характеру учнів. Найбільш чітко ця закономірність простежується на прикладах зв'язку позитивних цінностей вчителя з такими позитивними властивостями уч-

нів, що пов'язані з позитивною цінністю «Мудрість та знання» (за методикою К. Далсгаард), як «любов до знань», «вміння бачити перспективу», «вміння спілкуватися». Позитивні цінності педагога відіграють важливу роль у формуванні в учнів таких «сильних» рис характеру як «справедливість», «колективізм», «лідерські якості», «наполегливість», «смирнення», «розсудливість», розвиток яких стимулюється завдяки дотриманню позитивних цінностей «Справедливість», «Мужність» та «Помірність».

3. Позитивні цінності педагога відіграють важливу роль у забезпечення переживання щастя. Учні, які навчаються в педагогів з вираженими позитивними цінностями, вважають себе більш оптимістичними та почуваються більш щасливими та успішними, що позначається на об'єктивних показниках навчальної успішності.

4. Встановлено наявність зв'язку позитивних цінностей педагога з позитивними емоційними переживаннями учнів високої інтенсивності та відсутністю такого зв'язку з позитивними емоційними станами помірної інтенсивності. Емоційний комфорт учнів під час уроків пов'язаний, в першу чергу, з вираженістю таких позитивних цінностей педагога як «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість».

5. Недостатня сформованість позитивних цінностей в структурі особистості педагога є показником високої вірогідності виникнення в учнів негативних емоційних станів помірної інтенсивності. Ця закономірність починає яскраво проявлятися при виникненні в педагога симптому емоційного виснаження.

6. Виявлено наявність «нестабільного» впливу позитивних цінностей педагога на характер навчальної мотивації його учнів. На специфіці спрямованості навчальної мотивації учнів, окрім позитивних цінностей, «сил характеру» педагогів та їх похідних, відображаються такі об'єктивні чинники як вікова категорія респондентів та зміст навчальної дисципліни. Залежність спрямованості навчальної мотивації учнів від позитивних цінностей педагога виявляється при викладанні предметів гуманітарного та науково-природничого циклу. Серед позитивних цінностей педагога, що мають найбільший вплив на характер мотивації учня, можна назвати «Мудрість» та «Трансцендентність».

7. Підтвердженням достовірності виявленої будови та особливостей функціонування психологічного механізму впливу позитивних

цінностей та «сильних» рис характеру педагога на навчальну успішність як операціоналізовану змінну оптимального особистісного функціонування учня – суб'єкта пізнання – є виявленні відмінності в об'єктивних показниках результативності навчальної діяльності.

Таким чином, рівень пізнавальної активності школярів як похідної специфіки їх емоційних станів, самооцінки, розвитку навчальної мотивації залежить від позитивного потенціалу особистості педагога, від наявності в нього виражених рис, в основі яких лежать сформовані позитивні цінності. Отримані в дослідженні результати узгоджуються з ідеєю І. Ломпшера про відносно більшу залежність слабковстигаючих учнів від особистісних властивостей педагога в порівнянні з успішними в навчанні школярами. Більш високі середні бали за навчальними дисциплінами педагогів з розвиненим позитивним потенціалом, свідчать про їх особливе вміння ефективно працювати з учнями, індивідуально-психологічні особливості яких обумовлюють недостатній рівень пізнавальної активності та низьку навчальну успішність, «підтягуючи» таких школярів до рівня успішних в навчально-пізнавальній діяльності дітей. Глибинні психологічні механізми такого явища полягають в тому, що оптимально функціонуючий педагог забезпечує гармонійний розвиток особистості учня та, як свідчать результати емпіричного дослідження, сприяє розвитку його позитивного особистісного ресурсу. Розвинені когнітивні здібності, креативність, гуманність та справедливість педагога сприяють вільному прояву особистісного та інтелектуального ресурсу учнів, їх творчим здібностям, виникненню характерного стану натхнення в процесі навчально-пізнавальної діяльності і, таким чином, обумовлюють їх успішність в сфері розумової діяльності.

ВИСНОВКИ

Результати теоретико-емпіричного дослідження, метою якого було виявлення психологічного механізму впливу позитивних цінностей та властивостей особистості педагога на оптимізацію пізнавальної активності учнів, дозволили сформулювати такі висновки.

1. Аналіз досліджень психологічних чинників особистісного розвитку учнів як суб'єктів пізнавальної діяльності показав, що дана проблема вивчалась переважно з позицій педагогічної психології. В якості ключових чинників рівня пізнавальної активності учнів розглядалися: рівень розумового розвитку дитини, з одного боку, і рівень сформованості ключових компонентів майстерності вчителя, – з іншого. Характерне для сучасного постнекласичного етапу розвитку теоретичної психології зростання інтересу до визначення інтегративних ознак особистісної ідентичності як предмету досліджень і її роль у самоактуалізації професіонала поки ще не знайшло належного розкриття в контексті вивчення вірогідного впливу ціннісних характеристик педагога на особистісний розвиток учнів в процесі навчання та формування емоційно комфортних міжособистісних стосунків суб'єктів навчальної діяльності. На підставі проведеного теоретичного аналізу стану розробки проблеми дослідження встановлено також, що глибинним чинником, який опосередковано впливає на реалізацію пізнавальної активності учнів, є особливості їх емоційних станів, що зумовлюють і навчальну мотивацію, і самооцінку учнів.

