

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

**КАФЕДРА ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ІСТОРІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

**РЕКОМЕНДОВАНО до захисту
Протокол засідання кафедр
вітчизняної та зарубіжної історії
та психології
13.11.2024 № 4/1-П**

Гайдюк Артем Віталійович

Кваліфікаційна робота

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ
МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ» НА
УРОКАХ ІСТОРІЇ**

на здобуття освітнього ступеня магістра
зі спеціальності 014 середня освіта
галузь знань 01 освіта / педагогіка
освітньо-професійної програми середня освіта
(Історія). Психологія.

Наукові керівники:

д.істор.н., проф. Докашенко Г.П.

доктор філософії з психології Разумова О.Г.

Дніпро – 2024

АНОТАЦІЯ

В роботі представлені результати теоретичного та емпіричного дослідження соціально-психологічних умов оптимізації міжособистісних стосунків у системі «вчитель-учень» на уроках історії. Розглядаються теоретичні засади проблеми вивчення міжособистісних міжособистісних стосунків «вчитель – учень». Розкрито поняття міжособистісних відносин у психологічній науці. Розглянута проблема оптимізації міжособистісних стосунків у системі «вчитель – учень». Відзначено роль емпатії вчителя в оптимізації міжособистісних відносин у системі «вчитель – учень». Наголошено, що діалог – соціально-психологічна умова оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень». Особлива увага приділена гуманістичному підходу, який розробляє стосовно навчання та виховання ідеї самоактуалізації та розкриття творчих можливостей кожної людини, а також проголошує виховання дитини у всій повноті її унікальності і своєрідності, її можливостей активно і творчо вчитися. Встановлено, що психічні явища, які виникають у процесі міжособистісної взаємодії налаштовані на партнерське «діалогічне» спілкування в процесі взаємодії та створюють передумови для невимушеного, доброзичливого, відкритого спілкування, в результаті якого розкривається індивідуальність і соціальний потенціал кожної людини.

ANNOTATION

The article presents the results of theoretical and empirical research of socio-psychological conditions of optimisation of interpersonal relations in the system “teacher-student” in history lessons. The theoretical foundations of the problem of studying interpersonal relations “teacher – student” are considered. The concept of interpersonal relations in psychological science is revealed. The problem of optimisation of interpersonal relations in the system ‘teacher – student’ is considered. The role of teacher's empathy in optimising interpersonal relations in the teacher-student system is noted. It is emphasised that dialogue is a socio-psychological condition for optimising interpersonal relations between teachers and students. Particular attention is paid to the humanistic approach, which develops the ideas of self-actualisation and disclosure of creative capabilities of each person in relation to education and upbringing, and also proclaims the education of a child in the fullness of his or her uniqueness and originality, his or her ability to learn actively and creatively. It is established that the mental phenomena that arise in the process of interpersonal interaction are tuned to partner ‘dialogical’ communication in the process of interaction and create prerequisites for relaxed, friendly, open communication, as a result of which the individuality and social potential of each person is revealed.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ «ВЧИТЕЛЬ – УЧЕнь»	12
1.1. Поняття міжособистісних відносин у психологічній науці.....	12
1.2. Проблема оптимізації міжособистісних стосунків у системі «вчитель – учень».....	16
1.3. Роль емпатії вчителя в оптимізації міжособистісних відносин у системі «вчитель – учень».....	21
1.4. Діалог – соціально-психологічна умова оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень»	31
Висновки до розділу 1.....	41
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН «ВЧИТЕЛЬ – УЧЕнь»	43
2.1. Аналіз проблеми психологічної діагностики міжособистісних відносин «вчитель – учень».....	43
2.2. Результати дослідження та їх інтерпретація.....	48
Висновки до розділу 2.....	72
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕнь»	74
3.1. Підходи до розробки корекційної програми.....	74
3.2. Зміст корекційної програми «Соціально-психологічні засади оптимізації міжособистісних стосунків «учитель-учень» на уроках історії».....	77
3.3. Показники корекційної програми «Соціально-психологічні засади оптимізації міжособистісних стосунків «учитель-учень» на уроках історії».....	91
3.4. Рекомендації щодо підвищення ефективності педагогічної взаємодії на уроках історії.....	94
Висновки до розділу 3.....	97
ВИСНОВКИ	99
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	102
ДОДАТКИ	113

ВСТУП

Однією з найважливіших умов ефективного навчального процесу є побудова оптимальних міжособистісних стосунків між вчителем та учнем. Ці стосунки визначають загальний клімат у класі, рівень мотивації учнів до навчання, їхню зацікавленість предметом та готовність до активної взаємодії з учителем і навчальним матеріалом. Водночас якість міжособистісної взаємодії значною мірою залежить від соціально-психологічних чинників, які формують характер комунікації між учасниками освітнього процесу.

На уроках історії ці взаємини набувають особливого значення, оскільки предмет охоплює вивчення складних соціальних, політичних та культурних процесів, які часто вимагають від учнів не лише академічних знань, але й критичного мислення, здатності до аналізу різних точок зору, а також емоційної включеності. У такому контексті роль учителя як наставника, фасилітатора і модератора дискусії стає ключовою. Він повинен не тільки передавати знання, але й формувати в учнів навички співпраці, відкритості та емпатії, що вимагає відповідної соціально-психологічної підготовки.

Актуальність дослідження соціально-психологічних засад оптимізації міжособистісних стосунків «учитель-учень» на уроках історії визначається низкою чинників. По-перше, сучасна педагогічна практика ставить перед вчителями нові виклики, зокрема, необхідність формування не лише академічних знань, але й соціальних компетентностей учнів. Учасники навчального процесу повинні вміти співпрацювати, вести діалог, розуміти та поважати різні точки зору, що вимагає від учителя більш гнучкого підходу до побудови взаємовідносин з учнями.

По-друге, стрімкий розвиток інформаційних технологій і зміна соціальних комунікаційних моделей впливають на сприйняття та взаємодію учнів у класі. В умовах постійної доступності інформації з різних джерел, учні часто піддаються впливу суперечливих та емоційно забарвлених даних,

що може викликати конфлікти або нерозуміння під час обговорення історичних подій. Завдання вчителя полягає не тільки в тому, щоб навчити учнів правильно інтерпретувати інформацію, але й створити в класі атмосферу довіри та відкритості для вільного обміну думками. Це вимагає від педагога високого рівня емоційного інтелекту та комунікативних навичок.

По-третє, уроки історії мають унікальний потенціал для виховання громадянської свідомості, критичного мислення та соціальної відповідальності учнів. Історичні теми часто викликають дискусії з приводу моралі, політики, соціальної справедливості, що робить вивчення історії надзвичайно актуальним для формування ціннісних орієнтирів учнів. Однак реалізація цього потенціалу можлива лише за умови ефективної міжособистісної взаємодії між учителем і учнями, коли останні відчують себе не просто пасивними споживачами знань, а активними учасниками освітнього процесу.

Гуманістична парадигма комунікативної взаємодії передбачає діалог, у якому виявляються індивідуальні особливості партнерів і формуються гуманні, довірчі стосунки, що виражаються в підтримці, поведінці, яка допомагає. Актуальність цієї роботи полягає в тому, що розглядаються соціально-психологічні закономірності оптимізації міжособистісних стосунків «вчитель – учень», які передбачають довіру, співпрацю педагогів та учнів.

Це знання, необхідні для того, щоб цілеспрямовано регулювати стосунки з учнями. Поважна, довірлива і любляча атмосфера позитивно впливає на загальний духовний розвиток особистості, особливо на формування моральних цінностей, спонукає до позитивного вирішення життєвих проблем. Існує великий інтерес до питань спілкування та міжособистісних стосунків і міжособистісної взаємодії.

Проблема міжособистісних стосунків «учитель-учень» досліджувалася в рамках різних наукових дисциплін, зокрема педагогіки, психології, соціології та соціальної психології. Вітчизняні та зарубіжні дослідники акцентують увагу на важливості комунікації в освітньому процесі, на ролі емоційного інтелекту вчителя, а також на впливі соціально-психологічних чинників на ефективність навчання. Такі вчені, як Л.С. Виготський, К. Роджерс, Б. Спок та інші, висвітлювали різні аспекти впливу педагогічних стосунків на розвиток учнів і формування їхньої особистості.

Зокрема, Л.С. Виготський у своїх працях наголошував на значенні соціальної взаємодії для розвитку учнів, вказуючи на те, що навчання відбувається найбільш ефективно в контексті співпраці та комунікації між учителем і учнями. К. Роджерс розробив концепцію гуманістичної педагогіки, де акцент робився на особистісно-орієнтованій взаємодії, взаємній повазі та емпатії між учителем і учнями. Його підходи знайшли своє відображення у сучасних методах навчання, спрямованих на індивідуальний підхід до кожного учня та врахування його соціально-психологічних потреб.

На психічні явища, які виникають у процесі міжособистісної взаємодії звертають увагу численні вітчизняні та зарубіжні вчені Булах, Бушай, Вахоцька, Клочек, Ковальчук, Прядко, Арнольд, Браун, Лемберг, Петерсон. Вони відзначають, що орієнтація на партнерське «діалогічне» спілкування в процесі взаємодії створює передумови для невимушеного, доброзичливого, відкритого спілкування, в результаті якого розкривається індивідуальність і соціальний потенціал кожної людини.

Проблема підвищення ефективності спілкування в діадах, малих соціальних групах висвітлені у працях Грейліх, Коваленко та ін. Аналіз емпіричних досліджень проблематики педагогічного спілкування та педагогічної взаємодії представлено в працях Рибалко, Максименка,

Костюшко, Галяна, Кондратьєвої та ін. Однак проблема міжособистісного спілкування між вчителем та учнем розв'язується в когнітивному аспекті.

Окремі питання розвитку шкільної освіти та методики викладання історії розглядаються в роботах Баханова, Пометун, Горіховського, Фремана.

Проте, незважаючи на значний науковий інтерес до проблеми міжособистісних стосунків у школі, питання соціально-психологічних аспектів взаємодії на уроках історії залишаються недостатньо вивченими. Існує потреба у поглибленому аналізі соціально-психологічних чинників, які впливають на побудову оптимальних стосунків між учителем і учнем саме в контексті історичної освіти. Це включає не лише емоційні та когнітивні аспекти взаємодії, але й питання мотивації, інтересу до предмета, ставлення до історичних подій та власної ролі в сучасному суспільстві.

Об'єкт дослідження є процес міжособистісної взаємодії між учителем та учнем у контексті навчання історії в загальноосвітній школі.

Предмет дослідження: емпатія вчителя як соціально-психологічна характеристика оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень».

Метою магістерської роботи є вивчення соціально-психологічних характеристик оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень», що розвиваються і формуються в процесі взаємодії педагогів та учнів на уроках історії.

В процесі дослідження було висунута **гіпотеза:**

- емпатичні здібності педагога є чинником включеності вчителя у взаємодію з учнями в процесі спілкування.

- діалог, побудований на внутрішньо смисловому, особистісному зверненні вчителя до учня, виступає умовою оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень».

Відповідно до мети та гіпотези дослідження визначені такі **завдання:**

- проведення соціально-психологічного аналізу чинників оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень»;
- емпіричне дослідження впливу емпатії вчителя на процес оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень»;
- розробка корекційної програми «Соціально-психологічні засади оптимізації міжособистісних стосунків «учитель-учень» на уроках історії»;
- розробка рекомендацій щодо підвищення ефективності педагогічної взаємодії на уроках історії.

Для розв'язання дослідницької проблеми був застосований комплекс методів, вибір та поєднання яких зумовлено предметом та завданнями дослідження. До комплексу увійшли методи теоретичного аналізу, синтезу, узагальнення наукових даних з проблеми дослідження; методи збору емпіричних даних (спостереження, бесіди, опитування, анкетування, тестування).

У роботі використовувалися психодіагностичні методики:
методика «Самооцінка емпатичних здібностей» А. Меграбяна та Н. Епштейна;

методика «Діагностика рівня емпатичних здібностей» В.В. Бойко;

методика «Якого типу Ви викладач?» Дидье Нойе, Жак Пивето;

методика «Стратегії дискусійної поведінки» Л.К. Казанцев.

Наукова новизна роботи полягає у комплексному підході до вивчення соціально-психологічних засад взаємодії «учитель – учень» на уроках історії. У дослідженні вперше аналізується емпатія вчителя як предмет спеціального аналізу під час дослідження процесу оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень». Дано характеристику видів емпатії вчителя, що виявляються ним у процесі комунікативної взаємодії з учнями.

Дослідження проводилося з листопада 2023 року до лютого 2024 року. Далі проводилася математична обробка та інтерпретація результатів.

Теоретичне значення роботи полягає у поглибленні розуміння механізмів взаємодії між учителем та учнями в контексті освітнього процесу. Робота аналізує ключові соціально-психологічні фактори, що впливають на ефективність комунікації та навчальної взаємодії. Розглядаються підходи до підвищення педагогічної емпатії, розвитку довіри й зниження конфліктності у взаєминах. Дослідження сприяє розширенню теоретичної бази знань щодо впливу емоційних і психологічних аспектів на навчальний процес, а також вносить вклад у розвиток методології соціально-психологічного супроводу викладацької діяльності на уроках історії.

Практичне значення. Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів для підвищення ефективності педагогічної діяльності на уроках історії. Розроблені рекомендації можуть бути застосовані в освітньому процесі для покращення комунікації між учителем і учнем, підвищення мотивації до навчання, зниження рівня конфліктності та створення сприятливого навчального середовища.

Апробація результатів дослідження. Деякі положення роботи були оформлені у вигляді доповіді та тез «Інтерактивні технології на уроках історії (до постановки питання)» на XXI Міжрегіональній науково-практичній конференції молодих учених та аспірантів «Дослідження молодих науковців у галузі гуманітарних наук» 16 травня 2024 року м. Дніпро, «Mental resources related to the professional activity of teachers during the war» на V Міжнародній науково-практичній конференції «Управління та адміністрування в умовах протидії гібридним загрозам національній безпеці» 17 жовтня 2024 року, «Recommendations for improving the effectiveness of psychological and pedagogical interaction in history lessons» на III Міжнародній молодіжній науково-практичній конференції англійською мовою «Навчання і

викладання: у світі після війни» 08 листопада 2024 року у м. Харків (Україна).

Структура й обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 124 найменувань та додатків. Загальний обсяг роботи викладено на 118 сторінках, із них 88 сторінок основного тексту. Робота містить 9 таблиць.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ «ВЧИТЕЛЬ – УЧЕНЬ»

1.1. Поняття міжособистісних відносин у психологічній науці

Суб'єктивно пережите, особистісно значуще, емоційно-когнітивне відображення людьми один одного в процесі міжособистісної взаємодії називається міжособистісними відносинами.

Природа міжособистісних відносин суттєво відрізняється від природи суспільних відносин. Їх найважливіша специфічна характеристика – емоційна основа. Це означає, що взаємостосунки виникають і складаються на основі певних почуттів, що народжуються у людей один до одного. Існує дві великі групи таких почуттів:

- кон'юнктивні почуття, що зближують та об'єднують людей. У кожному разі такого відношення інша сторона постає як бажаний об'єкт, стосовно якого демонструється готовність до співпраці, до спільних дій.

- диз'юнктивні почуття, що роз'єднують людей, коли інша сторона виступає як неприйнятний, стосовно до якого не виникає бажання до співпраці та інших позитивних відносин.

Інтенсивність того чи іншого почуття може бути різною, і це позначається на діяльності групи. Однак практичні відносини між людьми не складаються лише на основі безпосередніх емоційних контактів. Сама діяльність ставить ряд відносин, опосередкованих нею.

Поза спілкуванням людське суспільство просто немислиме. Спілкування постає як спосіб об'єднання індивідів, невід'ємний елемент їхнього особистісного розвитку. Цим і визначається існування спілкування як реальності суспільних та міжособистісних відносин. Спілкування людей відбувається у різноманітних реальних групах. Під групою розуміється

сукупність індивідів які мають щось спільне. Існує кілька різновидів груп: умовні та реальні; постійні та тимчасові; великі та малі [53, с. 43].

Потреба взаємодії із собі подібними пояснюється соціальною природою людини. Виникла вона у процесі суспільно-історичного розвитку і є однією з визначальних поведінки людини [9, с. 21].

Спілкування характеризується як процес, що спостережіється, у якому актуалізується та проявляється; така поведінка людей, у процесі якої розвиваються, виявляються та формуються їх міжособистісні відносини [20, с 61].

У психології «відносини» зазвичай розглядають у двох іпостасях: по-перше, як «зв'язок, залежність», а значить – як взаємини, спілкування (тобто відношення з...) і, по-друге, як «думка, оцінка і, отже, як соціальна установка, ціннісна орієнтація (тобто. ставлення до...).

На думку Велитченко Л.К. ставлення – це «цілісна система індивідуальних виборчих свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності». Позитивний чи негативний досвід взаємовідносин особистості коїться з іншими людьми формують її систему внутрішніх відносин світу [17, с. 210].

Для Л.В. Ключек ставлення – це, перш за все, «родова властивість людини, яка розкривається через ставлення однієї людини до іншої. Ставлення до іншої людини, до людей складає очевидну тканину людського життя, її серцевину. «Серце» людини все зіткане з її людських відносин до інших людей... Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття відносин з іншими людьми, становить ядро справжньої психології життя». Ставлення до інших генетично є більш ранньою формою, ніж ставлення до себе і у дитини проявляється як усвідомлення інших передусім себе [45, с. 212].

Вказуючи на нечіткість самого поняття «відносини» та на нерозробленість шляхів та методів його вивчення, І.М. Бушай також вбачала суб'єктивний та об'єктивний аспекти цього поняття, підкреслюючи, що тільки через вивчення відносин самої дитини до дійсності і, насамперед до суспільної дійсності, лежить шлях до вивчення її особистості [13, с. 24].

Область проявлення та формування відносин дитини зі світом – це область спілкування та взаємодії; за словами Є.А. Дурманенко «спілкування є актуалізацією відносин» [31, с. 91].

Я.Л. Коломінський ввів у оборот педагогічної психології поняття «особисті взаємини», які розуміються як особистісно значуще образне, емоційне, інтелектуальне відображення людьми один одного, яке є їх внутрішнім станом [20, с. 81].

На думку З.Я. Ковальчук, міжособистісні відносини виникають у процесі спільної діяльності, і утворюються вони на основі предметно заданих взаємодій, а згодом набувають відносно самостійного. Міжособистісні відносини є обумовленими змістом спільної діяльності, в свою чергу, впливають її процес і результати. З.Я. Ковальчук розкриває багатовимірний характер відносин у дитячій групі, вважаючи, що відносини мають рівневу організацію функціонально-рольових, емоційно-оцінних та особистісно-смыслових зв'язків між дітьми [48, с. 54].