2. Теоретичний аналіз ролі особистісних цінностей у забезпеченні ефективності професійної діяльності людини показав, що вони лежать в основі: 1) специфіки сприйняття людиною світу; 2) її мотиваційної спрямованості; 3) ставлення до ключових сфер життя, що виражається в когнітивних оцінках та емоційних реакціях. На під-

ставі цього у роботі було обґрунтовано припущення відносно того, що система особистісних цінностей педагога є базовим компонентом механізму його самореалізації і обов'язково відбивається на особливостях здійснення педагогом професійної діяльності. Обґрунтовано важливу роль особистісних властивостей педагога у зумовленні як пізнавальної активності учнів, так і їх особистісного розвитку, що проявляється, зокрема, через особливості регуляції педагогом емоційних станів учнів, які, у свою чергу, впливають на їх самооцінку та мотивацію в процесі навчання. З опорою на фазову модель пояснення ролі педагога у забезпеченні розвитку особистості учнів обґрунтовано значущість для стимулювання високого рівня пізнавальної активності учнів сформованості в педагога таких позитивних цінностей як «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість».

3. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано, що психологічний механізм впливу позитивних цінностей педагога на пізнавальну активність учнів включає в себе декілька класів складових. Перший клас містить складові оптимального функціонування особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності опосередкованої відповідними рівнями сформованості позитивних цінностей «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість». Дотримання цих цінностей виявляється у формуванні в педагога допитливості, креативності, бачення перспектив розвитку подій, відкритості досвіду, доброзичливості, що сприяють успішності реалізації ним функцій трансляції і оцінювання знань, забезпеченню емоційного комфорту у спілкуванні з учнями, попередженню появи симптомів емоційного вигорання. Другий клас складових знаходиться в площині оптимального функціонування особистості учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності: позитивні емоційні стани учнів під час уроків, оптимальний рівень їх самооцінки; розвинена навчальна мотивація розглядаються у даному дослідженні як вірогідні «наслідкові результати» гуманізуючого впливу на процес навчання позитивного ставлення педагога до учнів.

4. В результаті емпіричного дослідження підтверджено наявність теоретично обґрунтованого зв'язку позитивних цінностей педагога з позитивними емоційними переживаннями учнів високої інтенсивності. Доведено, що в учнів, які навчаються педагогами з низьким рівнем сформованості позитивних цінностей в структурі особистості, переважають негативні емоційні стани. Виявлено наявність пев-

ної «нестабільності» впливу позитивних цінностей педагога на характер навчальної мотивації учнів. Залежність спрямованості навчальної мотивації учнів від позитивних цінностей педагога більше проявляється при викладанні предметів гуманітарного та науково-природничого циклів, ніж при викладанні точних дисциплін. Доведено, що позитивні цінності педагога статистично значуще впливають на самооцінку учня. Учні, які навчаються в педагогів з вираженими позитивними цінностями, більш високо оцінюють себе за шкалами «Розум», «Оптимізм» та «Щастя» методики вимірювання самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації П. В. Яньшина. Встановлено також і наявність відмінностей в об'єктивних показниках навчальної успішності учнів на користь педагогів зі сформованою тріадою позитивних цінностей, що підтверджує положення про опосередкованість успішності навчання емоційним самопочуттям учнів під час занять, особливостями їх самооцінки та пізнавальної мотивації.

5. Основне завдання дослідження, яке полягало у перевірці гіпотези щодо наявності в процесі навчання явища «трансляції змістів, цінностей, настанов від педагога до учнів» (а не лише знань), теж виконано повністю. У роботі переконливо доведено, що позитивні цінності педагога є вагомим чинником успішного формування позитивних цінностей і «сильних» рис характеру учнів. Найбільш чітко ця закономірність простежується на прикладах зв'язку позитивних цінностей вчителя з такими позитивними властивостями учнів, що пов'язані з позитивною цінністю «Мудрість та знання» (за методикою К. Далсгаард), як «любов до знань», «вміння бачити перспективу», «вміння спілкуватися». Позитивні цінності педагога відіграють важливу роль у формуванні в учнів таких «сильних» рис характеру як «справедливість», «колективізм», «лідерські якості», «наполегливість», «смирнення», «розсудливість», розвиток яких стимулюється завдяки дотриманню позитивних цінностей «Справедливість», «Мужність» та «Помірність».

Таким чином, особистісний розвиток учнів як суб'єктів пізнання залежить від позитивного потенціалу педагога, від наявності в нього особистісних характеристик, в основі яких лежать сформовані позитивні цінності. В результаті дослідження встановлено, що оптимально функціонуючий, благополучний педагог забезпечує формування оптимально функціонуючого, благополучного учня.