Функціонально-рольові відносини представлені у формі ролей, норм, цінностей, властивих цій культурі. Ці відносини є тим матеріалом, з урахуванням якого відбувається процес соціалізації дитини. Ці відносини зафіксовані у специфічних для цієї культури сферах соціальної життєдіяльності дітей: трудовий (у формах самообслуговування), навчальної та ігрової.

Емоційно-оціночні відносини виявляються в емоційних уподобаннях – симпатії та антипатії, дружбі, прихильності. Цей тип відносин з'являється у

онтогенезі досить рано. Головна функція – здійснення корекції поведінки однолітка відповідно до норм спільної діяльності, які знають. Якщо одноліток слідує цим нормам, він оцінюється позитивно, якщо відходить від них, то з'являються скарги дорослому, спрямовані бажанням дитини підтвердити норму.

Формування особистісно-сміслових відносин зумовлено перетворенням у ході спільної діяльності соціальної позиції дитини. Це відносини, у яких мотив одного суб'єкта набуває для спілкується і з іншого суб'єкта особистісний сенс «значення – для – мене».

Ставлення до іншого, на відміну від спілкування, завжди має зовнішній прояв. Воно може існувати і виявлятися без будь-яких комунікативних актів; його можна відчувати і до відсутнього чи навіть вигаданого, ідеального персонажа; воно може існувати і на рівні свідомості чи внутрішнього, душевного життя (у формі переживань, уявлень, образів). Тому ставлення вважатимуться ширшою категорією, ніж спілкування. Водночас, у житті ставлення до іншої людини проявляється насамперед у діях, вкладених у нього, тобто, у спілкуванні. Відносини можна розглядати як мотиваційну основу спілкування та взаємодії людей [52, с. 48].

Коли дитина вступає до школи починається новий етап розвитку взаємовідносин, відбувається активне набуття навичок спілкування. І становлення його особистості залежить від його соціометричного статусу в колективі однолітків.

Поняття «соціометричний статус» ввів Я. Морено, розуміючи під ним становище людини в соціальній групі, саму систему міжособистісних відносин виділяв з емоційних, ділових та інтелектуальних зв'язків членів цієї групи

Кожен конкретний учасник групи оцінює інших та оцінюється ними. Між учасниками групи може виникати:

1. Взаємне тяжіння чи взаємне відштовхування.
2. Можливо, що людина приваблива для одних і неприємна для інших.
3. Людина може бути привабливою або неприємною для одних, в той же час байдужою для інших.
4. Можлива також взаємна байдужість.

Отже, як свідчить аналіз літератури, предмет нашої роботи, взаємовідносини у молодшому шкільному віці, цікавив багатьох дослідників.

1.2. Проблема оптимізації міжособистісних стосунків у системі «вчитель - учень»

Соціально-психологічний аналіз стилів педагогічного впливу належить до початку дослідження проблеми. У роботах вітчизняних і зарубіжних науковців дається характеристика основних чинників стилю впливу на стосунки вчителя та учня. Розглянуто вплив ступеня включеності вчителя в міжособистісні відносини з учнями. Результати показали, що включеність учителя у спілкування з учнями меншою мірою визначають стосунки між учнями, але справляє позитивний вплив на ставлення учнів до школи.

У дослідженні стилю спілкування було виявлено п'ять стилів ставлення вихователя до дітей: а) активно-позитивний, б) позитивний, в) ситуативний, г) негативний, д) активно-негативний.

У характеристиці стилю спілкування вчителя і молодших школярів спиралася на загальноприйнятту соціально-психологічну класифікацію, що стосується характеристики стилю керівництва («демократичний», «авторитарний», «нестійкий»). Її дослідження показало значущість «демократичного» стилю керівництва вчителя на поведінці учня. Прийняття особистості молодшого школяра вчителем і надання допомоги у розв'язанні його труднощів створюють сприятливі умови для довіри і позитивного ставлення до вчителя [15].

Нині вивчено три сторони педагогічного спілкування: педагогічна оцінка (оцінна діяльність вчителя), проблема мовленнєвої взаємодії, а також двояка роль міжособистісного зворотного зв'язку в спілкуванні педагога й учнів.

«Зворотній зв'язок, що надходить від учнів до вчителя, є передумовою регуляції спілкування з останнім. Як показує практика, в реальних ситуаціях педагогічного спілкування немає дефіциту зворотнього зв'язку «першого роду» – від вчителя до учнів (а нерідко спостерігається і його надлишок), зате достатньо частим явищем є дефіцит зворотнього зв'язку «другого роду» – від учнів до вчителя» [98, с. 23-24].

Так, С.В. Кондратьєва (вивчала регулюючу роль сприйняття особистості учня вчителем у процесі комунікативної взаємодії. Було встановлено, що вчителям властиві три рівні сприйняття особистості учнів: 1) високий, за якого вчитель орієнтується на розвиток особистості учня, 2) середній, коли вчитель виявляє нестійкий інтерес до особистості учня, 3) низький рівень, коли вчитель не виявляє інтересу до особистості учня, сприймаючи його тільки за рівнем засвоєння знань. Рівень сприйняття вчителя визначає вибір прийомів впливу на учня. Вчителі високого рівня сприйняття, які виявляють інтерес до особистісних особливостей учня, застосовують організувальні, стимулювальні прийоми впливу. Педагоги низького рівня сприйняття схильні до оцінювальних прийомів впливу, що вживаються з метою загальмувати небажані форми поведінки учнів, а не розвивати їх.

У роботах Л.В. Дяченко досліджувалася особливості мовленнєвої діяльності педагогів на уроці. Фіксування прийомів мовленнєвого впливу могло виявити функції мови під час пояснення матеріалу, повторення тощо, тобто на різних етапах засвоєння знань на уроці. Результати, отримані під час дослідження, дали змогу зробити висновки про регулювальну роль

стереотипів, мовленнєвих штампів у мовленні вчителя, про значущість мовленнєвої взаємодії вчителя й учнів на уроці.

С.В. Кондратьєва показала, що «зростання загальної педагогічної майстерності вчителя різко позначається на його педагогічному спілкуванні: кількість одиниць виховних впливів зменшується, розмаїття їхнього репертуару збільшується. Організуючий вплив починає переважати над дисциплінуючим, позитивні оцінки – над негативним, прямі виховні впливи дедалі частіше замінюються непрямими...» У вчителя формується «позитивне ставлення до дітей, здатність розуміти їх і на них впливати, свідома постановка вчителем завдання знайти стратегію і тактику в спілкуванні [65, с.11-12].

Филипчук описав три компоненти (когнітивний, емоційний, поведінковий) у комунікативних здібностях. Автор розробив систему критеріїв аналізу впливів тренера, розділивши їх на оцінювальні, стимулювальні, регулювальні. Якісно-кількісний аналіз використовуваних прийомів показує адекватність спілкування процесу діяльності.

В одній із найпопулярніших західних праць про систему категорій мовленнєвої взаємодії вчителя й учнів на уроці Н. Фландерса мовлення вчителя розбивається на десять категорій. Серед них сім належать вчителю, допомагаючи йому приймати й підтримувати настрій, передавати поняття, формулювати ідеї учнів, ставити запитання, що допомагають учневі висловити думку. Мовлення учня виконує дві функції. Вона дає змогу висловити думку за власною ініціативою або відповісти на запитання вчителя. Гіпотеза Н. Фландерса полягає в тому, що прямий вплив учителя часто пригнічує ініціативу учнів, не справляючи позитивного впливу на результати навчання. Непрямий вплив підвищує ініціативу і результати в навчанні [98].

Методи реєстрації прийомів впливу дають змогу зафіксувати зовнішній бік впливу, тобто алгоритм дій учителя. На жаль, він не розкриває причини, мотиви вибору даного прийому. Вплив за типом «стимул – реакція» не дає повного уявлення про механізм впливу особистості вчителя на поведінку учня в процесі спілкування.

О.М. Якубовська порушила проблему «смыслових бар'єрів», що формуються у взаємодії вчителя й учнів. Результати дослідження показали причини «смыслових бар'єрів»: неприйняття вимоги вчителя учнем; неприйняття тону вчителя, яким він пред'являє вимогу; неприйняття учнем особистості вчителя, тобто його ціннісних орієнтацій. У результаті досліджень, проведених зроблено висновок про три типи зворотнього зв'язку вчителя, які відрізняються за об'ємом, розгорнутістю, оцінними, описовими судженнями, прийомами мовленнєвої взаємодії. Виділено основні характеристики міжособистісного зворотного зв'язку вчителя у спілкуванні з учнями: 1) орієнтація на розвиток особистості учня, 2) орієнтація на корекцію зворотнього зв'язку учня.

О.О. Деркач розглядає два види орієнтації спілкування в процесі впливу пропагандиста на слухача: на особистість і на завдання. Особистісно-орієнтоване спілкування оцінюється як більш продуктивне у зв'язку з тим, що дає змогу партнерам глибше саморозкритися. Унаслідок цього з'являються умови довіри, інтерес, доброзичливість [29, с.124].

Спілкування не може бути розглянуте лише з погляду впливу, що виражається в поведінкових реакціях. Яким є спілкування з точки зору інтрасуб'єктного (моносуб'єктного) підходу? Інтрасуб'єктний підхід спирається на розуміння спілкування за схемою «суб'єкт – об'єкт». Психологічні засади інтерсуб'єктного підходу закладалися в роботах Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Г.М. Андрєєвої, О.О. Бодалева. Інтерсуб'єктний підхід розглядає спілкування як суб'єкт-суб'єктну

взаємодію, що виявляється у формі діалогу. Діалогічна взаємодія неможлива поза системним аналізом, де всі ланки комунікативної взаємодії суб'єкта перебувають у функціональному зв'язку з іншою людиною. Діалог визначається як подія, за якої відбувається «розмикання» ціннісного світу суб'єктів.

Традиційні, біхевіористичні, прагматичні, когнітивістські орієнтації в навчанні та вихованні поступилися місцем гуманістичному підходу, який не задоволений сучасними технологіями.

Мета навчання – виховання адекватної або самоактуалізованої особистості, яка здатна здійснити основну потребу людини – потребу в самозбереженні, самопосиленні, саморозвитку. Як визначити, виміряти процес самоактуалізації? Цілі педагогічного процесу слугують критеріями виховання особистості. Вони описані А. Комбсом, Д. Сшитом, К. Роджерсом, Е. Келлі, А. Маслоу та ін. і представлені в таких характеристиках:

1) адекватне сприйняття себе та інших, 2) уміння спілкуватися з іншими, 3) здатність діяти самостійно, творчо, 4) уміння жити гнучко, постійно змінювати, адаптуючись і розвиваючись, самого себе [19, с. 33].

Відмінною особливістю роботи педагогів-гуманістів є нові категорії цілей навчально-виховного процесу, які виражені в таких орієнтирах: 1) надання допомоги, а не домінування (придушення), 2) розуміння, а не осуд, 3) прийняття (схвалення), а не відмова (відхилення), 4) повага до недоторканності, а не її порушення, 5) позитивність, а не негативність, 6) відкритість до досвіду, а не замкненість, 7) терпимість до невизначеності, а не її нетерпимість [19, с. 33].

Здійснити ці принципи в навчанні неможливо шляхом передачі ідей, знань. Тільки активне занурення, залучення учнів до міжособистісних ситуацій дають змогу вчителю допомогти учням реалізувати й інтереси, і потреби.

Педагоги гуманістичної орієнтації вважають, що кінцева мета діяльності вчителя – самоактуалізація і розкриття здібностей, потенційних можливостей учнів – може бути розв'язана через проміжні цілі (навчання вмінь, знань), при такому розумінні суті освіти стає дедалі очевиднішою адекватність переходу до інтерсуб'єктного підходу під час аналізу процесу оптимізації міжособистісних стосунків «вчитель – учень». Найбільш значимим параметром у системі характеристик учителя як учасника суб'єкт-суб'єктних відносин з учнем, на наш погляд, виступає його здатність до емпатії. До аналізу цього боку процесу оптимізації міжособистісних стосунків у системі «вчитель – учень» ми переходимо в наступному параграфі.

1.3. Роль емпатії вчителя в оптимізації міжособистісних відносин у системі «вчитель - учень»

Емпатію від початку співвідносили з поняттям «відчуження», характеризуючи сприйняття творів мистецтва і оточення. У подальшому уявлення про емпатію розвивалися. Одні розглядали її як здатність емоційного відгуку, співпереживання в стан іншого (Г. Ліппе, С. Добал, Т. Даймонд, К. Роджерс, П.І. Симонов). Інші вважали емпатію здатністю розуміння мотивів, потреб оточуючих (Т. Шібутані, Ч. Кулі, П. Файвелл, та ін.). Поведінковий аспект емпатії знайшов відображення в роботах К. Гендліна, К. Роджерса, Д. Тернера, А.В. Запорожця, М.І. Бобневої, які показали вплив емпатії на спілкування в процесі комунікативної взаємодії.

Процес емпатії включає кілька фаз (компонентів, блоків):

1. Когнітивний компонент емпатії включає сприйняття (розпізнавання, узагальнення тощо), уяву, що дає змогу уявити стан іншого; умовиводи про стан іншого об'єкта.
2. Емоційний компонент емпатичного відреагування індивіда:
 - а) суб'єктивний (психічний),

б) об'єктивний (фізіологічний).

Суб'єктивний звіт випробуваного дає змогу побачити ступінь вираженості його емоційного компонента. Суб'єктивний емоційний компонент емпатії виражається у співпереживанні, якщо індивід зберігає егоїстичну мотивацію, або співчутті – складнішій, соціалізованій формі емпатії, тому що вона орієнтує індивіда на відгук іншого [71].

3. Дієва емпатія є складним феноменом, переважним у ній є поведінковий компонент.

Диференціація емпатії як процесу віддзеркалення здійснюється з урахуванням переважання в ній одного з трьох компонентів: емоційного, когнітивного та поведінкового. Переважання когнітивного моменту у відображенні емоційного стану характеризує адекватність розуміння іншого. Домінування емоційного компонента в емпатії свідчить про емоційний відгук на переживання іншого. Дієва емпатія - у переважанні поведінкового компонента, у наданні активної підтримки іншій людині [71, с.132].

Емпатичне переживання може бути позитивним (задоволення), негативним (незадоволеність). Переживання позитивне не потребує допомоги оточуючих. Але негативне переживання, що формується в процесі емпатії як стан неблагополуччя, потребує підтримки оточуючих.

«Форма емпатії залежить від міжособистісних стосунків. Якщо когнітивна й емоційна емпатія можлива за будь-яких типів стосунків, навіть не цілком визначених, тобто просто загальнолюдських, то поведінкова, дієва емпатія характерна для близьких стосунків». «Звісно, дієва емпатія природна для людини гуманної взагалі, але за близьких стосунків вона найбільш очевидна. Емпатія – соціально схвалювана якість особистості, вона підтримується суспільними нормами життя. Але вона може мати індивідуальний, вибіркового характер, коли відгук виникає на переживання не будь-якої людини, а тільки значущої. За наявності міжособистісної

привабливості можна очікувати й більшу величину емпатії у всіх трьох формах» [72, с.133].

Емпатичне відреагування – феномен, що зв’язує систему в єдине ціле, тому може бути зрозумілий механізм внутрішньої організації змішаної пари. Низькі показники емпатичного відреагування (співпереживання) виявляються в тому разі, коли «тривога за себе» вища за рівень «тривоги за іншого». Соціальні норми, на які орієнтується оточення, заборони, регламентації поведінки, умови виховання також визначають ступінь емпатії.

Емпатичне відреагування індивідів визначає ефективність спільної діяльності: 1) чоловічі пари є ефективнішими за високого емпатичного відреагування, 2) жіночі – за низького, 3) змішані пари є найуспішнішими під час розв’язання спільних завдань, хоча жінки при цьому збільшують емпатичне відреагування.

Перелічені компоненти емпатії є і її формами: когнітивною, емоційною, дієвою.

Емпатія формується у спілкуванні, яке вимагає певної ідентифікації, тобто уподібнення партнерів один одному.

У дослідженнях, які виявили зв’язок емоційних і когнітивних процесів, створювалися різноманітні форми включення дітей у внутрішній світ героїв художнього твору (виконання ролі персонажів, участь в іграх-драматизаціях). Експериментальне дослідження дало змогу виявити структуру емпатійного процесу: 1) співпереживання, 2) співчуття, 3) внутрішнє сприяння. Перелічені компоненти виступають ланками, структурними елементами емпатичного сприйняття. Автором і його колективом було виявлено динаміку емпатійного процесу.

СПІВПЕРЕЖИВАННЯ \Rightarrow СПІВЧУТТЯ \Rightarrow ІМПУЛЬС ДО СПРИЯННЯ
 \Rightarrow РЕАЛЬНЕ СПРИЯННЯ

У житті часто спостерігаються повні, закінчені й незакінчені емпатійні процеси, а також укорочені їхні модифікації, що являють собою емпатійний ланцюг, обірваний на якійсь ланці. Чим коротший ланцюг, тим більш незавершеним є емпатійний процес.

Емоційна уява дітей як афективно-пізнавальна діяльність виконує функцію випереджальної емоційної корекції виконуваних дій залежно від того, який сенс і результат мають ці дії для самої дитини.

Нове ставлення до оточуючих людей, можливе «за умови злиття адекватної когнітивної оцінки дітьми персонажів з їхньою емоційною оцінкою» [95, с.70-71]. Сприйняття героя художнього твору є творчим процесом, а співпереживання і співчуття викликають нове ставлення до інших людей. Ігри-драматизації дають можливість учням відчутти соціальну роль і «побачити зв'язок між «еталонами моральної поведінки» і своєю власною поведінкою» .

Зразки-еталони випробовуваних визначають контекстно-сміслову спрямованість сприйняття ситуації [95, с.32-49]. Їхня функція полягає і в тому, що вони актуалізують «сенс вчинку як багатовимірною впливу».

Виявлено дві стратегії поведінки дітей у ситуаціях особистісного вибору: 1) ставлення до предмета, дій з ним, 2) ставлення до інших людей.

«У становленні та розвитку... відносин до світу людей значну роль відіграє рівень розвитку... емоційних переживань емпатичного характеру, що виникають у відповідь на ті чи інші стани...» [95, с.55]. Здатність сприймати емоційний стан і відгукуватися на нього різна. Вона показує рівень розвитку емпатії: 1) високі показники чуйності (емпатії) з'являються у сприянні іншому, 2) середні показники виражені у співпереживанні, співчутті, 3) низькі показники чуйності виявляються в боротьбі мотивів, що ускладнюють вибір альтернатив поведінки. Вибір поведінки відбувається в просторі між умовами і способами, прийнятими в даному суспільстві.

Емоційна чуйність, взаємопов'язана з когнітивними, емоційними процесами, рефлексією дитини та її афективно-потрібною сферою.

Емпатія характеризується спрямованістю. Спрямованість емпатії пов'язана з потребами особистості. Нестійка емпатія виявляє суперечність між моральною нормою суб'єкта і його безпосередніми спонуканнями. При цьому егоцентрична емпатія виражає поглиблення цього протиріччя. В альтруїстичній емпатії – переживання, опосередковане моральними знаннями, що є подоланням суперечності між нормою і безпосередніми спонуканнями.

Егоцентрична емпатія активізує актуальні потреби дітей, які в поведінці орієнтуються лише на можливі покарання дорослих. Стосунки в родині напружені через директивне спілкування дорослих. Амбівалентність почуттів переважає над спокійним, доброзичливим тоном. Вчинки інших оцінюються суворо, відповідно до правил, прийнятих нормою. Альтруїстичне емпатичне переживання опосередковується моральними знаннями, що слугують орієнтиром в оцінці стану й досвіду, поведінки іншого. Емпатія стає засобом засвоєння моральних норм, зумовлює довірчі взаємини в сім'ї між батьками та дітьми.

Моральна норма в процесі міжособистісної взаємодії переноситься «всередину». Формується нова соціальна орієнтація дитини – увага до стану оточуючих. Моральні норми мають бути усвідомлені – це перша умова засвоєння нової орієнтації. Друга умова полягає в тому, що моральні норми мають бути адекватними реальній внутрішній позиції дитини. Третя умова – особлива форма соціальної орієнтації, тобто увага до оточуючих.

Діти з егоцентричною емпатією пояснюють поведінку через абсолютне правило, а діти з альтруїстичною емпатією залучають свій досвід при аналізі поведінки іншої людини [21].

З.Я. Ковальчук досліджувала особливості прояву емпатії в учнів старших класів, орієнтованих на педагогічну професію. Спільну діяльність будували на принципах гуманістичної педагогічної взаємодії (діалогічна, творча, особистісна, індивідуальна) у формі діалогів у рольових іграх. Саме діалогічне спілкування передбачає емпатійні властивості особистості: 1) відкритість партнерів по спілкуванню, 2) психологічну налаштованість на актуальний стан одне одного, 3) безоцінковість, 4) довірчість, 5) щирість вираження почуттів і станів [50].

Індивіди з високим ступенем емпатії виявили розуміння ігрової ситуації, задоволеність своєю поведінкою. Середньоемпатійні виявили розуміння ситуацій, неблагополуччя, але вагалися у знаходженні способів дієвої допомоги. Низькоемпатійні припускалися помилок у розумінні ситуації й не виявляли допомагаючої поведінки.

Високоемпатійні виявили яскраву гуманістичну спрямованість особистості, настанови на позитивні сторони особистості партнера по спілкуванню, довірливий тон спілкування, демократичний стиль поведінки. Середньоемпатійні прагнули взаємного спілкування, уникали самостійного ухвалення рішення, хоча поділяли позицію високоемпатійних і позитивно оцінювали їхню поведінку. Низькоемпатійні виявляли інтерес до рольової гри, прагнення до самоствердження, недовіру до партнера по спілкуванню, підозрілість, небажання зрозуміти мотиви вчинку партнера, прагнення наполягти на своєму рішенні, не зважаючи на інтереси партнера.

З підвищенням рівня емпатійності підвищується репертуар прийнятих педагогічних впливів: позитивні передумови надають перевагу негативним, організуючі - дисциплінуючим, непрямі - прямим.

У дослідженнях високоемпатійні спираються у взаємодії на активність, вони враховують індивідуальність, інтереси та здібності партнера. Низькоемпатійні ускладнюються у виборі способу поведінки, у подоланні

стереотипних форм вирішення виховних завдань. Високоемпатійні мають високий статус, схильні до діалогічного спілкування. Низькоемпатійні мають комплекс негативних комунікативних рис, низький соціальний статус, схильні до юнологічного спілкування, імперативного впливу у спілкуванні.

Переживання, що виникають у процесі вчинення дій і вчинків, спрямованих на допомогу іншій людині, інтегруються, інтеріоризуються, тобто стають особистісною властивістю та комунікативною рисою характеру.

Емпатія – елемент цілісної структури особистості, системне утворення когнітивних, емоційних, поведінкових компонентів. З.Я. Ковальчук називає емпатію «інтегративним утворенням», яке «виступає як бік міжособистісних стосунків і водночас як результат міжособистісної взаємодії». На особистісному рівні емпатія являє собою мотиви, що виражають ставлення до людей (соціальні). «Дієва емпатія – професійно значуща властивість особистості педагога, що забезпечує успішність міжособистісної взаємодії» [49, с. 8].

Емпатія, що стала властивістю особистості, проявляючись у ситуаціях спілкування і взаємодії, актуалізує гуманістичну спрямованість особистості. Емпатійні переживання, реалізуючись у допоміжній поведінці, мають соціально-практичну значущість для морального вдосконалення особистості, оптимізації міжособистісних стосунків, що формуються у спільній діяльності.

Найповніше роль емпатії в педагогічному процесі розглядається в роботах К. Роджерса, що стали вже класичними. Він охарактеризував емпатію через особливий стан: «Бути в стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних і смислових відтінків» [93, с. 283].

Емпатія є станом, що виконує функцію суб'єктивного орієнтира в процесі пошуку сенсу, станів іншого. Це свого роду суб'єктивний

психологічний стан, який використовується суб'єктом для порівняння себе з іншими. Отже, емпатія – радше процес, ніж стан. Такий процес взаємодії вимагає неупередженого ставлення до іншого.

Принципи, запропоновані К. Роджерсом, формують нову позицію вчителя. Учитель не той, хто вчить. Учителем стає той, хто «сприяє справжньому засвоєнню нового, допомагає дитині реалізувати потенціал своїх індивідуальних можливостей». Завдання гуманістично орієнтованого вчителя здійснюються за врахування таких умов:

1. Емоційний відгук на внутрішній стан дитини (без упередженості).
2. Уміння будувати «відкриті, емоційно насичені взаємини».
3. Готовність дозволити дітям «слідувати своїм індивідуальним інтересам».
4. Здатність зберегти допитливість і інтерес дітей до життя, до самих себе.
5. Достатність творчого потенціалу.
6. Готовність прийняти творчих учнів і недосконалі ідеї дітей.
7. Здатність виростити «цілісну людину, почуття якої породжують ідеї, а ідеї – почуття» [93, с. 283].

Ідеї К. Роджерса покладено в основу цінностей гуманістичного спілкування. Вони дають змогу вчителю подолати стереотипи традиційної непродуктивної взаємодії. Водночас вони дають змогу перейти від маніпуляцій, псевдоемпатії у спілкуванні до емпатичної взаємодії, відкритого, довірливого діалогу учня з учителем, застерігаючи вчителя від псевдоемпатії.

К. Роджерс доповнив афективно-когнітивний аспект емпатії комунікативним. Важко сказати, скільки стилів взаємодії існує. Але якщо вважати, що стиль спілкування є психологічна готовність до взаємодії в певній ситуації, то виокремлюють три стилі спілкування: 1) ритуальний стиль, 2) маніпулятивний, 3) гуманістичний.

Ритуальне спілкування орієнтоване на підтвердження думок, цінностей, установок. Взаємодія регламентується особливостями ритуалу, ситуації, особистісними особливостями вчителя.

Маніпулятивний стиль спілкування спрямований на зміну поведінки іншого відповідно до своїх особистих цілей. Якості, властивості іншого важливі тільки в тому разі, якщо вони придатні в даній ситуації.

Гуманістичне спілкування відрізняється від інших стилів. Це спілкування особистісне, оскільки дає змогу задовольнити фундаментальну потребу людини у «співчутті», співпереживанні. Ситуація гуманістичного спілкування виражена у формі інтимного, довідального, психотерапевтичного спілкування. Гуманістичне спілкування передбачає «щире, довірче спілкування», зумовлене не стільки ззовні (метою, умовами: ситуацією, стерео-типами), скільки зсередини (індивідуальністю, стосунками, настроєм партнерів). Полегшує процес спілкування емпатія як здатність відчувати стан іншої людини, здатність до співпереживання. Подібна відкритість до почуттів іншого може бути названа взаєморозумінням, контактованістю.

К. Роджерс говорить про емпатію як про найважливішу установку фасилітатора, що сприяє особистісному зростанню. К. Роджерс у процесі експериментальної роботи дійшов висновку про те, що у сфері освіти результати гуманістичного спілкування показали значні зміни порівняно з навчанням у вчителів традиційного стилю впливу. Знизилася кількість пропущених уроків, рівень агресії в поведінці, порушень дисципліни. Водночас підвищився рівень успішності, більш розвиненою стала «Я-концепція», більш позитивним – ставлення до школи [94].

Представники західної гуманістичної орієнтації джерела та передумови особистісного зростання вбачають у центрованості людини на внутрішньому власному досвіді. Переважає значущість контакту людини із самою собою.

Відсутня відкритість світу, що оточує людину. Заперечуються здібності людини мислячої, рефлексуючої. Людина, що відчуває і відчуває «теперішній момент», прагне зосередитися на своїх почуттях і поведінці.

Теоретичні позиції вчених, які досліджують процес емпатії, дають змогу дійти висновку про те, що емпатія – процес, що включає емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти. Вищим рівнем емпатії є дієвість. Вона включається на соціально-психологічному рівні активності особистості в комунікативній діяльності. Дієва емпатія виявляється в процесі комунікативної взаємодії. Умовою цієї відмінності є повнота емпатійної мети, яка регулюється «імпульсом до дії» [95], тобто наявністю гуманістичної інтенції (установки на довіру).

Системно-діяльнісний підхід до проблеми дає змогу розглянути емпатію як системне утворення, в якому зазначені компоненти перебувають у певній залежності. Когнітивні компоненти взаємопов'язані з операційною стороною (поведінкою). Емоційна спрямованість показує значущість міжособистісної ситуації, її особистісний смисл для суб'єкта.

Основною властивістю емпатії є спрямованість (егоцентрична, альтруїстична), що показує значущість партнерів і ступінь їхньої включеності в міжособистісні стосунки. Егоцентрична спрямованість виражається у співпереживанні такого роду, коли «тривога за себе» вища за «тривогу за іншого». Альтруїстична емпатія показує високий рівень співчуття, коли «тривога за іншого» вища за «тривогу за себе». Альтруїстична спрямованість емпатії (у формі співчуття) передбачає гуманне ставлення до іншого, згуртованість пари, ефективність її спільної діяльності, що створює сприятливі умови для оптимізації міжособистісних відносин.

На рівні особистості гуманістична спрямованість емпатії існує як установка, що включає такі складові: 1) відкритість партнерів по спілкуванню, 2) психологічний настрій на актуальний стан один одного, 3)

безоцінковість, 4) довірливість, 5) щирість вираження почуттів і станів. Сукупність перелічених ознак спостерігається в діалогічній взаємодії партнерів, яку К. Роджерс позначив як гуманістичну. Роджерсом позначено як гуманістичне спілкування. Саме таке розуміння властивостей і функцій емпатії ми надалі використовуватимемо у своїй роботі [94].

1.4. Діалог – соціально-психологічна умова оптимізації міжособистісних стосунків «учитель - учень»

У ході подальшого розроблення проблеми розглянемо закономірності діалогічної взаємодії як умови прояву емпатії в практичній діяльності педагога.

Уперше було порушено питання про «домінанту на співрозмовника» «Підходити до зустрічних людей по можливості без абстракції, по можливості вміти чути кожну людину, узяти її в усій її конкретності незалежно від своїх теорій, упереджень та упередженості... Людина щогодини стоїть на рубежі між своєю теоретичною абстракцією і реальністю, що притікає..., треба не затримуватися на своїй абстракції, а всякий раз бути готовим віддати перевагу їй перед живою реальністю, вміти конкретно підійти до кожної живої людини» [37, с. 53].

И. І. Васильєва, на основі системного підходу до процесу комунікативної взаємодії розглядає психологічні особливості діалогу. Тип діалогу визначається стратегією діалогазування, установкою партнерів у ситуації. Установки беруть участь у виробленні цілей, програми комунікації, тактиках діалогу. Репліки (процес реплікування) представляють певні тактики поведінки, що відповідають установці, яка виступає стратегією діалогічної взаємодії.

Психологічною одиницею діалогу, згідно з І.І. Васильєвою, є висловлення, що виступає «комунікативною дією», яка має відносно

завершений смисл, підпорядкований наміру мовця досягти певної мети» [14, с.75].

І.П. Щербо розглянула семантичні структури діалогу в парах у процесі розв'язання розумових завдань. Діалог являє собою послідовну зверненість до партнера із запитаннями для отримання підтвердження своїм діям. Нова гіпотеза, з якою звертається партнер, є логічним продовженням процесу діалогічного мислення партнерів, що розвивається, і потенційно містить у собі оцінку колишньої гіпотези.

Рівноправне діалогічне рішення – це такий тип діалогу, у процесі якого зміна функціональних позицій партнерів здійснюється без кризи і не викликає негативних реакцій [51].

М.В. Семілет досліджував закономірності чотирьох ліній зростання особистості в процесі комунікативної взаємодії в процесі дискусії (діалогу). Переживання, що виявляються при цьому, зміцнюють, руйнують, змінюють міжособистісні стосунки [97].

Переживання можуть чинити прогресивний вплив і викликати особистісне зростання. Але можуть призвести до регресу особистості, відмови від своїх намірів, відходу від взаємодії.

Інтеграція особистості, що виражається в значущості успішності діяльності, проявляється як примітивна інтеграція в стереотипній поведінці. Дезінтеграція – неузгодженість цілісності особистості, що спричиняє суперечність між мотивами та поведінкою. Дезінтеграція розхитує сформовану картину стереотипів про себе, інших і викликає нові взаємини в групі. Дезінтеграція особистості справляє позитивний вплив, якщо комунікативна взаємодія ґрунтується на таких принципах: 1) безумовне прийняття іншого, 2) конгруентність (відповідність самовідчуття самовираженню), 3) відкритість як готовність змінити свою позицію.

Особливості особистісного зростання виразилися в стратегіях ведучих дискусій [97, с.12]:

1) Імперативні, об'єктивні стратегії виявили внутрішню напруженість, зниження емпатії, багато технік і прийомів, контроль веде ведучий, і група чекає на його правила та організацію.

2. Діалогічна, особистісна стратегія показала високий рівень емпатії, як наслідок – низьку напругу, емоційний контакт, коли група пройшла шлях від ідентифікації з ведучим, до ідентифікації з усіма учасниками.

3) Маніпулятивна, гіперактивна стратегія вирізняється низьким рівнем самоприйняття, пропонує свою логіку, щоб утвердитися, сильне емоційне напруження, замість емпатії спостерігається проекція своїх переживань на інших.

Суттєвою характеристикою діалогу є рівність психологічних позицій тих, хто взаємодіє: двосторонній взаємний вплив, а не односторонньо спрямований, визначає здібності до співпраці.

Діалогічний тип міжособистісної взаємодії, що складається на основі різних взаємних оцінок, визначає тип міжособистісних відносин.

Деструктивний діалог має дві форми прояву:

1. Згода, прийняття іншого здійснюється через придушення когнітивної активності іншого. Партнер оцінюється за ставленням, сформованим у міжособистісній ситуації, а не за його здатністю розв'язувати проблеми.

2. Згода, прийняття іншого відбувається через самоствердження в комунікативній (неконструктивній) згоді з партнером.

Подальший аналіз структури взаємодії виявив основні комунікативні умови успішності діяльності: 1) розуміння суб'єктами ситуації взаємодії, 2) переважання орієнтування на процес спільної діяльності, а не на міжособистісні стосунки, 3) відповідність вербальної та операціональної форм поведінки в комунікативній діяльності.

Оптимальність індивідуальної діяльності залежить від співвідношення стратегії спільної діяльності та способів її реалізації.

Велике місце проблема діалогічного спілкування посідає в працях А.У. Хараша (1983, 1987), який пов'язує діалог у спілкуванні з опорою на принцип діяльності. Він зазначає, що діяльнісний підхід при аналізі функції спілкування полягає в тому, щоб передати зміст з однієї діяльності в іншу. Зміст діяльності визначає спосіб його передачі. Зміст діяльності передається відповідно до її структури за двома компонентами: а) передача предмета діяльності, тобто смислоутворювального мотиву діяльності, б) передача алгоритмів дії з предметом, зафіксованих у нормах, цілях, цінностях даної культури.

Стратегія передання предмета комунікатору полягає в розкритті свого розуміння предмета, тобто своєї суб'єктивної позиції предметного розуміння. Реципієнт пізнає предмет лише тоді, коли зможе розкрити позицію комунікатора.

Алгоритми діяння передаються як штампи у формі одностороннього категоричного інструктажу, який здійснює обізнаний комунікатор.

А.У. Хараш дає визначення комунікативного стану тих, хто спілкується, за двома підставами:

1. «...Узагальнений стан готовності до прийому впливів з боку інших людей», тобто переднастроювання, очікування певних оцінок, вчинків стосовно себе.

2. «...Готовність до комунікативного впливу», тобто здатність оцінювати інших і впливати на них [101, с. 34].

Типологія комунікативних станів чітко розводить стани закритого спілкування (монолог) і стани відкритого спілкування (діалог). Між ними знаходяться захисні комунікативні стани. Захисні стани використовуються як «самоподача» особистістю її ролі, самооцінки. Існують певні форми захисту:

1. «Рольовий захист» як деперсоналізація, за якої приховується проблемно-сміслові поле особистості.

2. «Дискусійний захист» – псевдосаморозкриття через самозвинувачення і каяття, де публічно знімається відповідальність.

3. «Відкритий захист» – відкрите протистояння, неусвідомлювана відмова від культурних засобів захисту.

Стани відкритого спілкування виражаються у двох видах, які неможливі без наявності партнера:

- 1) стратегія довірчого діалогу – саморозкриття позиції,
- 2) стан проблемно-сміслового фокусування – розкриття спільного предмета спільної діяльності.