Теоретична та практична значущість здійсненого теоретико-емпіричного дослідження полягає в тому, що:

– вперше доведено вплив позитивних цінностей педагога на пізнавальну активність учнів як одну з провідних детермінант їх успішності як суб'єктів пізнання; запропоновано двофазову модель педагогічної діяльності в аспекті забезпечення вчителем пізнавальної активності учнів та обґрунтовано важливість мудрості, гуманності та справедливості педагога у забезпеченні виконання ним ключових функцій трансляції та оцінювання знань; описано багатоконпонентний психологічний механізм впливу позитивних цінностей педагога на пізнавальну активність учнів, в якому повною мірою реалізовано принцип системності. В результаті його дослідження: а) доведено зв'язок позитивних цінностей та властивостей педагога з успішним формуванням позитивних особистісних рис учнів; б) визначено закономірності впливу виражених позитивних цінностей педагога та їх недостатньої сформованості на емоційні стани учнів; в) з'ясовано специфіку впливу позитивних цінностей педагога на навчальну мотивацію та самооцінку учнів;

– поглиблено уявлення про роль особистості педагога у виникненні різних емоційних станів учнів в процесі здобуття освіти; системне розуміння суб'єктних та суб'єкт-суб'єктних психологічних чинників пізнавальної активності, що зумовлюють навчальну успішність;

– набула подальшого розвитку ідея компліментарності, дзеркальної відповідності особистісних характеристик учнів особистісним характеристикам педагога. В результаті проведеного дослідження встановлено, що оптимально функціонуючий педагог забезпечує формування оптимально функціонуючого учня.

– визначенні нового підходу до забезпечення пізнавальної активності школярів на основі впливу позитивних цінностей та властивостей педагога на їх емоційний стан, самооцінку та навчальну мотивацію;

– прогнозуванні специфіки емоційних станів суб'єктів навчання, напрямів формування важливих особистісних характеристик учня, ефективності його навчально-пізнавальної діяльності залежно від рівня сформованості позитивних цінностей та похідних від них особистісних властивостей педагога;

– можливості врахування впливу педагога з конкретними пози-

тивними властивостями на особливості функціонування учня як суб'єкта пізнання в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії та визначення пріоритетних шляхів психокорекційної роботи практичних психологів навчальних закладів з наслідками негативних педагогічних впливів;

г) здійсненні адаптації методик М. П. Фетіскіна «Візуально-асоціативна діагностика емоційних станів» та «Градусник» для оцінки емоційного стану учнів на кожному уроці окремо та можливості їх використання в діяльності практичних психологів закладів освіти.

Перспективи подальших досліджень в рамках даної проблематики можуть бути пов'язані з подальшою деталізацією запропонованого психологічного механізму: характерні особливості можливого впливу позитивних цінностей педагога на позитивне мислення та уявлення про самоефективність учнів, а також інших складових їх психологічного благополуччя; дослідження ролі позитивного потенціалу педагога в роботі з учнями, які мають довготривалі труднощі навчально-пізнавальної діяльності, що пов'язані з патологічним особистісним розвитком та девіантною поведінкою. Перспективним уявляється вивчення впливу позитивних цінностей педагога на конкретні складові педагогічної майстерності (наприклад, на стратегії здійснення педагогами оцінної діяльності). Окремим напрямком роботи в рамках даної проблематики є розробка корекційно-розвиваючих технологій з формування позитивних цінностей та «сил характеру» педагога як важливої умови їх професійної ефективності. Необхідна також апробація описаного психологічного механізму та дослідження його специфічних особливостей в інших сферах соціального впливу (лікар-пацієнт, керівник-підлеглий та ін.), вивчення специфіки циркуляції позитивних цінностей в різних сферах міжособистісної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айгунова О. А. Особенности базовых компонентов эмоционально-го интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Московский городской педагогический институт. – М., 2011. – 25 с.
2. Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В. И. Добренкова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 496 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2: Психология педагогической оценки. – 287 с.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с. (Серия «Мастера психологии»).
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. (Серия «Мастера психологии»).
6. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
7. Андреева Г. М. Психология социального познания. Учеб. Пособие / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 288 с.
8. Антонова Г. П. Влияние особенностей интеллекта старших дошкольников на эффективность их обучения / Г. П. Антонова, З. И. Икунина, И. П. Антонова, Н. А. Антонова // Вопросы психологии, 1999, №2. – С. 12-21.
9. Арестова О. Н. Развитие представлений о структурирующей функции мотивации в мыслительной деятельности / О. Н. Арестова // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. - 2008. - N 2. - С. 128-139.
10. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
11. Аршава І. Ф., Носенко Д. В. Суб'єктивне благополуччя і його індивідуально-психологічні та особистісні кореляти / І. Ф. Аршава, Д. В. Носенко // Вісник ДНУ ім. О.Гончара. Серія «Педагогіка та психологія». – Д.: ДНУ, 2012. – Вип. 18, т. 20, №9/1. – С. 3-10.
12. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
13. Ахутина Т. В. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма / Т. В. Ахутина, Ю. Д. Бабаева, А. А. Корнеев, А. Н. Кричевец, М. Н. Воронова, О. И. Егорова // Вестник Московского

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

университета. Сер. 14 «Психология», 2008, №3. – С.63-80.

14. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

15. Біляєва Н. В. Розвиток позитивного ставлення до навчання в учнів початкових класів: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова – К., 2010 – 21 с.

16. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодлев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996 – 256 с.

17. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997 – 352 с.

18. Бордовская Н. В. Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.

19. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии, 2005, №2 – С. 96-104.

20. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.