В аналізі розвитку комунікативної компетентності в діалозі Л.А. Петровська відзначає кілька істотних особливостей побудови відносин партнерів у діалозі:

1. Незвідність взаємовідносин до оцінювання один одного в процесі взаємодії.
2. Орієнтація учасників спілкування на самооцінку.
3. Довірливість у діалозі будується через установку учасників на слухання і розуміння іншого.
4. Готовність до «невизначеності, спонтанності, творчості».
5. Здатність долати труднощі:
 - а) пасивність учасників,
 - б) ворожість,
 - в) обмеження монополізування дискусії.
6. Збереження предметно-центрованого підходу в комунікативній ситуації [81].

Костюшко Ю.О. досліджував умови організації дискусії на принципах інтерактивного підходу.

У процесі дискусії керівникові доводиться реалізувати різноманітні завдання, які умовно можна об'єднати в кілька блоків: 1) завдання щодо мети й організації дискусії, 2) завдання щодо окремих учасників дискусії, 3) завдання щодо всієї групи в цілому.

Організаційно-психологічна модель групової дискусії – певна послідовність завдань, що стоять перед організатором щодо різних її аспектів.

Чітке усвідомлення учасниками дискусії й особливо її керівниками конкретних умов ефективності дискусії, кваліфіковане формування теми, забезпечення зіставлення різних думок з одних і тих самих питань під час дискусії, відповідний розподіл часу між фазами, підбиття підсумків дискусії на кожному етапі, зіставлення первісних цілей дискусії та отриманих результатів - усі ці перелічені дії стають важливими соціально-психологічними передумовами ефективності дискусії.

Конструктивний діалог, залежить від індивідуально-психологічної здатності до діалогу із самим собою. Діалог вимагає від людини розуміння позиції іншої людини, порівняння позицій своєї та іншої, логічної побудови аргументів для доказу правильності позиції.

Два типи дискусії розкривають два типи мислення. У першому типі дискусії ті, хто спілкується, прагнуть спростувати один одного (неконструктивна дискусія, побудована на конфронтації). У другому типі мотивація на взаємодоповнення позицій, перехід у новий проблемний простір, спільне розв'язання проблеми (продуктивна, конструктивна дискусія).

Особистість, володіючи внутрішньою позицією, критично переробляє нову інформацію. Самокритичність дає змогу розгорнути систему запитань і відповідей. «Здатність вести діалог і навіть дискусію є передумовою

конструктивного діалогу з іншими, оскільки вже від самого початку людина не вважає свою точку зору єдиною можливою» [1, с.216].

Стереотипи минулого досвіду знижують проблемність, обумовлюючи поведінку звичками, традиціями. Виявлення проблеми потребує поєднання двох умов у розв'язанні: а) абстрактно-типовий розгляд, б) конкретно-контекстуальний розгляд.

Таким чином, здатність особистості розв'язувати соціальні проблеми залежить від пізнавальної мотивації, від рівня розвитку мислення, від особистісної значущості ситуацій. Проблематизація – результат індивідуального мислення. Вважається, що розв'язання проблем належить суспільству. Насправді ж проблеми ставлять і розв'язують окремі люди. Мисленнєва діяльність включає дві якості: 1) незалежне пізнання світу, 2) оцінка світу суб'єктом.

Ціннісний аспект – найважливіша ознака як суспільної, так і індивідуальної свідомості. Цінність – це віднесеність до позиції особистості. Цінності й оцінки відображають «ставлення суб'єкта до навколишнього світу». Індивідуальна свідомість констатує соціальний досвід і творчо перетворює його. Таким чином, «індивідуальна свідомість не є проекцією суспільної свідомості», формується не шляхом прищеплення знання, а опосередковується цінностями і значеннями, набуваючи «індивідуально-особливого смислу» ситуації та визначаючи стратегію й тактику поведінки в соціумі [1, с. 192].

Було описано вісім типів оцінювально-самооціночних стосунків у спілкуванні [1, с. 217]:

1. Егоцентричний (орієнтація на високу самооцінку) тип.
2. Колегіальний тип (самооцінка через порівняння себе з іншими).
3. Директивний тип (самооцінка через порівняння «репутацій»);
егоцентричний тип за переважання негативних характеристик інших.

4. Фундаментальний тип (орієнтація на норми).
5. Ініціативний тип (упевненість через постійне критичне ставлення інших).
6. Рефлексивний тип (непостійна самооцінка за високої самокритичності).
7. Рефлексивний тип (невизначена самооцінка, залежність від оцінок інших).
8. Суперечливість: виявляється в потребі оцінювати інших.

В.Я. Ляудіс (1980), розглядаючи психолого-педагогічну взаємодію вчителя та учнів, зазначає, що система спільної діяльності на уроці, що традиційно склалася в школі, узаконила взаємодію, де розведені позиції вчителя й учня. Активність учнів проявляється в наслідуванні (реактивній поведінці) діям учителя. Наслідування зразків, які задає вчитель, – та позиція, яка пропонується учневі. Така навчальна взаємодія породжує репродуктивну форму засвоєння досвіду, яка узаконена для всіх етапів навчання.

На основі трикомпонентної структури спілкування, яку розуміють як функціональну єдність процесів відображення один одного, взаємовідносин між ними, форми взаємозв'язків, В.А.Кан-Калик розробив загальну типологію організації процесів педагогічного спілкування [42].

Діалогічний, довірчий, рефлексивний, альтруїстичний типи спілкування будуються на основі особистісних стосунків до учня. Вони орієнтують учителя на складне відображення особистості учня і створюють умови для відкритості у зверненні до учня. Маніпулятивний, псевдодіалогічний, конформний, монологічний типи спілкування побудовані на рольовій поведінці, неповному відображенні індивідуальних особливостей особистості учня. При цьому звернення до особистості учня закриті, оскільки його сприймають як об'єкт впливу.

Особистісно-орієнтовані типи педагогічного спілкування більш оптимальні, ніж соціально-орієнтовані, коли школяра сприймають лише в ролі учня, а його особистісна позиція не значуща для вчителя.

Викладання менш важливе, ніж процес навчання. Навчання цінне, якщо воно ґрунтується на «самодіяльності, саморегуляції, самопізнанні». Два типи вчення – «когнітивне» і «досвідчене» – характеризуються таким чином. Когнітивне вчення – традиційне, раціональне, орієнтоване на предметний світ. Дослідне вчення неможливе без уваги людини до власних переконань, переживань та до переконань і переживань людей, з якими вона стикається. Особистий досвід кожної людини є «самоцінним і таким, що заслуговує на довіру, бо він виступає зрештою як єдиний критерій оцінювання життєвих подій» [3, с. 323].

Заслуга Г. Грейдіха в тому, що він пропонує нову модель педагогічної діяльності. Багато вчителів шукають не нові розуміння управління, а прагнуть розв'язати проблеми, застосовуючи силу, владу під час покарання учня. Орієнтуючись на теорію «стимул – реакція», вони вірять, що покаранням учня можна примусити працювати, використовуючи записи в щоденнику, погрожуючи. Школа тримається за старі стимули. Але сьогодні діти звертають мало уваги на погрози та покарання. «Найболісніше – це бути пасажиром на великому кораблі і знати, що корабель потоне, знати точно, що треба робити, щоб цьому запобігти, і розуміти, що ніхто не слухатиме» [26].

Вчителям варто замислитися про реорганізацію процесу навчання. Моделі групового навчання пропонують нову роль учителю та нові форми відносин учнів.

Традиційна модель навчання ніколи не дає відчуття сили і впевненості учню в собі, а позбавляє впевненості, розбудовуючи його можливості при знеособленому підході. Які нові принципи!

1. Робітники потрібні не тільки для того, щоб працювати, а для того, щоб покращувати продукт. Отже, необхідно розвивати творчі здібності учня. Не буде хибних нагород та гасел, знизиться суперництво.

2. Учні постійно шукатимуть способи поліпшення процесу, щоб краще проявляти себе.

«Основи емпатії – двонаправлена здатність відчуття емоційний резонанс» [113, с.22] формується в типових для цієї культури ситуаціях. Відбувається узагальнений розвиток міжособистісного досвіду дитини. Л.С.Виготський назвав його «культурним розвитком», на відміну від фізичного та інтелектуального. На зміну моделі «навчання поняттям» приходимо до моделі «навчання досвідом». Навчання через реальний життєвий досвід – латентне мимовільне навчання. Воно дає можливість освоїти ситуації міжособистісної взаємодії та способи практичної діяльності в них. У індивіда розвивається готовність виконувати практичні дії, адекватні для цієї ситуації. Єдина форма буття моралі – конкретні міжособистісні відносини: «абстракція – це смерть для етики, бо етика – живе ставлення живого життя» [38, с. 26].

Ефект виховного процесу виявляється у такій взаємодії, у якій розкриваються творчі можливості особистості. Для цього педагог повинен оволодіти знаннями та навичками ефективної організації взаємодії, вміннями правильного його інструментування відповідно до індивідуальних характеристик іншої особистості, навичками особистої співучасті в цьому процесі.

Висновки до розділу I

З теоретичного аналізу питання дослідження, комунікації та взаємодії загалом і в освітньому процесі зокрема в першому розділі досить детально

розглянуто різні аспекти спілкування та взаємодії в цілому і в педагогічних процесах та педагогічному процесі зокрема.

Інтерпретації взаємодії дуже широкі – як самостійна категорія, як інтерактивний аспект спілкування, як вид людської діяльності тощо. У контексті нашого дослідження взаємодія розглядається як один з аспектів спілкування, що виступає у взаємозв'язку з комунікативним та перцептивним аспектами.

Про взаємозалежність між феноменами «взаємодія», «стосунки», «ставлення» свідчать навчально-виховний процес у вітчизняній психології розуміється як спільна діяльність педагога і вихованця.

Він розуміється як спільна діяльність педагога і вихованця.

а) активна детермінація психічного розвитку; б) соціальна та активна детермінація психічного розвитку, в) соціально-діяльнісна детермінація соціальної активності.

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє чіткіше визначити розходження трьох парадигм спілкування.

1. Об'єктна (реактивна) парадигма – монологічний, імперативний стиль впливу.

«Інши» розглядається суб'єктом як об'єкт впливу. Монологічна взаємодія виконує кілька функцій: контроль за поведінкою та установками особистості, підкріплення та гальмування поведінки, примус щодо об'єкта. У реальних людських відносинах така взаємодія недоречна. Воно не враховує актуальний стан іншого та умови міжособистісної ситуації, в якій відбувається спілкування. Відносини в процесі психологічного взаємодії носять знеособлений, технологічний характер. Не враховується те, що між партнерами складаються різноманітні зв'язки, оскільки кожен має унікальний особистісний зміст.

2. Суб'єктна парадигма – маніпулятивний стиль взаємодії.

Активність «іншого» визнається вибірково. Головною умовою спілкування є цілеспрямована інформація, яка має бути передана об'єкту впливу. Комунікатори інтерналізують значення різними прийомами впливу: навіюванням, зокрема. «Інший» стає об'єктом впливу. дозволяє більш активно використовувати його можливості у взаємодії.

3. Особистісна (інтерсуб'єктна) парадигма – діалогічний стиль взаємодії. Діалогічне взаємодія будується на засадах гуманістичної психології. Кожна людина неповторна, унікальна. Йому притаманні творчий початок та соціальна зверненість. Моральна доброта, альтруїзм є передумовами спільного існування. Вирішальну роль розвитку людини виконує соціальне оточення. У взаємодії з іншими людина набуває свого особистісного гуманістичного змісту.

Діалог – вищий рівень організації комунікативної взаємодії, що розгортається в умовах адекватного (когнітивно складного) відображення один одного, позитивного (особистісного) відношення та відкритого звернення один до одного.

Таким чином, ми проаналізували різні позиції, підходи до проблеми психології діалогу взагалі та діалогу в системі «вчитель – учень» зокрема. Цей аналіз показав, що по-справжньому ефективною, найбільш адекватною для спілкування вчителя та учня виступає «діалогічна» парадигма, побудована на особистісному зверненні до іншого.

Орієнтація вчителя на діалог і на високу емпатичність ситуації спілкування з учням може бути основою гуманізації системи освіти та оптимізації міжособистісних відносин «вчитель – учень».

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН «ВЧИТЕЛЬ – УЧЕНЬ»

2.1. Аналіз проблеми психологічної діагностики міжособистісних відносин «вчитель – учень»

Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури показує не тільки важливість дослідження проблеми відносин, але і її багатозначність (Ковальчук, Юрківський, Гіфін, Грамс, Роджерс, Салліван та ін). Дослідники по-різному розглядають співвідношення поведінки особистості та діяльності (Роттер, Скіннер та ін.). Питання впливу різних аспектів взаємодії на відносини людей, значення властивостей особистості і під час спільної діяльності також вивчені недостатньо. Таке становище у педагогічній психології посилюється не лише різною теоретичною орієнтацією вчених, а й очевидністю і простотою проблеми відносин вчителя з учнями. Однак це далеко не так, хоча б тому, що досі незрозуміло, наскільки реально учень вступає у взаємодію з учителем і які відносини з ним буде.

Але дослідження проблем відносин учня та вчителя гальмується низкою протиріч. Перше стосується змісту взаємодії педагогів з учнями. Якщо у взаємодії реалізуються конкретні відносини учня та вчителя, то чому вона не завжди виявляється адекватною? Прикладом є поведінка, що вуалює справжнє ставлення учня до вчителя та вчення в цілому. Друга суперечність стосується вимог до особистості та діяльності педагога. Зокрема, чому стає можливим неприйняття учнем справедливих вимог одного вчителя і покірливе їх виконання в іншого? Кожен педагог хоче працювати ефективно, а учень добре вчитися. Що їх зближує, що роз'єднує; чому виникає незрозуміння, що ускладнює як викладання, і вчення? Третє протиріччя криється у структурі міжособистісних відносин вчителя і учня, які

вважаються гуманними: якщо вчить – отже, бажає добра. Психологічна природа прийняття дитини такою, якою вона є, досі ще не вивчена.

Соціально-психологічні закономірності оптимізації міжособистісних відносин «вчитель – учень», розглянуті нами в теоретичному розділі дослідження, дають можливість побудувати програму емпіричного дослідження ролі емпатії вчителя в оптимізації міжособистісних відносин вчителя та учня в умовах діалогічної взаємодії.

Емпіричне дослідження проводилося на базі ДНЗ «Костянтинівське вище професійне Училище» м. Костянтинівка, ЗОШ I-III ступенів № 5 м. Костянтинівка, КУ Попаснянський ліцей №20 м. Поспасна. У дослідженні взяли участь учні 8-11 класів та вчителі, які викладають у цих класах.

Загальна вибірка досліджуваних склала 50 осіб, віком від 22 до 65 років, які працюють учителями-предметниками і класними керівниками. Серед них 50% мають стаж роботи в школі понад 20 років, близько 20% молодих учителів, які починають роботу в школі.

Предмет дослідження – емпатія вчителя як чинник оптимізації міжособистісних стосунків «вчитель – учень».

Мета емпіричного дослідження полягає у виявленні соціально-психологічних закономірностей впливу емпатії вчителя на процес оптимізації міжособистісних стосунків «вчитель – учень».

В процесі дослідження було висунуте **припущення**:

- емпатичні здібності педагога є чинником включеності вчителя у взаємодію з учнями в процесі спілкування.

- діалог, побудований на внутрішньо смисловому, особистісному зверненні вчителя до учня, виступає умовою оптимізації міжособистісних стосунків «вчитель – учень».

Відповідно до мети та гіпотези дослідження визначені такі **завдання**:

- проведення соціально-психологічного аналізу чинників оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень»;
- емпіричне дослідження впливу емпатії вчителя на процес оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень»;
- розробка корекційної програми;
- розробка рекомендацій.

У роботі використовувалися такі методики:

1. Методика «Самооцінка емпатичних здібностей» А. Меграбяна та Н. Епштейна

Направлена на виявлення емоційної реакції емпату на переживання іншого. У цій методиці емпатія досліджується через механізм емоційного зараження, формування емоційного відгуку, ставлення до появи емоцій іншими, т. е. скоріш афективному ключі, хоча окремі питання стосуються когнітивних і поведінкових аспектів. Плюсом методики є її простота у заповненні та обробці. Мінусом – недиференційоване розуміння феномену емпатії.

Опитувальник складається з 25 суджень закритого типу – як прямих, і зворотних. Піддослідний повинен оцінити ступінь своєї згоди/незгоди з кожним із них. Шкала відповідей (від «повністю згоден» до «повністю не згоден») дає можливість висловити відтінки ставлення до кожної ситуації спілкування. Порівняно з вихідним варіантом опитувальника дещо змінено шкалу відповідей, складено таблиці перерахунку «сирих» балів до стандартних оцінок.

Ця методика дає змогу побачити спрямованість емпатичних переживань учителя. Одночасно ми отримуємо інформацію про характер переживань і чутливості педагогів до емоційних станів особистості іншої людини: готовність співпереживати ґрунтується на тривожності за себе, більшій за тривожність за іншу людину; готовність співчувати виявляється

тоді, коли тривожність за іншу є більш вираженою, ніж тривожність за себе.
(Додаток А)

2. Роль емпатії вчителя в рольовій комунікативній взаємодії з учнем досліджувалась за тестом **«Якого типу Ви викладач?» Дидье Нойе, Жак Пивето.** До тесту включено запитання на виявлення активності вчителя в предметній і комунікативній діяльності (Додаток Б).

Методика **«Якого типу Ви викладач?»** дає змогу одержати інформацію про готовність учителя до альтруїстичних стосунків у спілкуванні з учнем і про готовність учителя до творчої співпраці з ним у навчальному процесі. Методика являє собою опитувальник, де пропонуються пари суджень щодо ситуацій навчально-виховного процесу, які необхідно порівняти й обрати найкращу з них.

Пропоновані судження розподілені у дві групи. Перша група суджень містить ситуації процесу засвоєння знань і показує рівень готовності вчителя до організації творчої пізнавальної діяльності: а) формально, б) авторитарно, в) творчо. Друга група суджень показує готовність учителя до співучасті, альтруїстичної поведінки у спілкуванні з учнями, тобто його готовність виявляти відкритість, приймати актуальний стан учнів і виявляти довіру до них. Три рівні готовності вчителя до альтруїстичної поведінки виявляє цей опитувальник: а) альтруїстична домінанта у стосунках з учнями, б) егоцентрична домінанта, в) формальні стосунки.

3. Методика «Стратегії дискусійної поведінки» Казанцева Л.К. дає уявлення про смислові установки, що спрямовують поведінку в проблемних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Методика виявляє шість стратегій дискусійної поведінки: а) «проблемно-розв'язувальну», б) «ту, що приймає», в) «ту, що ухиляється», г) «ту, що підтверджує», д) «ту, що відкидає», е) «ту, що виграє». Стратегія діалогу дає змогу побачити готовність учителя до

поведінки в конфліктних ситуаціях, що вимагають вибору способу поведінки на основі особистісного сенсу (див. Додаток В).

4. Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В. Бойко призначена для діагностики виразності різних проявів емпатії, а також загального рівня емпатичних здібностей та для оцінки вміння співпереживати та розуміти думки та почуття іншого. Емпатія передбачає осмислене уявлення внутрішнього світу партнера, вона швидше і легше виникає у разі подібності поведінкових та емоційних реакцій.

Розрізняють три види емпатії: емоційну емпатію, засновану на механізмах наслідування поведінки іншої людини; когнітивну емпатію, що базується на інтелектуальних процесах, предикативну емпатію, що виявляється як здатність людини передбачати реакції іншого в конкретних ситуаціях.

Результати, отримані нами, описуються й аналізуються як за окремими методичними процедурами, так і під час зіставлення даних за різними методиками.

5. Метод контрольованого спостереження С.В. Кондратьєва

Ефективність побудови вчителем міжособистісного зворотного зв'язку здійснюється за спеціально розробленою схемою і дає змогу фіксувати наявність – відсутність прийомів впливу, які використовують учителі різного рівня емпатичних переживань. Метод контрольованого спостереження ситуації комунікативної взаємодії вчителя й учнів допомагає побачити, які репертуари дій визначають рольову поведінку вчителя. Він дає змогу здійснити якісно-кількісний аналіз прийомів міжособистісної взаємодії (організувальні прийоми, дисциплінарні прийоми, прийоми, що оцінюють, які обирає вчитель у конкретній ситуації).

Основна функція цього методу полягає в тому, що він дає змогу визначити адекватність обраних прийомів впливу процесу оптимізації

міжособистісних стосунків «учитель – учень», які передбачають довіру, відкритість, щирість.

6. Методика діагностики взаємодії між вчителем і учнем Панаріна Т.Г. Методика являє собою метод залучення випробовуваних до вирішення проблемних ситуацій. У методику входять три опитувальники:

1) Опитувальник на виявлення знань учителя про функції діалогу в комунікативній взаємодії на уроці.

2) Опитувальник, що показує прийняття вчителем гуманістичних ціннісних орієнтацій.

3) Опитувальник, спрямований на визначення готовності вчителя будувати міжособистісні відносини на основі особистісного звернення до учня.

Перший і другий опитувальники являють собою ситуацію педагогічної ради, на якій учителі виробляють цілі та завдання, перспективи розвитку навчально-виховного процесу в школі. Третій – конфліктна ситуація, в якій учні посідають протилежні позиції, а від учителя вимагається здійснити вибір способу впливу: діалогічна взаємодія і надання підтримки у виборі, відмова від неї, жорстка вимогливість відповідно до норм.

Вибір прийомів впливу показує готовність учителя орієнтуватися на особистість учня в процесі міжособистісної взаємодії, його готовність до оптимальних міжособистісних стосунків.

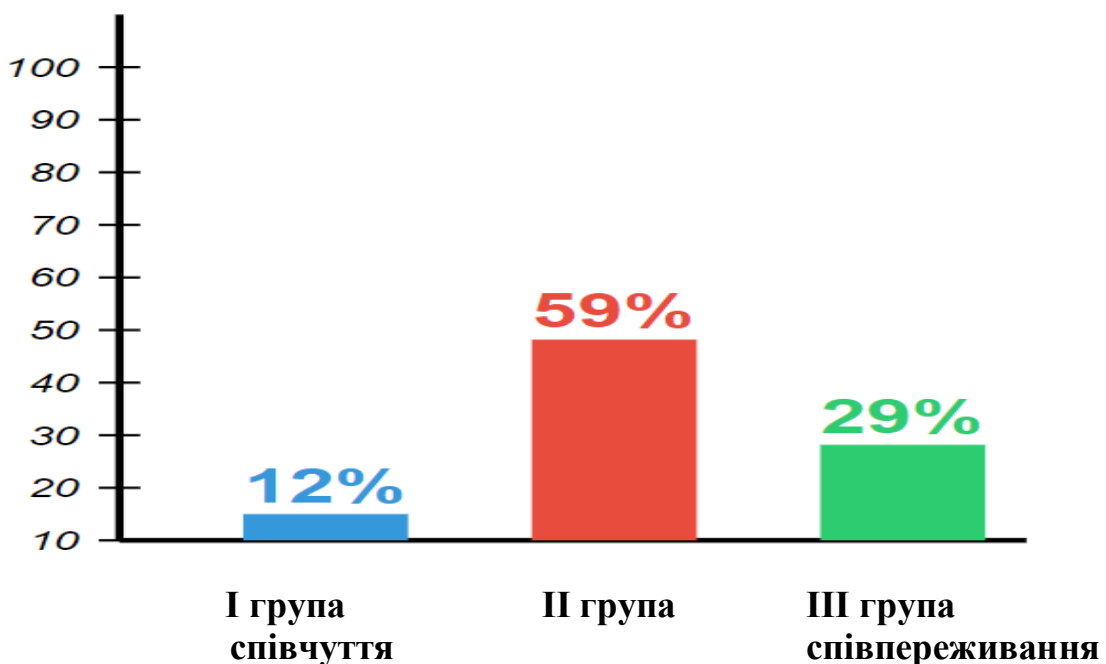
2.2. Результати дослідження та їх інтерпретація

Отримані результати методики «Самооцінка емпатичних здібностей» А. Меграбяна та Н. Епштейна засвідчили, що вчителі, які брали участь в опитуванні, загалом мають досить високий рівень самооцінки емпатичних здібностей, але, тим не менш, можуть бути розділені на три групи.

Оцінка модальності емпатичних переживань показує, що вчителі, які одержали вищі бали, схильні до співпереживання і прийняття болю, горя, страждання іншої людини, дитини, тварин. Вони виявляють чутливість у процесі сприйняття творів мистецтва, читання літератури.

Емпатичні переживання відображають особистісну значущість соціальних ситуацій, де необхідно проявити переживання, співчуття до дітей, старих людей або переживання в процесі сприйняття творів мистецтва, що відображають події соціального життя (книги, кіно). Емоційний відгук у процесі сприйняття творів мистецтва показали 87,84% осіб, які брали участь в опитуванні. Готовність до співчуття у значущих соціальних ситуаціях показали 91,80% від числа опитаних. Психологічну готовність до співпереживання показали 80,41% усіх опитаних.

Застосування цієї методики дало змогу виявити три групи вчителів за рівнем вираженості здатності до емпатичних переживань: I група – високий рівень емпатичних переживань (співчуття) – 12% набрали більш як 80 балів; II група показала нестійкість емпатичних переживань – 59% отримали 70-80 балів; III група – низький рівень емпатичних переживань (співпереживання) – 29% учителів, які отримали менш як 70 балів (див. мал. 1).



Кожна група педагогів дає змогу побачити рівень психологічної готовності вчителя до співпереживання та співчуття іншим людям. Методика визначає готовність учителя до співчуття і співпереживання в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Результати опитування вчителів показують особливості емпатичних переживань учителів високого та низького рівня емпатії.

У групі з високим рівнем здатності до емпатичних переживань учителі виявляють більшу психологічну готовність до «відкритого вираження почуттів» і «прийняття проблеми» оточуючих. Вчителі низького рівня здатності до емпатичних переживань виявляють меншу готовність «відкрито виражати почуття» і «приймати близько до серця» проблеми Інших людей. Водночас вони виявляють суперечність у виборі способів поведінки в ситуаціях, що вимагають від них співпереживання. По-перше, вони готові «приймати проблеми інших людей», але при цьому «не прагнуть відкрито виявляти свої почуття». По-друге, вони зазначають, що в процесі ухвалення рішення їх однак «не хвилюють почуття інших людей». Таким чином, підтверджується загальна закономірність про те, що співчуття – це більша «тривожність за іншого», а співпереживання - «тривога за себе».

Це дає змогу розглядати співпереживання вчителя як егоцентричну спрямованість емпатії («тривога за себе» вища за «тривогу за іншого»), а співчуття – як альтруїстичну спрямованість емпатії вчителя («тривога за себе» нижча за «тривогу за іншого»). До першої групи належать учителі альтруїстичної спрямованості емпатії, а вчителі третьої групи характеризуються егоїстичною спрямованістю емпатії.

Тест «Якого типу Ви викладач?» Дидье Нойе, Жак Пивето спрямований на те, щоб виявити вплив емпатії вчителя на умови організації пізнавальної діяльності та міжособистісної взаємодії на уроці. Запитання

згруповано за рівнем вираженості готовності вчителя до організації творчої пізнавальної діяльності учнів і створення довірчих стосунків у спілкуванні з учнями на уроці історії.

Отримані результати (табл. 1) свідчать про те, що можна виокремити різні типи вчителів залежно від рівня його орієнтації на творчу активність учня (I, II і III рівні) і від його орієнтації на особистість учня в процесі міжособистісної взаємодії.

Таблиця 1

Уподобання вчителів в організації умов пізнавальної діяльності та міжособистісної взаємодії діяльності та міжособистісної взаємодії

	Судження (представлені вибірково)	Висока самооцінка емпатичних здібностей (у %)	Низька самооцінка емпатичних здібностей (у %)
Орієнтація вчителя на творчу та пізнавальну діяльність учня в процесі взаємодії	I рівень: 1. «бути визнаним фахівцем» 2. «ретельно організовувати навчальну роботу» 3. «бути взірцем для того, хто навчається»	34,51	39,66
	II рівень: 1. «бути компетентним у своїй галузі знань» 2. «знайомитися з новими педагогічними засобами навчання» 3. «постійно оновлювати методичні матеріали»	41,89	33,71
	III рівень: 1. «організовувати процес навчання відповідно до інтересів учня» 2. «цікавитися особистістю учня» 3. «видозмінювати методи	59,88	54,51

	відповідно до можливостей учнів»		
Орієнтація вчителя на особистість учня в процесі взаємодії	I рівень: 1. «пред'являти вимоги до дисципліни» 2. «припиняти розмови» 3. «налагодити поточний контроль»	37,77	51,77
	II рівень: 1. «враховувати особливості учнів» 2. «заохочувати, підтримувати за хороші успіхи» 3. «прагнути бути доступним учням» III рівень: 1. «забезпечити внесок учнів у спільну діяльність» 2. «дати учням засоби самоконтролю» 3. «дати можливість вільно висловлювати думки»	46,62 49,95	42,23 25,30

Аналіз змісту відповідей свідчить про те, що вчителі першого типу викладання вирізняються з-поміж колег уявленнями про свої функції та способи управління діяльністю учнів; між ними та дітьми формуються довірливі стосунки.

В оцінці себе вчителі цієї групи високо оцінюють «компетентність у дисципліні, що викладається» і в спілкуванні з учнями. Їм властиве «прагнення бути на рівні сучасної науки». Авторитет учителя ґрунтується на високих професійних досягненнях.

У процесі організації пізнавальної діяльності учнів учитель «прагне враховувати інтереси», мотиви, потреби і можливості учнів. Засвоєння

нового відбувається в умовах «творчої активності», що дає змогу учням зробити відкриття, «перевірити нові підходи» у розв'язанні проблем разом з учителем, «перевірити на практиці висунуті учням припущення», оцінити їх у спільній діяльності.

Умови вільного самовизначення особистості в пізнавальній діяльності, створені вчителем, дають змогу змінити способи регуляції поведінки. Вчитель відмовляється від вибору ефективних прийомів впливу, жорсткого контролю, що програмують поведінку учня ззовні за допомогою висунутих вимог. Вчитель підтримує «вільну, розкуту атмосферу» в класі, намагається «почути кожного учня», прагне навчати учнів «способів саморегуляції та самоконтролю», а не придушувати й контролювати їх. У результаті створюються теплі, довірчі стосунки в процесі спілкування на уроці, що дають змогу учневі будувати поведінку відповідно до його особистих цілей, мотивів і потреб, а не бути виконавцем вимог оточуючих.

Таким чином, учителі цього типу викладання створюють умови для самовизначення особистості школяра. До них належать 48% учителів, схильних до співчуття, і 50% – схильних до співпереживання.

У поведінці вчителів другого типу виявляються суперечливі установки. З одного боку, вчитель прагне до «організації творчої діяльності учнів», прагне орієнтуватися на індивідуальні особливості учнів. Але з іншого боку, у визначенні цілей, форм, способів навчання вчитель зберігає традиційну позицію: суворий контроль, заліки, дисциплінованість, високий авторитет учителя.

Таким чином, учитель виявляє егоцентричну спрямованість емпатії. Вона орієнтована на процес передання знань і контроль за процесом їх засвоєння. Ситуація взаємодії розглядається вчителем як предметно-орієнтована діяльність. Особистісні мотиви учнів усвідомлюються вчителем

тільки тією мірою, якою вони відповідають процесу засвоєння навчального матеріалу.

Отже, учитель другого типу недооцінює соціальні умови, ситуацію, в яких здійснюється пізнавальна діяльність учня.

Учитель прагне «методичної досконалості», вважає, що «має слугувати взірцем для учнів», високо «цінує свій авторитет серед учнів». В організації пізнавальної діяльності такий учитель стежить, щоб група була організованою, досягала високих результатів. У певних ситуаціях учитель підтримує учнів і заохочує їх за хороші успіхи. До цього типу викладача належать 26% учителів з високим рівнем емпатичних переживань, 25% – з низьким; 32% – з альтруїстичною спрямованістю і 28% – з егоцентричною спрямованістю емпатичних переживань.

Третя група вчителів показала третій тип викладача. Основним орієнтиром педагогам цього типу слугують інструкції, програми. Вони стежать за тим, щоб робота була «виконана вчасно». У спілкуванні з дітьми прагнуть «зберігати дистанцію». Готові використовувати хитрощі («педагогічні хитрощі»), щоб домогтися бажаного результату. Високо цінують старанність дітей. Учителі цієї групи вважають, що «група має бути однорідною», що виключає індивідуальний підхід. Ці вчителі використовують систему стимулів (інструкція, контроль, дистанція), які модифікують поведінку учнів у бажаному напрямі, без урахування їхніх можливостей та умов, у яких відбувається навчання. Стосунки знеособлені. Вчитель виявляє високий рівень егоцентричної спрямованості: він регулює поведінку повною мірою, вимагаючи реактивної, наслідувальної поведінки учнів на основі встановлених правил поведінки, що в подібній ситуації мають формальний, абстрактний характер. Поведінка вчителя нормативна. Учні для нього є об'єктами впливу (або маніпуляції). До педагогів такого типу викладання належать 27% учителів із високою самооцінкою за

альтруїзмом, 52% – із низьким рівнем самооцінки емпатичних здібностей, а також 20% учителів високого рівня самооцінки емпатичних здібностей за показником активності в діяльності та 22% – за показником альтруїзму з низькою самооцінкою емпатичних переживань.

Отримані результати підводять нас до висновку про те, що вчителі школи мають різні типи викладання; це залежить від їхнього рівня розвитку емпатичних переживань. Кожен з учасників опитування належить до одного з трьох типів викладача.

Перший тип дає змогу спостерігати альтруїстичну спрямованість учителя в комунікативній взаємодії: учитель виявляє увагу до особистості учня, умов взаємодії, творчості учнів у процесі пізнавальної діяльності. Комунікативна взаємодія розглядається як багатовимірна ситуація, а пізнавальна діяльність учнів – як полімотивована. Така стратегія вчителя створює умови для діалогічної взаємодії, що дає змогу вчителю й учням актуалізувати свої мотиви та цінності, виявляти довіру, увагу одне до одного.

Другий тип характеризується егоцентричним типом учителя. Учитель прагне досягти високих результатів жорстким контролем поведінки учнів. Він ставиться до учнів як до об'єктів управління, а себе оцінює як авторитетну, значущу для учнів особистість, яку вони мають наслідувати. Діяльність учнів оцінюють за пізнавальним мотивом поведінки, не враховують особистісні, соціальні мотиви учнів і міжособистісні стосунки у спілкуванні.

Третій тип характеризується егоцентричною спрямованістю вчителя, вираженою більшою мірою, ніж у вчителів попередньої групи, тому що педагог підтримує тільки формальні стосунки з учнями, орієнтуючись на програму, інструкцію, не враховуючи станів і ситуації комунікативної взаємодії, в яких перебувають учні. Вони більшою мірою орієнтовані на

соціальні норми (правила) рольової поведінки вчителя й учнів, ніж на індивідуальні особливості учнів.

Виявлено три типи викладача відповідно до трьох рівнів вираженості творчої активності та трьох рівнів вираженості альтруїстичної поведінки вчителя. Отримані результати узагальнено в таблиці 2.

Зіставлення результатів за методикою «Самооцінка емпатичних здібностей» і «Якого типу Ви викладач?» доповнює наші висновки такими положеннями. Учителі, які мають більш високий рівень розвитку емпатичних переживань (здатність до співчуття), орієнтуються на індивідуальні особливості особистості учня, його інтереси, мотиви, потреби. Вони показали, що зовнішній контроль за поведінкою учня менш значущий у спільній творчій діяльності. Залучення учнів до ситуації міжособистісної взаємодії в процесі навчання свідчить про готовність учителя будувати стосунки з учнем на основі особистісного поводження, що передбачає співчуття як здатність до альтруїстичної (допомагаючої) поведінки.

Таблиця 2

Типи викладачів

Рівні вираженості спрямованості орієнтації вчителя в навчальному процесі		Спрямованість емпатичних переживань учителя		Тип викладача за рівнем вираженості ціннісних орієнтацій учителя в навчальному процесі та спрямованості емпатичних переживань
		Співчуття (альтруїзм)	Співпереживання (егоцентризм)	
III	спільна творча діяльність	48%	50%	Перший тип
	альтруїстична поведінка	47%	23%	

	вчителя			
II	активізація діяльності учнів	32%	28%	Другий тип
	егоцентричний вплив у спілкуванні	26%	25%	
I	діяльність, що відтворює зразки	20%	22%	Третій тип
	імперативний вплив у спілкуванні	27%	52%	

Зниження рівня розвитку емпатичних переживань учителя формує його прагнення до впливу на поведінку учня, підбиття під зразки, прийняті в суспільстві або прийняті самим учителем. Відхилення поведінки учня від прийнятих норм призводить до того, що вчитель прагне загальмувати небажані форми поведінки, застосовуючи прийоми імперативного впливу.

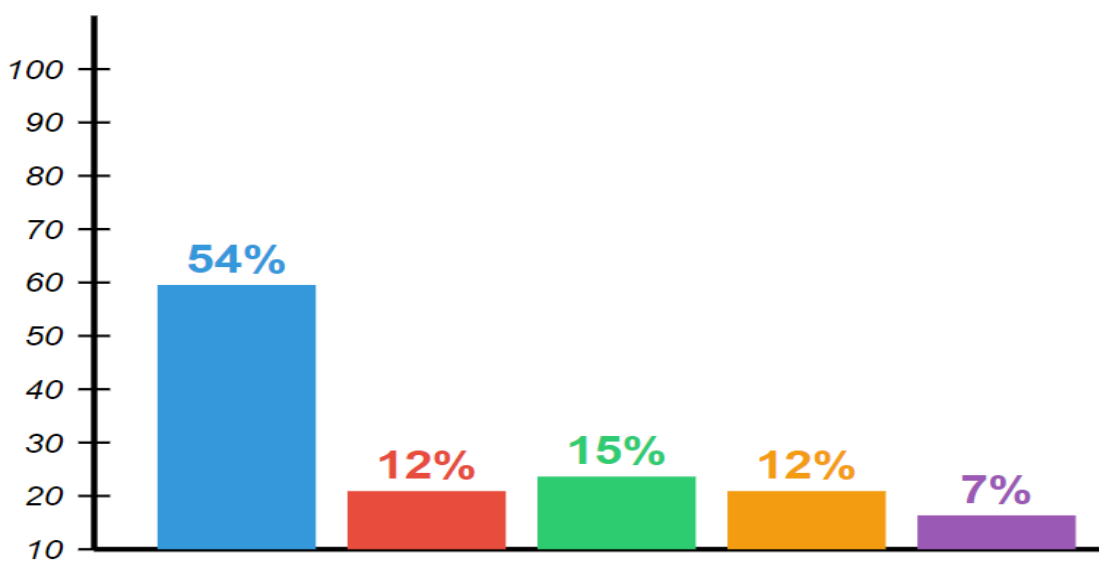
Отже, перша гіпотеза нашого дослідження про те, що розвиток емпатичних здібностей педагога є чинником його включеності в міжособистісну взаємодію в процесі оптимізації міжособистісних відносин, підтвердилася. Учителі першого типу викладання залучаються до спільної діяльності з учнями, виявляють високий рівень емпатичних переживань у формі співчуття, що передбачає вищий рівень тривожності за іншого (яким є учень), ніж за себе, готові до альтруїстичної допоміжної поведінки.

Друга гіпотеза про роль діалогічної взаємодії в процесі спілкування як умови оптимізації міжособистісних стосунків також знайшла своє підтвердження в нашому дослідженні.

Діагностика стратегій дискусійної поведінки дала змогу побачити домінантні установки педагогів, що визначають комунікативний стан як готовність до прийняття впливів і здійснення впливів. Найбільша кількість учителів шкіл показала схильність до «проблемо-вирішальної» стратегії дискусійної поведінки (54% від загального числа). На другому місці –

«приймаюча» стратегія (15%). «Підтверджувальна» стратегія і стратегія «ухилення» виражені однаковою мірою (по 12%). Стратегія «та, що виграє» домінує у 7% учителів. «Відкидальна» позиція не стала домінуючою у педагогів дослідно-експериментальних шкіл (1%). Ці дані відображені на мал.2.

Дискусійна поведінка є індикатором діалогічної взаємодії. Порівняльний аналіз самооцінки емпатичних здібностей і стратегії дискусійної поведінки показує такі закономірності. Емпатичні переживання, що виражають здатність до співчуття вчителів першої групи, корелюють із домінуванням «проблемно-розв'язувальної» і «підтверджувальної» стратегій поведінки. Цей зв'язок показує єдину спрямованість емоційного та дієвого компонентів емпатії.



Мал.2. Стратегії дискусійної поведінки вчителя

Порівняльний аналіз також показує, що в ситуації, коли виявляється розбіжність думок, оцінок, позицій, ці вчителі виявляють комунікативний стан, відкрито виражаючи підтримку позиції партнера: «намагаюся показати повагу до Вас як особистості», «мені цікава Ваша позиція», «Ви симпатичні мені як особистість», «ціную здатність обґрунтувати думку».

Таким чином, у проблемній ситуації, що виникла, вчителі розуміють позицію партнера і виявляють здатність проектувати спільну діяльність, не відмовляючись від спілкування, виявляючи розбіжність у позиціях.

Таблиця 3

Залежність емпатичних здібностей і стратегій дискусійної поведінки

№	Група Самооцінка за рівнем оцінки емпатичних здібностей	Самооцінка емпатичних здібностей (у балах)	Стратегії дискусійної поведінки					
			перемагаюча	відринаюча	підтверджуюча	проникаюча	ухиляюча	Проблемно вирішувальна
1	І група (високий рівень емпатичних здібностей)	88	7	5	20	16	13	24
2		84	8	4	14	12	11	17
3		82	13	6	21	19	10	23
4		80	12	9	21	12	18	22
5		80	11	7	18	14	10	20
6	II група (низький рівень емпатичних здібностей)	88	13	10	15	16	15	18
7		66	14	10	20	22	16	23
8		64	14	9	17	19	23	18
9		62	11	10	17	19	14	19
10		60	10	8	14	17	15	17

Друга група вчителів отримала менше балів (від 60 до 70) за методикою «Самооцінка емпатичних здібностей». Їхні переконання в дискусії виражені в «проблемно-вирішальній» і «приймаючій» стратегіях поведінки.

Необхідно зазначити, що педагоги цієї групи під час дослідження самооцінки емпатичних здібностей показали, що «чужий сміх їх не заражає»,

вони спокійні до «безпорадності старих», сердяться, якщо «з кимось погано поводяться». У їхніх відповідях відзначено негативні та індиферентні емоційні стани.

Особливості «приймаючої» стратегії дискусійної поведінки полягають у тому, що яскраво виражена установка на розгляд питання «з усіх точок зору»: «намагаюся переформулювати думки інших», «не відступаю від свого», «розглядаю ситуацію з погляду мого опонента», «формулюю і підсумовую позиції обох партнерів».

Відповіді показують, що педагоги цієї групи прагнуть узгодити позиції, зрозуміти позиції іншого, але не схильні переглядати свої позиції. У них слабо виражені самокритичність і схильність до внутрішнього діалогу. Їм важко проектувати поведінку іншого, недостатньо усвідомлюють проблемну ситуацію у спілкуванні.

Важливо зазначити, що значно підвищена стратегія поведінки, «ухиляння» (тобто прагнення «уникнути суперечки», «не висловлювати думки», «не ділитися своїми думками»). Водночас значно підвищується вибір позиції «того, хто виграє» (тобто орієнтація на «зміну думок іншого», «обстоювання своєї точки зору», «переконання»).

Таким чином, мотиви поведінки педагогів з низькою самооцінкою емпатичних здібностей суперечливі. Але можна побачити загальну закономірність у стратегії поведінки вчителів цієї групи. Вона виражається в тому, що педагоги більш орієнтовані на самооцінку, ніж на оцінку інших.

Діалогічна взаємодія багато в чому залежить від здатності суб'єкта до внутрішнього діалогу. Здатність учителя опонувати самому собі, знаходити нові альтернативи наявним у досвіді, уміти аргументувати обрану й відхилену альтернативи в даній ситуації, тобто самокритичність, є регулятором поведінки й умовою оптимізації зовнішнього діалогу з іншою людиною.

Вивчення самокритичності педагогів дало нам змогу виявити ті аспекти педагогічної діяльності, де вчитель дотримується традиційних уявлень, і ті, де з'являється осмислена позиція в нових умовах, що змінилися.

Результати опитування показали, що 13,9% педагогів набрали більш як дев'ять балів, решта виявили середній рівень самокритичності.

Змістовний аналіз відповідей показав, що вчителі, які набрали найменшу кількість балів за самокритичністю, належать до тих, хто отримав найменше балів за самооцінку емпатичних здібностей. Вчителі, які отримали понад дев'ять балів, мають нижчий рівень самокритичності. Зіставлення результатів із результатами самооцінки емпатичних здібностей показує, що вони високо оцінили свої емпатичні здібності.

Аналіз відповідей, обраних учителями, показує, що педагоги, які отримали понад дев'ять балів за самокритичністю, упевнені в тому, що «можуть скласти свою програму», «мають свій методичний почерк», «суворо дотримуються методичного плану», «ефективність навчання залежить від діяльності вчителя», «упевненість в успіху залежить від досвіду педагога». Водночас вчителі цього рівня самокритичності вважають, що вони не відповідають за слабкі результати учнів, успіх діяльності «залежить від представленості вчителя і не залежить від особистісних потреб вчителя». Вчителі цієї категорії не вказали тільки один критерій діяльності педагога – це «необхідність припиняти будь-яку критику вчителя з боку учнів».

Педагоги вищого рівня самокритичності показали високу вибірковість у виборі чинників ефективності діяльності. Вони вважали за краще оцінювати ефективність за такими критеріями: «маю власний методичний почерк», «ефективність залежить від учителя», «упевненість в успіху залежить від досвіду». Їхні уявлення суперечливі. Педагоги більш усвідомлено бачать предметний, змістовний бік діяльності та недостатньо зорієнтовані в соціальних умовах діяльності.

Вчителі з більш розвиненою здатністю до співчуття (альтруїстична спрямованість емпатії) виявляють більшу вимогливість до методичних прийомів, які вони застосовують, до ролі своєї особистості в навчальному процесі, суворіше оцінюють свої можливості та набутий досвід.

Вчителі, які виявили меншу готовність до емпатичних переживань (егоцентрична спрямованість емпатії), показали впевненість у своєму досвіді, у методах, які вони використовують у процесі навчання. Результати узагальнено в табл.4.

Згідно з проведеним аналізом, емпатичні здібності вчителя та його схильності до діалогічної взаємодії впливають на вибір прийомів впливу в процесі спілкування з учнями. Залежність прийомів впливу від рівня розвитку емпатії та особистісного ставлення до учня: монологічний (імперативний) вплив, діалогічна (особистісно-орієнтована) взаємодія.

Таблиця 4

Самокритичність учителя як показник його здатності до діалогічної взаємодії

	Показники самокритичності вчителя	Висока самооцінка емпатичних здібностей (%)	Низька самооцінка емпатичних здібностей (%)
1.	Оскільки я володію професійним знанням і педагогічним досвідом, я міг би створити власну програму з дисципліни, що викладається	32	63
2.	Мій методичний почерк легко впізнати в будь-якому відрізку моєї педагогічної діяльності.	49	66
3.	Методичні прийоми, які я використовую, послідовні й несуперечливі	46	61
4.	Якщо я розробив чіткий методичний план практичних занять, то я суворо його дотримуюся	20	41

5.	Викладач не повинен нести відповідальність за слабкі результати навчальної роботи учня	35	36
6.	Оскільки навчальні знання, що повідомляються учням, об'єктивні, викладач не повинен показувати своє особисте ставлення до тих чи інших розділів програми	48	72
7.	Ефективність навчання залежить, головним чином, від знань і методичної грамотності викладача	45	85
8.	Викладач повинен прямо вказувати учням на їхні недоліки	23	36
9.	Успіх навчання залежить від представленості викладача тією самою мірою, що й від його знань та вмінь	25	49
10.	Особисті потреби і схильності викладача не повинні вторгтися в навчально-виховний процес	25	63
11.	Викладач має присікати будь-яку критику з боку учнів, що стосується його самого і методів його роботи	50	11
12.	Якщо викладач знає свій предмет і має достатній досвід, він може бути впевнений в успіху своєї діяльності	69	96

У процесі дослідження нами проведено контрольоване спостереження на основі розробленої С.В. Кондратьєвою схеми. Воно показало, які прийоми впливу обирають учителі різного рівня самооцінки емпатичних здібностей.

Прийоми впливу виконують три функції: організація пізнавальної діяльності учня, оцінювання досягнутих ним результатів і дисципліновано, що дають змогу гальмувати небажані форми поведінки, функції впливу покладено в основу групування прийомів. Унаслідок цього виділено три групи прийомів словесного впливу вчителя на уроці:

1) Організаційні (інструктування, розпорядження, попередження, поради, звернення (називання прізвища або імені)).

- 2) Оціночні впливи (похвала, іронія, повчання тощо).
- 3) Дисциплінуючі впливи (зауваження, наказ, команда, вимога, підвищення інтонації).

Результати спостереження (див. табл. 5) показали, що емпатичні здібності взаємопов'язані з вибором прийому впливу на поведінку учня в умовах навчальної діяльності. Можна зазначити, що вчителі вищого рівня самооцінки емпатичних здібностей виявляють перевагу організувальним прийомам, меншою мірою виражена готовність до оцінювальних впливів. Незначно виражені дисциплінуючі впливи.

Педагоги низької самооцінки емпатичних здібностей досить активно використовують прийоми трьох груп впливу. Їхня перевага більш виражена щодо дисциплінуючих впливів.

Результати дослідження показують (табл. 5), що вчителі з розвиненими емпатичними здібностями (5А – 78 балів, 6А – 83 бали, 7А – 76 балів, 8Б – 74 бали, 10А – 81 бал) використовують менше «інструктування», «називання прізвища», «команди», «розпорядження», незалежно від вікових особливостей учнів. Водночас учителі низького рівня розвитку емпатії частіше застосовують перелічені прийоми (5Г – 64 бали, 6Б – 63 бали, 7В – 67 балів, 5Б – 67 балів, 9А – 67 балів, 9А – 63 бали).

Таблиця 5

Прийоми словесного впливу, які застосовують педагоги різного рівня емпатії

клас	Коефіцієнт самооцінки-оцінки емпатичних здібностей вчителів (ч. балів)	прийоми впливу вчителя на уроці											
		інструктування	підвищення інтонації	називання прізвища (імені)	заохочення	гумор	команда	схвалення	розпорядження	осуд	іронія	моралізаторство	наказ

5А	78	1	-	7	-	-	4	8	9	-	-	-	-	1	1
5Б	68	4	8	8	3	2	4	9	2	4	1	2	5	5	7
5В	70	2	8	10	2	1	2	10	4	-	-	-	-	-	5
6А	64	5	6	10	2	-	2	3	5	4	-	2	4	2	6
6Б	69	2	1	9	-	1	8	7	4	-	-	-	-	1	-
6В	63	2	1	6	4	-	2	3	4	-	-	-	-	1	3
7А	70	4	6	5	-	4	2	5	4	-	-	-	-	-	-
7Б	83	1	2	6	-	1	3	1	-	-	-	-	-	1	-
7В	72	1	-	4	4	1	1	4	4	-	-	-	-	-	-
8А	67	-	5	9	-	-	5	4	1	-	1	-	-	1	-
8Б	72	1	3	6	2	-	2	1	2	3	-	-	-	-	1
9А	67	-	4	9	-	1	3	-	-	-	1	2	2	3	-
9Б	69	4	-	7	5	3	5	8	3	-	-	-	-	1	-
9В	76	2	3	5	-	-	3	6	4	-	-	-	2	-	-
10А	72	2	-	8	-	-	2	4	3	1	6	-	-	-	2
10Б	72	2	-	9	2	2	7	5	5	1	2	-	-	-	4
10В	76	1	4	8	4	-	4	-	5	-	1	-	-	-	4
11А	74	2	-	9	-	-	3	6	5	2	-	-	-	-	-
11Б	67	1	3	10	1	-	1	-	6	-	-	-	-	-	-
11В	69	5	2	10	2	1	10	3	3	-	-	-	-	-	-

Результати дають змогу зробити такі висновки:

2. Педагоги з високою самооцінкою емпатичних здібностей виявляють більшу вибірковість у виборі прийомів впливу.

3. Вони частіше звертаються до дітей індивідуально через «називання прізвища», частіше звертаються з «проханням».

4. Учителі частіше використовують «схвалення», «заохочення», «розпорядження» і рідше звертаються до дітей через «команду», «повчання».

5. Учителі з високою самооцінкою емпатії не застосовують «докір», «погрозу».

6. Вони схильні до прийомів, які організують діяльність учнів, а не оцінюють і контролюють їхню поведінку («команда», «наказ», «дисциплінування», «моралізаторство»).

На попередніх етапах емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти емпатичного переживання розглядалися ізольовано один від одного. Їхня діагностика вимагала підбору методик. Встановити зв'язки, кореляції між показниками різних методів складно. У процесі експериментального дослідження виникла потреба в такій методиці, яка відповідно до трикомпонентної структури установки давала б змогу діагностувати когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти та коригувати їх одночасно, підвищуючи рівень компетентності вчителя в діалогічній взаємодії.

Дослідження емпатії методом залучення випробовуваних у ситуації особистісного вибору. Система запитань створює ситуацію, що вимагає розуміння (когнітивний аспект) іншого, прийняття (афективний) його і готовності до надання допомоги, підтримки (поведінковий) учневі.

Перший і другий опитувальники являють собою ситуації педагогічної ради, на якій учителі виробляють мету і завдання розвитку навчально-виховного процесу в школі. Третій – конфліктні ситуації, в яких учні займають протилежні позиції, а від учителя вимагається здійснити вибір способу впливу. Ця методика дає можливість учителеві усвідомити функції та принципи діалогічної взаємодії й одночасно оцінити себе за цими показниками. Побудовується повний емпатійний ланцюг, що дає змогу реалізувати поведінку на основі особистісних цінностей.

У таблиці 6 подано думки вчителів про роль діалогічної взаємодії в процесі педагогічного спілкування на уроці. Результати відповідей вчителів

різного рівня емпатичних переживань свідчать про відмінності в розумінні функції, властивостей, місця діалогічної взаємодії в навчальному процесі.

Порівняльний аналіз результатів підводить до деяких висновків про особливості розуміння вчителем ролі діалогічної взаємодії в оптимізації міжособистісних відносин.

Відповіді вчителів дають уявлення про значущі для них характеристики діалогу в міжособистісній взаємодії. Більшість учителів обох груп показали єдність у розумінні компетентності вчителя як уміння вести діалог. Але вчителі групи низького рівня емпатичних переживань меншою мірою вказали цей параметр (88,48% проти 98,80%).

Розуміння ролі діалогу, його функцій на уроці та в комунікативній взаємодії, здатність педагога до діалогу оцінюються значно нижче обома групами вчителів. Більшість вважають, що урок – монолог учителя, який передає знання, а діалог – насамперед «бесіда двох людей» або спосіб передання думок. Лише 21,30% учителів першої групи та 24,65% учителів другої групи вважають, що діалог – «готовність суб'єктів спілкування відкрито висловлювати свою позицію» у розв'язанні проблеми. Порівняння результатів показує, що вчителі першої групи (21,30%) приймають цю позицію меншою мірою, ніж вчителі другої групи (24,65%). Це пояснює, чому невелика частина вчителів (21,30% у I групі та 16,53% – у II групі) вважають, що ефективний учитель той, хто доброзичливий, відкритий, розуміє настрій дітей, а не той, хто прагне жорсткого контролю.