21. Булатевич Н. М. Психічне вигорання у професійній діяльності вчителя: огляд зарубіжних досліджень / Н. М. Булатевич // Вісник КНУ. Соціологія. Психологія. Педагогіка. Вип. 15-16, 2003 – С. 117-120.

22. Валькова Т. А. Резистенция как показатель профессиональной деформации личности учителя: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07: Казань, 2002 – 171 с.

23. Васильев И. А. Эмоционально-мотивационная регуляция мыслительной деятельности: Дис. докт. психол. наук: 19.00.01 / И. А. Васильев. – Москва, 1998. – 321 с.

24. Васильев И. А. Место и роль эмоций в психологической системе / И. А. Васильев // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология, 2008, №2 – С. 113-127.

25. Васильев И. А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности / И. А. Васильев // Психологический журнал, том 19, №4, 1998 – С. 49-60.

26. Васильев И. А. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В. В. Поплужный, О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во Московского университета, 1980. – 192 с.

27. 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.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.

28. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
29. Виллонас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Виллонас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
30. Виллонас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Виллонас. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1976. – 142 с.
31. Виллонас В. К. Эмпирические характеристики эмоциональной жизни / В. К. Виллонас // Психологический журнал, том 13, №3, 1997 – С. 26-35.
32. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навч. посібник / О. І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
33. Волошина В. В. Психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / В. В. Волошина. – Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 19 с.
34. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. / Л. С. Выготский. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
35. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928) / Л. С. Выготский // Вестн. Московского университета. Сер. 14. Психология, 1991, № 4. – С. 5-18.
36. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
37. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследие / Под ред. М. Г. Ярошевского.— М.: Педагогика, 1984.— 400 с.
38. Галкина Т. В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход / Т. В. Галкина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 399 с.
39. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.07 / В. М. Галузяк. – Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1998 – 17 с.
40. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: Учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.
41. Глушкова Н. И. Психологическое изучение ценностных ориентаций учителей с различными индивидуально-типологическими особенностями / Н. И. Глушкова // Электронный ресурс. Режим доступа: http://conf.stavsu.ru/_WordDocs/683.doc
42. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – М.: МГУ, 1987. – 174 с.

43. Гोनоболін Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболін. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
44. Горбатков А. А. Две модели динамики связей положительных и отрицательных эмоций / А. А. Горбатков // Вопросы психологии, 2004, №3. – С. 51-64.
45. Горбатков А. А. Динамика связи между положительными и отрицательными эмоциями / А. А. Горбатков // Вопросы психологии, 2002, №4. – С. 132-140.
46. Горбатков А. А. Модальная зона активности: к проблеме зависимости эмоций от успешности деятельности / А. А. Горбатков // Психологический журнал, 2003, том 24, №4 – С. 78-91.
47. Горбатков А. А. Позитивные и негативные эмоции: взаимосвязь и ее зависимость от уровня субъективного развития индивида / А. А. Горбатков // Психологический журнал, 2001, том 22, №1. – С. 61-71.
48. Гордеева Т. О. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Вопросы психологии, 2010, №1. – С. 24-33.
49. Гребнева Д. М. Учебная успешность как процесс и результат педагогического взаимодействия / Д. М. Гребнева // Педагогическое образование в России, 2011, №1. – С. 251-254.
50. Гришин Е. Вибрані праці з педагогіки: В трьох томах. Т. 1 / Е. Гришин. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 206 с.
51. Грисенко Н. В. Особистісні детермінанти запобігання емоційному вигоранню педагога в аспекті досліджень позитивної психології: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. В. Грисенко. – Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011 – 20 с.
52. Давыдов В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии, 1981, №6. – С. 13-26.
53. 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.
54. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики. Учебное пособие / А. Н. Джурицкий. – М.: Издательская группа «ФОРУМ» - «ИНФРА-М», 1998. – 272 с.
55. Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. Часть 1.: Сборник материалов Всесоюзного симпозиума / Ред. А. Я. Чебыкин. – М., 1990 – 214 с.
56. Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. Часть 2.: Сборник материалов Всесоюзного симпозиума / Ред. А. Я. Чебыкин. – М., 1990 – 156 с.

57. Дикова В. В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / В. В. Дикова. – Екатеринбург, 2005. – 197 с.

58. Дмитренко Т. А. Развитие продуктивности и креативности мышления младших школьников в условиях диалогического стиля педагогического взаимодействия: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.13 / Т. А. Дмитренко. – «Психология развития, акмеология»/ Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. – СПб., 2008. – 19 с.

59. Долгополова И. В. Стиль деятельности учителя начальных классов и его связь с особенностями деятельности и индивидуальности учащихся: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.01 / И. В. Долгополова. – ГОУ ВПО «Владимирский государственный педагогический университет». – Пермь, 2004. – 20 с.

60. Дубровина И. В. и др. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений /И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; Под ред. И. В. Дубровиной. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 464 с.

61. Дубровицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т. Д. Дубровицкая // Вопросы психологии, 2005, №1. - С.73-78.

62. Духневич В. М. Психологічне благополуччя професіонала як умова його ефективної діяльності (на прикладі професії психолога): Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / В. М. Духневич. – Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2002. – 19 с.

63. Занюк С. С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. [Текст] / С. Занюк. – К. : Эльга-Н, 2001. – 352 с.

64. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопросы психологии, 1989, №5. – С. 5-14.

65. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с. (Серия «Мастера психологии»).

66. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Текст: учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1997 – 480 с.

67. Зотова Н. Н. Индивидуально-личностные особенности и успешность профессиональной подготовки студентов-психологов / Н. Н. Зотова, О. Н. Родина // Вестник Московского университета. Сер. 14 «Психология», 2009, №1 – С. 53-66.

68. Иванова Е. В. Личностные особенности, обуславливающие возникновение профессиональной деформации учителя, и их изменения в процессе профилактико-коррекционной работы: Дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / Е. В. Иванова. – Ярославль, 2003. – 163 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

69. Иванова М. В. Эмоциональная регуляция процесса решения мыслительных задач в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / М. В. Иванова. – Иркутский государственный университет. – Иркутск, 1998. – 20 с.

70. Иванова Н. В. Динамика ценностных ориентаций личности в зрелом возрасте (в сфере профессиональной деятельности педагога): Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. В. Иванова. – Московский государственный педагогический университет. – М.: 1994. – 21 с.

71. Иванова Т. Л. Стиль общения педагога и его взаимосвязь с самооценками учащихся (на примере младших школьников): Дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Т. Л. Иванова. – Казань, 2003 – 190 с.

72. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.

73. Изотова Е. И. Взаимосвязь ценностных ориентаций и степени социализированности в юношеском возрасте / Е. И. Изотова, Т. В. Гармаева [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн, 2008, № 1(1). URL: <http://psystudy.ru>

74. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. (Серия «Мастера психологии»).

75. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с. (Серия «Мастера психологии»).

76. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с. (Серия «Мастера психологии»).

77. Исследование учебной мотивации школьников по методике М. Р. Гинзубрга // Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://iemcko.narod.ru/4332.html>.

78. История педагогики. Ч. 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в. Под ред. А. И. Пискунова. – М.: Сфера, 1997 – 192 с.

79. Ишков А. Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / А. Д. Ишков. – М., 2004. – 22 с.

80. Кальченко А. Г. Влияние самооценки на эффективность учебного процесса / А. Г. Кальченко // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, 2010, №5. – С. 345-348.

81. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб., «Питер», 2003. – 640 с.

82. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

83. Кепалайте А. П. Экспериментальное изучение положительных и отрицательных эмоций / А. П. Кепалайте, В. В. Суворова // Вопросы психологии, 1991, №2. – С. 140-147.

84. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н. А. Кирилова // Вопросы психологии, 2000. - №4. – С. 29-38.

85. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Е. А. Климов. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 304 с.

86. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

87. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.

88. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1967. – 383 с.

89. Конопкин О. А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции / О. А. Конопкин, Г. С. Прыгин // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 42-52.

90. Коротаева А. С. Значение ценностей и ценностных ориентаций в педагогическом взаимодействии / А. С. Коротаева // Педагогическое образование в России, 2011, №1. – С. 255-259.

91. Кочарян А. С. Эффективность учебной деятельности студентов: проблема выбора факторов успешности и мишеней педагогического воздействия / А. С. Кочарян, Е. В. Фролова, В. Н. Павленко, Н. А. Чичихина // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – 2009. – Вип. 2. – С. 379-387.

92. Кочарян О. С. Взаємозв'язок стильових особливостей сприйняття із успішністю навчальної діяльності студентів / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, Н. В. Санжаровська // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.psy-science.com.ua/department/oklad.php>.

93. Кулеша М. М. Стиль педагогічного спілкування вчителя початкових класів школи-інтернату як чинник мотивації учіння дітей: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / М. М. Кулеша. – Прикарп. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004 – 21 с.

94. Лапкин М. М. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов / М. М. Лапки, Н. В. Яковлева // Психологический журнал, 1996, Том 17, №4 – С. 134-140.

95. Ледовская Т. В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности:

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Дис. канд психол. наук: 19.00.07 / Т. В. Ледовская. – Ярославль, 2010. – 207 с.

96. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. / А. А. Леонтьев. – М.: Нальчик; Изд. центр «Эль-Фа», 1996. – 95 с.

97. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

98. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов по спец. "Психология" / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. - М.: Смысл, 2000. – 509 с.

99. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского ун-та. Сер. 14: Психология. – 1996. - №4. – С. 35-44.

100. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. / Д. А. Леонтьев – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

101. Липкина А. И. Самооценка школьника и его память / А. И. Липкина // Вопросы психологии, 1981, №3. – С. 79-88.

102. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии, 1984, №4. – С. 18-35.

103. Личностный потенциал: структура и диагностика / ред. Д. А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2011. – 680 с.

104. Ломов Б. Ф. Методологические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 354 с.

105. Лосев А. Ф. История античной эстетики. – Т. 4. Аристотель и поздняя классика / А. Ф. Лосев. – М.: «Искусство», 1975. – 880 с.

106. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.

107. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К.: Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.

108. Максименко С. Д. Психология особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Палуча. – К.: Видавництво ТОВ «Клем», 2007. – 296 с.

109. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. П. Максимчук. – Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.

110. Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993 – 192 с. (Психол. наука в школе).

111.Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А. К. Маркова // Вопросы психологии, 1980, №5. – С. 47-59.

112.Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Макова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии, 1987, №5. – С. 40-48.