Таблиця 6

Результати за опитувальником I «Діалог на уроці»

Судження вчителя про функції діалогу в процесі педагогічного спілкування	Емпатичні переживання (співчуття) (%)	Емпатичні переживання (співпереживання) (%)
I. Урок – монолог учителя, який передає навчальний матеріал, чи діалог	28,40	24,65

учителя з учнями?		
2. Що для Вас означає діалог (готовність відкрито висловлювати свою позицію в даному питанні, проблемі)?	21,30	24,65
3. Ви згодні, що ефективний учитель той, який знижує настрій учнів, доброзичливий, відкритий, а не той, хто вміє вимагати суворого дотримання встановлених правил, програм, завдань?	21,30	16,53
4. Як Ви вважаєте, вчитель більшою мірою повинен уміти контролювати, вимагати, пояснити, ніж розвивати, допомагати?	21,30	71,89
5. Як Ви гадаєте, що слугує показником комунікативної компетентності вчителя (уміння вести діалог)?	98,80	88,48
6. Чи компетентні Ви в педагогічному спілкуванні?	38,00	49,77
7. Чи вважаєте Ви, що готові побудувати діалог з учнями в будь-якій ситуації?	7,60	38,71
8. Чи повністю Ви реалізували свій талант, можливості, здібності в школі?	68,40	38,71

Цікавими є вибори стратегії педагогічного спілкування вчителів: лише 15,20% педагогів першої групи та 11,06% другої групи вважають більш значущим для себе залучення дітей до міжособистісної ситуації щодо розв'язання проблемної задачі, а не просто «передавання готових знань» та «контроль за діяльністю», а ще більш значущими є порівняльні результати щодо розуміння педагогічних цілей та завдань учителями. Лише 21,30% учителів першої групи вважають, що вчитель має вміти більшою мірою вимагати і проконтролювати процес засвоєння, ніж розвивати особистість

учня. У другій групі вчителів із такою позицією виявилось 71,89% педагогів, тобто явно протилежна позиція вчителям першої групи.

Водночас учителі обох груп недостатньо високо оцінюють свою «компетентність у педагогічному спілкуванні» (38,00% – у першій групі та 49,71% – у другій) і «готовність побудувати діалог з учнями в будь-якій ситуації» (лише 7,60% учителів першої групи та 38,71% – другої).

Таким чином, учителі другої групи високо оцінюють контролюючу роль учителя в педагогічному процесі, хоча вважають діалог показником комунікативної компетентності. Вони нижче за своїх колег оцінюють «відкритість» у спілкуванні з дітьми. Саме тому значно вище їх оцінюють здатність до діалогу. Водночас вони більшою мірою, ніж колеги, задоволені тим, як реалізували свій талант, можливості та здібності (68,40% у першій групі та 38,71% – у другій).

Результати показали, що вчителі низького рівня самооцінки емпатичних здібностей меншою мірою поінформовані про проблеми діалогічної взаємодії, порівняно з учителями з високою самооцінкою емпатичних здібностей. Високий рівень розуміння ролі діалогу, висока оцінка своєї компетентності у спілкуванні суперечать тим позиціям, які вони реалізують у спілкуванні з учнями.

Для оцінювання того, чи зорієнтовані вчителі на принципи гуманізації освіти та чи дотримуються їх в оцінці своєї діяльності, використовували опитувальник «Модель школи» (див. табл. табл. 7).

Таблиця 7

Результати за запитальником «Модель школи»

Показники прийняття гуманістично орієнтованих діалогічної взаємодії вчителем принципів	Висока самооцінка емпатичних здібностей (%)	Низька самооцінка емпатичних здібностей (%)
I. Школа функціонує за моделлю «школи-фабрики»...	30,40	11,10

2. шкільне життя нагадує конвеєр...	15,20	22,20
1. Психологічний портрет учня включає...небажання вчитися	60,80	48,30
4. Потреба в самореалізації - домінуюча потреба людини...	68,40	74,00
5. Потрібні не нові методи навчання, а нові ідеї (цілі)...	76,00	48,30
6. Необхідно змінювати класно-урочну систему...	48,60	51,80
7. Щоб стати справжнім учителем, необхідно уміти орієнтуватися в стані учня...	76,00	71,70
8. Упровадження групових способів навчання підвищить результати діяльності	64,40	80,50
9. Образ сучасного вчителя - готовність до прийняття альтернативних рішень...	83,60	92,50
10. Ефективність діяльності вчителя залежить не від стилю керівництва, а від розуміння вчителем ситуації міжособистісної взаємодії на уроці...	76,00	80,50
11. Гуманізація освіти – це перехід від навчання предметів і явищ до навчання розв’язання проблем, розвиток гуманістично орієнтованої особистості..	83,60	80,50
12. Сучасний учитель... може увійти у внутрішній світ дитини без стереотипів і забобонів	83,60	80,50
13. Критерієм високого рівня педагогічної культури є емпатія – здатність орієнтуватися на стани іншої людини у своїх вчинках...	83,60	66,60
14. У школі діти навчаються спільного «духовного пошуку».	30,40	80,50

Результати опитування показали, що вчителі високого рівня самооцінки емпатичних здібностей виявили менше розуміння стану учня в

школі, психологічний клімат оцінили більш адекватно. Більшість педагогів приймають цінності гуманістичної орієнтації.

Результати, отримані за допомогою опитувальника «Випускний вечір» (табл. 8), засвідчили, що вчителі найбільше виявляють готовність вислухати учнів, найменше прагнуть відчувати позицію кожного учня, підтримати в скрутну хвилину, зрозуміти невизначеність їхнього стану та усвідомити це як проблему, яку потрібно розв'язувати, хоча при цьому готові самі сприйняти життєві ситуації як проблеми.

Учителі з вищим рівнем сформованості емпатичних здібностей показали найбільшу тісноту зв'язку між розумінням діалогічної взаємодії, прийняттям цінностей гуманістичної орієнтації та готовністю орієнтуватися на гуманістичні цінності в реальному спілкуванні з учнями.

Результати, отримані в опитуванні, показують, що вчителі високого рівня емпатичних здібностей орієнтуються на мотиви поведінки учнів, на довірчі та гуманні стосунки у спілкуванні з учнями і виявляють підтримку їх у реальних ситуаціях міжособистісної взаємодії з учнями.

Таблиця 8

Результати за опитувальником «Випускний вечір»

Показники готовності вчителя надати підтримку учням у ситуації конфліктних взаємовідносин	Емпатичні переживання (співчуття) (%)	Емпатичні переживання (співпереживання) (%)
1. Дізнавшись про це, більшість учнів намагалися... (вислухати уважно учнів)	99,60	94,01
2. Деякі учні... збираються «побути разом востаннє» (допомогти зрозуміти зміст ситуації)	86,40	60,83
3. Але «За активну участь у житті школи» до вишів не приймають... (прийняти позицію кожного)	74,70	49,77
4. Розлучитися по-хорошому, без образ... (потрібна підтримка в критичній	74,70	49,77

ситуації)		
5. Але «вчителі сподіваються на Вас...» (ситуації спілкування мають кілька альтернативних рішень)	83,00	60,8
6. Недомовки залишилися... (кожен учень – альтернатива)	53,20	38,71

Висновки до 2 розділу

Проведене нами дослідження дає змогу зробити такі висновки:

1) Емпатичні здібності вчителя до співчуття і співпереживання є значущим чинником у процесі оптимізації міжособистісних стосунків, ґрунтованих на довірі, взаєморозумінні, повазі, гуманному ставленні вчителя до учнів. Оптимальність міжособистісних відносин у комунікативній взаємодії (співчуття, співпереживання) визначається мірою включеності педагога в міжособистісну взаємодію з дітьми. Емпатичні здібності впливають на установки вчителя і регулюють вибір його поведінки в ситуації міжособистісної взаємодії.

2) Педагоги високого рівня розвитку здатності до емпатичних переживань більшою мірою приймають особистість учня, прагнуть розвитку його особистості. Ця група педагогів виявляє готовність до діалогічної взаємодії з учнями, що передбачає особистісне звернення до учня, відкритість, довіру у стосунках. Педагоги низького рівня самооцінки емпатичних здібностей, які виявляють більшою мірою співпереживання або співчуття, нижче оцінюють свої здібності до діалогу, але меншою мірою орієнтовані на гуманні міжособистісні стосунки, що визначає нижчий рівень готовності до діалогічної взаємодії, яка передбачає прийняття особистості учня. «Проблемно-спонукальна» і «підтверджувальна» установки в діалогічній взаємодії зумовлені особистісними мотивами поведінки учнів. Учитель орієнтований у виборі тактики взаємодії на стан, думки, позиції, судження, переконання учнів. «Приймаюча», «ухиляюча» установки

характерні для педагогів, які виявляють невисокий рівень емпатичних переживань. «Проблемно-вирішальна» і «підтримуюча» установки спостерігаються у вчителів високого рівня емпатичних здібностей, схильних до співчуття. Педагоги високого рівня самокритичності виявляють більшу готовність до діалогічної взаємодії.

3) Педагоги виявляють різні типи викладача. Викладачі високого рівня розвитку здібностей до емпатичних переживань виявили альтруїстичну спрямованість емпатії. Вони більше за інших орієнтуються на особистісні, індивідуальні особливості учнів у процесі спільної діяльності. Педагоги альтруїстичного типу схильні до організації творчої діяльності учнів і відкритої діалогічної взаємодії. Вони становлять перший тип викладача. Другий і третій тип учителя характеризуються шаблонністю, стереотипністю, схильністю до імперативного впливу в спілкуванні з учнями та наданням переваги репродуктивним формам навчання (команда, наказ, дисциплінуючі впливи).

4) Результати опитувальника засвідчили, що педагоги, які виявляють співчуття, приймають цінності гуманістично орієнтованих педагогів і готові реалізувати їх у поведінці, що допомагає, у спілкуванні з учнями. Педагоги, які виявляють здатність до співпереживання, не приймають гуманістичні цінності педагогів, у спілкуванні.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ» НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

3.1. Підходи до розробки корекційної програми

В сучасному освітньому процесі міжособистісні стосунки між учителем і учнем відіграють важливу роль у формуванні ефективного навчального середовища. Особливо це стосується викладання таких дисциплін, як історія, що вимагає не лише фактичного знання матеріалу, але й глибокого розуміння соціальних і культурних контекстів, емоційної залученості учнів та критичного мислення. Від якості міжособистісних стосунків залежить мотивація до навчання, готовність учнів до співпраці та їхнє загальне ставлення до предмета. Для оптимізації цих стосунків важливо враховувати соціально-психологічні чинники, які впливають на взаємодію «учитель-учень».

Одним з ключових факторів ефективної взаємодії між вчителем і учнем є емпатія. Проблема розвитку та формування емпатії на сучасному етапі залишається актуальною, оскільки серед професійних та особистісних якостей, що згадуються на сторінках психолого-педагогічних видань, присвячених вивченню особистості педагога, вона займає першу позицію.

У педагога емпатія виявляється в емоційній чуйності на переживання вихованця, у чуйності, доброзичливості, дбайливості, вірності своїм обіцянкам та тактовності. Без емпатії неможливе емоційне виховання. В результаті виховання зводиться до пізнання, і дитина з раннього віку привчається до раціоналізму, не отримуючи жодного уроку життя почуттів, сердечності.

Така людина може багато чого досягти в житті, але, якщо не займеться саморозвитком, назавжди залишиться людиною байдужою. Тільки педагог із

емпатичними здібностями може зрозуміти стан дитини, вибрати вірний спосіб педагогічного впливу, що забезпечує психологічну безпеку.

Емпатичні здібності – це, на думку ряду авторів, соціально-психологічна властивість особистості, що формується у процесі взаємодії людей, впливаючи на успішність спілкування, діапазон труднощів, що переживаються людиною, в тому числі педагогом у процесі виконання професійної діяльності.

Ще одним фактором ефективної взаємодії між вчителем і учнем є емоційний інтелект педагога. Емоційний інтелект включає здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших, регулювати їх та відповідно реагувати в ситуаціях, що виникають у класі. На уроках історії, де обговорюються складні й емоційно насичені теми, як-от війни, революції чи соціальні зміни, здатність учителя емоційно підтримати учнів є критичною.

Учитель з високим рівнем емоційного інтелекту може ефективно справлятися з конфліктами, проявляти терпіння та розуміння до різних точок зору учнів. Наприклад, обговорюючи суперечливі історичні події, учні можуть мати різні емоційні реакції та інтерпретації. У таких ситуаціях учитель має виступати фасилітатором дискусії, зберігаючи нейтралітет і створюючи безпечну атмосферу для обміну думками. Це сприяє не лише розвитку критичного мислення, але й встановленню довірливих стосунків між учителем і учнями.

Не менш важливим аспектом оптимізації міжособистісних стосунків є обраний учителем педагогічний стиль. У педагогічній практиці розрізняють три основні стилі: директивний, демократичний та ліберальний. Кожен із цих стилів має свої переваги та недоліки, і їхній вплив на стосунки «учитель-учень» може бути суттєво різним.

Директивний стиль передбачає контроль з боку вчителя та чітке слідування правилам. Це може бути ефективним у контексті дисципліни та

структурованості, але такий підхід часто пригнічує ініціативу учнів, знижує їхню мотивацію та призводить до конфліктів. На уроках історії, де важливо розвивати аналітичне мислення, такий стиль може обмежувати творчий підхід учнів до вивчення матеріалу.

Демократичний стиль сприяє відкритому спілкуванню між учителем і учнем, коли думки кожного учасника враховуються і шануються. Це особливо важливо на уроках історії, де учні можуть вільно обговорювати події минулого, висловлювати свою точку зору та робити висновки. Учитель у такому середовищі стає наставником і партнером у навчальному процесі, що сприяє розвитку почуття відповідальності учнів за власне навчання.

Ліберальний стиль полягає в мінімальному втручанні вчителя у навчальний процес, що може призвести до втрати контролю та дисципліни в класі. Такий підхід може бути корисним для самостійного вивчення матеріалу, але на уроках історії, де необхідна структурована подача інформації, такий стиль може створити хаос і знизити ефективність навчання.

Міжособистісні стосунки на уроках історії також визначаються тим, як учні сприймають вчителя та як учитель сприймає учнів. Психологічні дослідження показують, що учні часто формують свої очікування від навчального процесу на основі першого враження від учителя. Це може бути як позитивний, так і негативний фактор, адже перше враження часто базується на зовнішніх характеристиках, таких як зовнішність, поведінка або манера говорити, а не на реальних професійних якостях учителя.

Важливим завданням учителя є створення позитивного психологічного клімату в класі, де кожен учень відчуває себе важливим і прийнятним. Одним із методів досягнення цього є розвиток емпатії – здатності поставити себе на місце іншої людини та зрозуміти її емоційний стан. Вчителі, які демонструють емпатію до учнів, можуть значно покращити стосунки в класі,

що призводить до вищого рівня зацікавленості в навчанні та зменшення конфліктних ситуацій.

Одним із найефективніших способів оптимізації стосунків між учителем і учнем є налагодження відкритої та конструктивної комунікації. Зворотний зв'язок відіграє вирішальну роль у цьому процесі. Учні повинні отримувати не лише оцінки, але й зрозуміле пояснення своїх успіхів та помилок. Вчителі, які дають учням зворотний зв'язок у формі порад та мотиваційних підказок, створюють умови для подальшого розвитку учнів.

Наприклад, на уроках історії, після проведення дискусії або аналізу історичних джерел, учитель може обговорити з учнями їхні сильні та слабкі сторони у розумінні матеріалу, підкреслити вдалі моменти та порадити, як покращити свої навички критичного аналізу. Така форма зворотного зв'язку сприяє не лише академічному зростанню, але й зміцненню довіри між учителем і учнем.

Оптимізація міжособистісних стосунків «учитель-учень» на уроках історії є багатогранним процесом, що включає розвиток емоційного інтелекту, обрання відповідного педагогічного стилю, формування позитивного сприйняття та налагодження ефективної комунікації. Вчителі, які враховують соціально-психологічні чинники в своїй роботі, не лише покращують взаємодію з учнями, але й підвищують якість навчального процесу в цілому.

3.2. Зміст корекційної програми «Соціально-психологічні засади оптимізації міжособистісних стосунків «учитель-учень» на уроках історії»

Враховуючи актуальність нашого дослідження нами була розроблена корекційна програма «Соціально-психологічні засади оптимізації міжособистісних стосунків «учитель-учень» на уроках історії»

Мета програми: Підвищення рівня емоційної та соціальної компетентності у взаємодії між вчителями та учнями, розвиток довірливих стосунків, а також зменшення напруженості та конфліктів у шкільному середовищі.

Завдання:

1. Визначити та усунути основні бар'єри у спілкуванні між учителем та учнем.
2. Розвинути навички ефективного слухання та емпатії.
3. Підвищити рівень довіри та взаємоповаги.
4. Навчити учасників технікам позитивної комунікації та вирішення конфліктів.

Попередня робота: перед початком роботи тренінгу з педагогами проводять діагностику «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна

Методи та форми роботи:

Лекції

Практичні вправи

Моделювання ситуацій

Групова робота

Рефлексія та обговорення

Обладнання

ноутбук, проєктор, бланки для діагностики, аркуші, ручки, кольорові олівці, бланки зворотного зв'язку, музика для релаксації.

Дошка, маркери, папір для фліпчарту

Цільова аудиторія – вчителі історії, педагоги, психологи освітніх закладів, учні 8-11 класів.

Методичне забезпечення

1. Басова А. Г. Формування емпатії. *Молодий учений*. 2013. №5.

2. Гаврилова Т.П. Поняття емпатії у зарубіжній психології. Питання психології. 2005 №2. С. 147-158.

3. Діагностика рівня емпатичних здібностей В.В. Бойко. Практична психодіагностика. Методики та тести. Навчальний посібник ред. і сост. Райгородський Д.Я. Харків, 2001. С. 486-490.

4. Колісник Л. О. Проблема емоційного інтелекту в історії розвитку філософсько-психологічної думки. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*, (42). 2013. С. 82-90.

5. Костюк А. В. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, (2). 2014. С. 85-89.

6. Санько К. О. Феномен емоційного інтелекту в сучасній психології. *Сучасна психологія: теорія і практика*, (44-47). 27-28 березня, 2015, Київ, Україна.