113.Мерзлякова Д. Р. Влияние профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Д. Р. Мерзлякова. – Ижевск, 2006 – 162 с.

114.Мерзлякова Д. Р. Пути воздействия синдрома выгорания учителя начальных классов на личностные характеристики и учебную деятельность учеников / Д. Р. Мерзлякова // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» (Режим доступа: [www. psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)), 2009, №1. – С. 1-7.

115.Мешков Н. И. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости / Н. И. Мешкова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та 1991. – 84 с.

116.Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии, 1987, №5 – С. 129-138.

117.Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

118.Муталимова А. М. Влияние каузальных атрибуций достижений на школьную тревожность, мотивацию и успешность учебной деятельности старшеклассников: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.07 / А. М. Муталимова. – «Педагогическая психология» / Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Ярославль, 2010 – 23 с.

119.Нго Конг Хоан. Эмоции в структуре мыслительного процесса: Дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Х. К. Нго. – Ленинград, 1984. – 158 с.

120.Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 464 с.

121.Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення молоді людини в період повноліття: Монографія / І. В. Нікітіна. – К.: КНТ, 2008. – 192 с.

122.Ниязбаева Н. Н. Экзистенциальные основания феномена любви в педагогическом взаимодействии / Н. Н. Ниязбаева // Поиск, 2005, №4(2). – С. 310-314.

123.Носенко Е. Л. «Позитивна психологія» й перспективи досліджень оптимального функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава // Педагогіка і психологія: Науково-

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

теоретичний та інформаційний журнал Академії пед. наук України. – К.: АПН України, 2009, №3. – С. 56-66.

124. Носенко Е. Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості: підручник / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д.: Вид-во ДНУ. – 2010. – 264 с.

125. 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 // Збірник наукових праць К-ПНУ імені І. Огієнка Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології, 2010. Випуск 10. – С. 490-500.

126. Носенко Е. Л. Новий підхід до попередження емоційного вигорання педагога у світлі ідей позитивної психології / Н. В. Грисенко, Е. Л. Носенко // Вісник ДНУ ім. О. Гончара. Серія «Педагогіка та психологія». – Д.: ДНУ, 2010. – Вип. 15. – С. 29-39.

127. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка / Э. Л. Носенко // Психологический журнал, том 19, №1, 1998 – С. 16-25.

128. Осипова А. А. Общая психокоррекция: уч. пос. для студ. вузов / А. А. Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.

129. Основы психодиагностики / под ред. А. Г. Шмелева. – Ростов-на-Дону, 1996. – 540 с.

130. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. – 349 с.

131. Педаяс М. И. Эмоциональность как фактор взаимодействия / М. И. Педаяс // Взаимодействие коллектива и личности. Таллин, 1979. – С. 90-96

132. Перова Е. А. Оптимизм как одна из составляющих субъективного благополучия / Е. А. Перова, С. Н. Энциклопов // Вопросы психологии, 2009, №1 – С. 51-57.

133. Петровский А. В. Категориальная система психологии. Опыт построения теории теорий психологии / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы психологии, 2000, №5. – С. 3-17.

134. Погрібна О. Д. Дослідження впливу навчальної мотивації та особистісних властивостей учнів на успішність / О. Д. Погрібна // Охорона дитинства. Дитяче право: теорія, досвід, перспективи. – Одеса, 2001. – С. 72-73.

135. Погрібна О. Д. Психолого-педагогічні засади об'єктивності оцінювання вчителем успішності навчальної діяльності школярів: Автореф.

дис. канд. психол. наук / О. Д. Погрибна. – Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2002. – 21 с.

136. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А. О. Прохоров // Вопросы психологии, 1991, № 5. – С. 156-161.

137. Прохоров А. О. Связь черт характера и психических состояний педагогов / А. О. Прохоров, Т. Н. Васильева // Вопросы психологии, 2001, №3. – С. 57-69.

138. Прохоров А. О. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности / А. О. Прохоров, Г. Н. Генинг // Вопросы психологии, 1998, №4. – С. 42-53

139. Психические особенности слабоуспевающих школьников / Под ред. И. Ломшера: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 184 с.

140. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. Под ред. Н. А. Менчинской. – М.: Изд-во «Педагогика», 1971 – 272 с.

141. Психология: Респ. науч.-метод. сб. / Мин-во просвещения УССР. НИИ психологии УССР. – К.: Рад. шк., 1986, вып. 27. – 111 с.

142. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. «Питер», 2006. – 607 с. (Серия «Учебник для вузов»).

143. Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Франклин. – М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – 752 с.

144. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Виллоаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.

145. Разумникова О. М. Соотношение оценок внимания и успешности обучения / О. М. Разумникова, Е. И. Николаева // Вопросы психологии, 2001, №1. – С. 123-129.

146. Рамендик Д. М. Психологические маркеры успешности в научной работе у студентов-биологов / Д. М. Рамендик // Электронный ресурс. URL: www.hse.ru/data/2011/07/07/1214584254.

147. Реан А. А. Общая психология и психология личности. Учебник для вузов / А. А. Реан. – М.: АСТ, 2009. – 639 с.

148. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – 92 с.

149. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

150. Роджерс К. Клиентцентрированная терапия / К. Роджерс. – М.: "Рефл-бук", К.: "Ваклер" 1997. – 320 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

151.Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы. Пер. с англ. – 2-е изд. / К. Р. Роджерс. – М.: Психотерапия, 2008. – 512 с.

152.Роджерс К, Фрейберг Дж. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

153.Романишин М. Емоційні чинники виникнення труднощів в навчанні молодших школярів / М. Романишин // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна, 2002. Вип. 16. Ч.2 – С. 56-62.

154.Росоха В. О. Емоційність у взаємостосунках викладача вищого навчального закладу з курсантами: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / В. О. Росоха – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 1997. – 21 с.

155.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с. (Серия «Мастера психологии»)

156.Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1957. – 328 с.

157.Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.

158.Санникова О. П. Эмоциональность и регуляция активности общения / О. П. Санникова // Вопросы психологии, 1994, №3. – С.123-128.

159.Санникова О. П. Эмоциональные явления: состояние и свойства / О. П. Санникова // Электронный ресурс. URL: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_6/1_rozdil/sannikova.htm.

160.Свешникова Е. М. Влияние волевых качеств младшего школьника на успешность учебной деятельности / Е. М. Свешникова // Психология обучения, май 2009, №5. – С. 33-40.

161.Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. — М.: Издательство «София», 2006. – 368 с.

162.Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.

163.Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности. Учебное пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.

164.Скворцова Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: [Электронный ресурс]: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю. В. Скворцова – Ярославль: РГБ, 2006. – 193 с.

165.Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

166.Словарь / Под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

167.Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза / С. Д. Смирнов // Вестник Московского университета. Сер.20. Педагогическое образование. – 2004, №1. – С. 10-34.

168.Смирнов С. Д. О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью их обучения / С. Д. Смирнов, Т. В. Корнилова, С. А. Корнилов, С. И. Малахова // Вестник Московского университета. Сер. 14 «Психология», 2007, №3 – С. 82-88.

169.Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.

170.Солсо Р. Когнитивная психология. – 6-е изд. / Р. Солсо – СПб.: Питер, 2006. – 589 с. (Серия «Мастера психологии»).

171.Сырицо Т. Г. Эмоциональность как профессионально-важное качество учителя: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. Г. Сырицо. – Санкт-Петербургский государственный университет. - СПб., 1997 – 22 с.

172.Сыченко Ю. А. Оптимизация педагогического взаимодействия в условиях рассогласования ценностных ориентаций субъектов образовательного процесса / Ю. А. Сыченко // Педагогическое образование в России, 2011, №1. – С. 260-268.

173.Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Текст. : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

174.Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 528 с. (Методология, теория и история психологии).

175.Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. / О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

176.Тихомиров О. К. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности / О. К. Тихомиров, В. Е. Клочко // Вопросы психологии, 1980, №5. – С. 23-31.

177.Трегубова Н. А. Влияние стиля педагогического общения учителя на темп умственного развития и учебные результаты младших школьников

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ков: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. А. Трегубова. – Москва, 2002 – 160 с.

178.Трифорова И. Г. Влияние соответствия личностных особенностей учителя и ученика на изменение креативности учащихся: Дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / И. Г. Трифорова. – Москва, 2002. – 206 с.

179.Тхостов А. Ш. Феноменология эмоциональных явлений / А. Ш. Тхостов, И. Г. Колымба // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология, 1999, №2 – С. 3-14.

180.Уварова Ю. В. Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю. В. Уварові. – Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005 – 21 с.

181.Фархутдінова Ю. Індивідуальний стиль вчителя як детермінанта успішного навчання школярів / Ю. Фатхутдінова // Соціальна психологія (Дар), 2010, №1 – С. 178-185.

182.Фетискин Н. П. Психологические и психофизиологические особенности отчисленных студентов педагогического института / Н. П. Фетискин // Психофизиологические аспекты спортивной и учебной деятельности. Л, 1987. – С. 110-114.

183.Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – М., Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.

184.Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии, 1994, №6 – С. 57-64.

185.Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Общ. ред. Л. Я. Гозмана. – М.: «Прогресс», 1990. – 368 с.

186.Фролова Є. В. Креативність як чинник успішності навчальної діяльності студентів / Є. В. Фролова // Вісник Харківського Національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія. – 2010. – вип. 32. – С. 205-216.

187.Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. / Х. Хекхаузен – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. (Серия «Мастера психологии»).

188.Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.

189.Хризман Т. П. Эмоции, речь и активность мозга ребенка / Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева, Т. Д. Лоскутова. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.

190.Хухлаева О. Психофизиология и учебная успешность / О. Хухлаева // Школьный психолог, 2010, №11 – С. 7-9.

- 191.Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с.
- 192.Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці. – Науково-методичний посібник для підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / І. М. Цимбалюк. – Київ: ТОВ «Видавничий дім «Професіонал», 2004. – 150 с.
- 193.Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии, 1998, №5. – С. 68-81.
- 194.Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся / А. Я. Чебыкин // Вопросы психологии, 1987, №6. – С. 42-47.
- 195.Чебыкин А. Я. Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников / А. Я. Чебыкин // Вопр. психол. 1989. № 6. – С. 42-49.
- 196.Чевачина А. В. Психологические особенности развития самоотношения у старших подростков в условиях различных воспитательных систем: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.07 / А. В. Чевачина – «Педагогическая психология» / Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород, 2012. – 22 с.
- 197.Шепелева Е. А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. А. Шепелева – Педагогическая психология / Институт психологии Российской академии наук. – М., 2008 – 24 с.
- 198.Широкова Е. Ф. Теоретико-психологические основы личностно-ориентированного педагогического взаимодействия / Е. Ф. Широкова, П. А. Шептенко. Электрон, изд. - Режим доступа к изд.: http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_11.
- 199.Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
- 200.Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / П. В. Яньшин. – СПб.: «Питер», 2004. – 336 с. (Серия «Практикум по психологии»).
- 201.Fredrickson B. Positivity. Groundbreaking Research to Release Your Inner Optimist and Thrive / B. Fredrickson. – UK : Oxford Publications, 2009. – 277 p.
- 202.Fredrickson B. L. The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-Build theory of positive emotions / B. Fredrickson. // American psychologist, March 2001, Vol. 56, No. 3. – P. 218-226.

203. Fredrickson B. L. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires / B. L. Fredrickson, C. Branigan // *Cognition and emotion*, 2005, 19 (3). – P. 313-332.

204. Lazarus R. S. The self-regulation of emotions / R. S. Lazarus // *Emotions – Their parameters and measurement* / Ed L. Levi N. Y.: Raven Press. 1975

205. Peterson C. Character strengths and virtues: A handbook and classification. / C. Peterson, M. E. P. Seligman. – Washington D.C., USA: American Psychological Association, 2004.

206. Seligman Martin E. P. Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions / Martin E. P. Seligman, Tracy A. Steen, Nansook Park, Christofer Peterson // *American Psychologist*, July-August 2005. – P. 410-421.

ЗМІСТ

Вступ.....	4
Розділ I	
Стан дослідження чинників розвитку особистості як суб'єкта міжособистісної взаємодії та пізнавальної активності.....	7
1.1. Міжособистісна взаємодія як чинник особистісного розвитку	7
1.2. Стан дослідження впливу особистості педагога на психічний розвиток, особистісні властивості та пізнавальну активність його учнів.....	12
1.2.1. Дослідження особистісного аспекту впливу педагога на особистість школяра та його пізнавальну активність	16
1.2.2. Дослідження функціонального аспекту впливу педагога на особистісні властивості та пізнавальну активність учнів.....	24
1.3. Психологічні чинники пізнавальної активності пов'язані з особистістю учня.....	29
1.3.1. Емоційний стан та особливості особистісного функціонування учнів як суб'єктів пізнання.....	46
1.3.2. Особливості мотивації навчальної діяльності та самооцінки учнів як чинники їх пізнавальної активності	53

Розділ II

Роль позитивних цінностей та властивостей особистості педагога у забезпеченні оптимального функціонування учнів як суб'єктів пізнання..... 67

2.1. Цінності людини як особистісне ядро та глибинний компонент системи саморегуляції. Вимоги до ціннісно-сислової сфери педагога 67

2.2. Психологічний механізм впливу позитивних цінностей та «сильних» рис педагога на рівень пізнавальної активності дитини 79

2.2.1. Загальна характеристика позитивних цінностей і властивостей особистості та особливості їх прояву в діяльності педагога 79

2.2.2. Роль позитивних цінностей у попередженні емоційного вигорання вчителя та забезпеченні задоволеності педагогічною діяльністю..... 90

2.2.3. Роль позитивних цінностей педагога у зумовленні емоційного стану учнів як передумови їх пізнавальної активності..... 97

2.2.4. Характер впливу позитивних цінностей педагога на самооцінку та пізнавальну мотивацію учнів..... 105

Розділ III

Емпіричне дослідження психологічного механізму зв'язку позитивних цінностей педагогів з пізнавальною активністю учнів 115

3.1. Організація, план та методи емпіричного дослідження..... 115

3.2. Результати емпіричного дослідження та їх інтепретація..... 122

3.2.1. Особливості впливу позитивних цінностей вчителя на позитивні цінності учнів та їх самооцінку	122
3.2.2. Характер впливу позитивних цінностей педагога на емоційні стани учнів в процесі навчання	145
3.2.3. Результати дослідження впливу позитивних цінностей педагога на спрямованість пізнавальної мотивації учнів	155
3.2.4. Специфіка зв'язку позитивних цінностей педагога з навчальною успішністю учнів.....	163
Висновки	168
Список використаних джерел	173

Наукове видання

**Елеонора Львівна Носенко
Роман Олександрович Труляєв**

**ПОЗИТИВНІ ЦІННОСТІ
ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ
СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ**

Монографія

Підписано до друку 20.05.2014 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 11,28.
Наклад 300 прим.

ВД «Освіта України»,
04136, м. Київ, вул. Маршала Гречка, 13, оф. 808
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №1957 від 27.09.2004 р.
Тел. (044) 384-26-08, (097) 479-78-36, (050) 552-20-13.
E-mail: osvita2005@mail.ru, www.rambook.ru

Видавничий дім «Освіта України» запрошує авторів до співпраці з випуску видань, що стосуються питань управління, модернізації, інноваційних процесів, технологій, методичних і методологічних аспектів освіти та навчального процесу у вищих навчальних закладах.
Надаємо всі види видавничих та поліграфічних послуг.