7. Сологуб М.І. Психологічна проникливість вчителя: діагноз, корекція, розвиток. Млинів : «Психологію – школі», 1994. 115 с.

8. Шумейкіна А.В. Психологічні особливості діяльності викладача. URL: <http://www.psyh.kiev.ua>

9. Dymond Rosalind F. Personality and empathy. *Journal of Consulting Psychology*, Vol 14(5), Oct 1950, 343-350.

Тематичний план корекційної програми «Соціально-психологічні засади оптимізації міжособистісних стосунків «учитель-учень»

Заняття	Тема	Зміст та завдання	Очікувані результати
1	Розвиток позитивної комунікації	Знайомство, вправи на встановлення контакту та активне слухання, обговорення принципів ефективного комунікації та емпатії.	Здатність налагоджувати контакт, розвиток навичок емпатійного слухання.
2	Розуміння та	Вправи для вивчення	Усвідомлення

Заняття	Тема	Зміст та завдання	Очікувані результати
	управління емоціями	емоційного інтелекту, обговорення різних емоційних станів і способів їх ефективного вираження у спілкуванні.	власних емоцій, здатність керувати емоціями.
3	Конструктивний зворотний зв'язок	Вправи на формування позитивного зворотного зв'язку, обговорення того, як конструктивна критика та підтримка впливають на взаємини.	Покращення навичок надання і сприйняття зворотного зв'язку.
4	Вирішення конфліктів та попередження непорозумінь	Моделювання конфліктних ситуацій і аналіз ефективних методів їх вирішення; вправи на розвиток терпимості та розуміння.	Розвиток навичок запобігання та вирішення конфліктів.
5	Створення довірчих відносин	Підсумкове заняття, вправи на зміцнення довіри, обговорення бар'єрів у спілкуванні та способів їх подолання.	Підвищення рівня довіри у відносинах «учитель-учень».

ЗАНЯТТЯ 1. ТЕМА: ВСТУПНЕ ЗНАЙОМСТВО ТА ВСТАНОВЛЕННЯ ДОВІРИ

Ціль заняття: Познайти учасників, створити атмосферу довіри та взаємоповаги.

Вітальне слово організаторів:

Доброго дня, шановні колеги. Ми раді Вас бачити. Розпочати роботу ми пропонуємо з гри-розминки «Асоціації». Прошу Вас пройти в коло для гри. Коротке знайомство з учасниками (коротка презентація кожного, їхніх очікувань від програми).

Гра-розминка «Асоціації»

Ведучий пропонує педагогам уявити і назвати метафорично свій настрій (стан), наприклад, я сьогодні працелюбна, як бджілка, я сьогодні ледача, як Ледарка, я сьогодні зла, як акула, я сьогодні безтурботна, як метелик, що пурхає.

Вправа «Ім'я та якість»

Мета: Сприяти зняттю початкової напруги та зближенню учасників через акцент на позитивних якостях, які допомагають у міжособистісних стосунках.

Час: 10–15 хвилин.

Запропонуйте учасникам сісти у коло, щоб кожен міг бачити інших. Кожен учасник по черзі називає своє ім'я та додає одне слово, що відображає позитивну якість (наприклад, «Олена – відвертість»). Попросіть наступного учасника повторити ім'я та якість попереднього, додавши своє ім'я та якість. Продовжуйте вправу, доки кожен не представиться.

Рефлексія: Після завершення вправи обговоріть, наскільки легко чи складно було назвати свою позитивну якість і запам'ятати імена інших.

Вправа «Мої очікування»

Мета: Визначити особисті очікування учасників від програми, що дозволить індивідуалізувати підхід та адаптувати тренінг під потреби групи.

Час: 15–20 хвилин.

Роздайте кожному учаснику по одному аркушу паперу та ручку. Запропонуйте записати 2–3 основних очікування від тренінгу та конкретні навички, які вони хочуть розвинути. Коли всі завершать, учасники по черзі зачитують свої очікування та, за бажанням, коментують.

Рефлексія: Обговоріть з групою, як тренінг може допомогти у реалізації цих очікувань, та узагальніть основні потреби, щоб підлаштувати подальші заняття під ці очікування.

Вправа «Дерево взаємодії»

Мета: Створити наочне зображення цілей і цінностей учасників, що сприятиме усвідомленню спільних прагнень і зміцненню командного духу.

Час: 20 хвилин.

На великому аркуші паперу намалуйте дерево з корінням, стовбуром та гілками. Поясніть учасникам, що коріння символізує індивідуальні цінності, стовбур – командний дух, а гілки – спільні цілі, яких вони хочуть досягти.

Роздайте стікери, на яких учасники пишуть:

- на коренях – свої цінності та особисті принципи;
- на стовбурі – якості, важливі для роботи в команді;
- на гілках – спільні цілі та очікувані результати.

Попросіть учасників прикріпити свої стікери до відповідних частин дерева та обговоріть, які спільні риси чи цілі вони бачать.

Рефлексія: Обговоріть, як індивідуальні цінності та спільні цілі можуть об'єднати групу, та нагадайте, що кожен є важливою частиною команди.

Обговорення та рефлексія

Мета: Дати учасникам можливість обговорити перші враження, що сприяє усвідомленню важливості взаємодії та допомагає зняти напругу.

Час: 10 хвилин.

Поставте відкриті питання для обговорення:

Які відчуття викликали у вас ці вправи?

Що нового ви дізналися про себе або про інших учасників?

Як ми можемо підтримувати атмосферу довіри та взаємоповаги протягом наступних занять?

Дайте кожному учаснику можливість висловитися.

Рефлексія: Закріпіть загальну ідею про важливість взаємодії та взаємної підтримки в процесі роботи на кожному занятті.

ЗАНЯТТЯ 2.

ТЕМА: РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ ТА НАВИЧОК СЛУХАННЯ

Ціль заняття: Розвинути навички активного слухання та емпатії для кращого розуміння почуттів і потреб співрозмовника.

1. Вправа «Активне слухання»

Мета: Навчити учасників слухати партнера уважно, без перебивань, що підвищує взаємну повагу та розуміння.

Час: 15 хвилин.

Розбийте учасників на пари. У кожній парі один учасник розповідає про якусь незначну подію або емоційний досвід, що стався нещодавно. Другий учасник має уважно слухати без перебивань, підтримувати зоровий контакт та показувати активну участь за допомогою кивків чи інших невербальних сигналів. Після закінчення розповіді перший учасник повинен оцінити, наскільки уважно його слухали. Учасники міняються ролями.

Рефлексія: Обговоріть, як вони почувалися під час активного слухання та як змінилося сприйняття розповіді без перебивань.

2. Вправа «Відчуй емоцію»

Мета: Розвинути навички розпізнавання та передачі емоцій для кращого розуміння почуттів інших людей, що є важливим у взаємодії «учитель-учень».

Час: 20 хвилин.

Роздайте кожному учаснику картки з різними емоціями (наприклад, радість, сум, здивування, розчарування). Один із учасників вибирає картку і, не називаючи емоції, має відтворити її за допомогою міміки та жестів. Інші учасники намагаються вгадати емоцію та поділитися, які подібні почуття у них виникали. Після кількох повторень обговоріть, які саме сигнали допомагали правильно визначити емоцію.

Рефлексія: Обговоріть, як точне розпізнавання емоцій допомагає вчителю краще розуміти учня та надавати йому підтримку у навчанні.

3. Вправа «Шкала розуміння»

Мета: Оцінити загальний рівень комфорту в стосунках, що дозволяє об'єктивно поглянути на стосунки та виявити сфери для покращення.

Час: 15 хвилин.

Намалюйте на дошці шкалу від 1 до 10, де 1 – повна відсутність розуміння та довіри, а 10 – абсолютне розуміння. Запропонуйте кожному учаснику оцінити рівень свого комфорту у спілкуванні з іншими учасниками (або обрати конкретного партнера для оцінки). Обговоріть у групі, які фактори впливають на оцінку (наприклад, щирість, відкритість, здатність до емпатії).

Рефлексія: Після завершення обговоріть, як кожен може покращити взаєморозуміння та підвищити довіру у групі.

4. Рефлексія та зворотній зв'язок

Мета: Поглибити розуміння, як правильно слухати та бути почутим, формуючи навички рефлексії.

Час: 10 хвилин.

Запропонуйте кожному учаснику поділитися, що нового вони відкрили для себе про важливість активного слухання. Обговоріть, як навички активного слухання можуть бути корисними в стосунках «учитель-учень».

Рефлексія: Закріпіть розуміння, що емпатія та активне слухання допомагають будувати більш глибокі та довірчі відносини.

ЗАНЯТТЯ 3. ТЕМА: ЕФЕКТИВНА КОМУНІКАЦІЯ

Ціль заняття: Навчити учасників ефективної комунікації через розвиток навичок висловлювати свої почуття та думки конструктивно.

1. Вправа «Я-висловлювання»

Мета: Навчити учасників висловлювати власні думки без звинувачень, що дозволяє уникати конфліктів і краще розуміти один одного.

Час: 15 хвилин.

Розкажіть учасникам про техніку «Я-висловлювань», яка полягає у висловленні почуттів без звинувачень (наприклад, замість «Ти не слухаєш» – «Я відчуваю розчарування, коли мене не слухають»). Запропонуйте кожному учаснику створити кілька «Я-висловлювань» стосовно різних ситуацій. По черзі кожен читає свої висловлювання, а інші дають зворотній зв'язок.

Рефлексія: Обговоріть, як «Я-висловлювання» допомагають уникати конфліктів та полегшують взаєморозуміння.

2. Вправа «Асоціативний ланцюжок»

Мета: Дати можливість кожному висловити свої почуття та асоціації щодо стосунків, що допомагає зрозуміти емоційний контекст взаємодії.

Час: 20 хвилин.

Попросіть кожного учасника вибрати одне слово, що асоціюється у нього зі стосунками. Після того, як всі поділяться своїми словами, створіть асоціативний ланцюжок (де кожен наступний учасник додає своє слово, пов'язуючи його зі словом попередника). Обговоріть, як ці слова відображають емоційний контекст спілкування.

Рефлексія: Поясніть, що така вправа допомагає краще зрозуміти почуття та настрої колективу.

3. Вправа «Зворотній зв'язок без критики»

Мета: Навчити учасників давати зворотній зв'язок конструктивно, не викликаючи негативних емоцій, що сприяє поліпшенню відносин.

Час: 15 хвилин.

Навчіть учасників основам конструктивного зворотного зв'язку (наприклад, починати з позитивних аспектів та уникати суб'єктивних суджень). Розбийте учасників на пари і дайте їм завдання обмінятися

зворотнім зв'язком стосовно будь-якої навички чи взаємодії в групі. Після вправи обговоріть, як учасники сприймали зворотній зв'язок без критики.

Рефлексія: Обговоріть, як конструктивний зворотній зв'язок сприяє довірі та підвищує мотивацію.

4. Рефлексія

Мета: Допомогти усвідомити вплив конструктивних висловлювань на спілкування та зміцнення довіри у стосунках.

Час: 10 хвилин.

Запитайте учасників, як змінилося їхнє розуміння комунікації після вправи. Обговоріть, як ефективна комунікація сприяє розвитку довіри у стосунках.

Рефлексія: Закріпіть важливість навичок комунікації для покращення стосунків і створення сприятливої атмосфери для співпраці.

ЗАНЯТТЯ 4. ТЕМА: ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ

Ціль заняття: Розвинути навички конструктивного вирішення конфліктів, зокрема в стосунках між учнями та вчителями.

1. Вправа «Інсценізація конфлікту»

Мета: Навчити учасників аналізувати конфліктні ситуації, виділяти їхні складові та знаходити шляхи мирного розв'язання.

Час: 30 хвилин.

Учасники об'єднуються в невеликі групи (4-5 осіб). Кожна група отримує сценарій типового конфлікту в шкільному середовищі (наприклад, конфлікт між учнем і вчителем через оцінку, непорозуміння між учнями тощо). Групи розподіляють ролі і обговорюють, як може розгортатися ситуація. Протягом кількох хвилин учасники грають свої ролі, демонструючи обрану стратегію поведінки. Після цього група спільно аналізує ситуацію: визначає джерела конфлікту, можливі емоції учасників, конструктивні підходи до вирішення.

Рефлексія: Усі групи обговорюють свої висновки та пропонують варіанти вирішення, наголошуючи на важливості збереження поваги та знаходження спільних інтересів.

2. Вправа «Знайти спільне»

Мета: Розвинути вміння знаходити спільні інтереси, що сприяє покращенню розуміння та об'єднанню різних точок зору.

Час: 20 хвилин.

Розбийте учасників на пари або трійки. Дайте кожній групі кілька хвилин, щоб обговорити питання, що може стати джерелом суперечки (наприклад, методи навчання, дисципліна в класі тощо). Попросіть учасників знайти хоча б три спільні погляди або інтереси стосовно обговорюваної теми. Кожна група представляє свої «спільні погляди», а інші учасники дають зворотний зв'язок.

Рефлексія: Обговоріть, як спільні інтереси можуть допомогти знайти компроміс та розв'язати конфлікт.

3. Вправа «Мирне вирішення конфлікту»

Мета: Навчити учасників конструктивним технікам розв'язання конфліктів, таким як компроміс, активне слухання та співпраця.

Час: 25 хвилин.

Поділіть учасників на пари і роздайте їм листівки з описами конфліктних ситуацій. Кожна пара має обговорити, як би вони вирішили конфлікт, застосовуючи навички активного слухання, техніки «Я-висловлювань» та пошуку компромісів.

Після обговорення кожна пара представляє своє вирішення конфлікту перед групою. Група аналізує пропозиції та пропонує альтернативні стратегії.

Рефлексія: Обговоріть, як мирне вирішення конфліктів допомагає зберегти довіру та добрі стосунки в колективі.

4. Рефлексія

Мета: Поглибити усвідомлення того, як мирне розв'язання конфліктів сприяє гармонізації відносин та знижує рівень стресу.

Час: 10 хвилин.

Процес виконання:

Запропонуйте учасникам поділитися своїм досвідом щодо конфліктів та способів їх вирішення. Обговоріть, що найбільше допомагає в досягненні компромісів і які навички варто розвивати для покращення стосунків.

Рефлексія: Підкресліть значення конструктивного вирішення конфліктів для створення здорового середовища та зниження стресу.

ЗАНЯТТЯ 5. ТЕМА: ФОРМУВАННЯ ДОВГОТРИВАЛИХ ПОЗИТИВНИХ ВІДНОСИН

Ціль заняття: Підсумувати знання і навички, розвинути вміння підтримувати довготривалі позитивні відносини.

1. Вправа «Моє бачення ідеальних стосунків»

Мета: Допомогти учасникам сформулювати уявлення про здорові стосунки та обдумати кроки для їх досягнення.

Опис і інструкція до виконання:

Час: 20 хвилин.

Кожен учасник записує на аркуші паперу свою ідеальну модель стосунків (з учнями, колегами, друзями). Далі учасники обговорюють свої ідеї в малих групах, аналізуючи, які кроки можуть наблизити їх до ідеальних стосунків. Після обговорення кожна група презентує свої висновки.

Рефлексія: Обговоріть, як уявлення про ідеальні стосунки може допомогти у реальних взаєминах.

2. Вправа «Послання майбутньому»

Мета: Закріпити набуті навички, мотивувати учасників продовжувати використовувати їх у майбутніх взаємодіях.

Час: 15 хвилин.

Попросіть учасників написати коротке послання самому собі в майбутньому, описуючи, як вони хочуть використовувати навички, здобуті під час тренінгу. Зберіть всі послання, щоб повернути їх учасникам через певний час (наприклад, через кілька місяців).

Рефлексія: Запропонуйте обговорити, як письмові зобов'язання можуть мотивувати та допомагати в особистісному зростанні.

3. Вправа «Мій внесок»

Мета: Підкреслити значущість особистого вкладу у покращення стосунків, що підвищує відповідальність та мотивацію.

Час: 15 хвилин.

Кожен учасник пише на папері, який внесок він може зробити у покращення взаємин у своїй групі або на роботі.

Після цього учасники обмінюються написаним з сусідом, отримуючи зворотний зв'язок.

Обговоріть у групі, як особистий внесок кожного може впливати на атмосферу в колективі.

Рефлексія: Обговоріть, як відповідальність за свої дії сприяє покращенню відносин та мотивації.

4. Заключна рефлексія

Мета: Підбити підсумки програми, дати учасникам змогу усвідомити свої досягнення та зрозуміти, як вони можуть застосовувати здобуті навички у повсякденному житті.

Час: 10 хвилин.

Запропонуйте учасникам коротко розповісти про свої головні відкриття та досягнення під час тренінгу.

Попросіть кожного поділитися тим, що вони планують застосовувати в майбутньому.

Рефлексія: Завершіть заняття позитивним підсумком, наголосивши на важливості здобутих навичок для успішних і гармонійних стосунків.

3.3. Показники ефективності корекційної програми «Соціально-психологічні засади оптимізації міжособистісних стосунків «учитель-учень» на уроках історії»

З метою перевірки ефективності проведеного нами емоційного навчання, було організовано контрольний етап експерименту, під час якого визначалися показники рівня сформованості емпатичних і емоційних здібностей в учасників експерименту, а також показана динаміка їхніх змін, що відбулися внаслідок експериментально-дослідницької роботи.

Це дало можливість визначити ефективність запропонованої програми, порівняти успішність формування емпатії у досліджуваних експериментальної і контрольної груп.

На початку корекційної програми було проведено діагностику «Самооцінка емпатичних здібностей» (тест А. Мехрабієна та Н. Енштейна).

Наприкінці експерименту ми провели повторне діагностування за допомогою методики «Ваші емпатичні здібності» В.В. Бойко, що дозволяє визначити не тільки загальний рівень емпатії, а й розвиток різних складових цього феномену: раціонального каналу емпатії; емоційного каналу емпатії; інтуїтивного каналу емпатії; установок, що сприяють чи перешкоджають емпатії; проникаючої здібності в емпатії; ідентифікації в емпатії.

В.В. Бойко визначає емпатію як форму раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини, яка дозволяє подолати його психологічну захист та досягнути причини та наслідки самопроявів (властивостей, станів, реакцій) з метою прогнозування та адекватного впливу на його поведінку.

Отримані дані контрольної діагностики піддослідних експериментальної та контрольної груп за методикою «Діагностика рівня емпатичних здібностей» В. В. Бойко свідчать про значне підвищення загального рівня емпатії у вчителів експериментальної групи після проходження тренінгу (рис. 1). Так, нами зафіксовано зниження дуже низького рівня емпатії (на 34,7 %) у вчителів експериментальної групи проти вчителів контрольної групи (на 5 %).

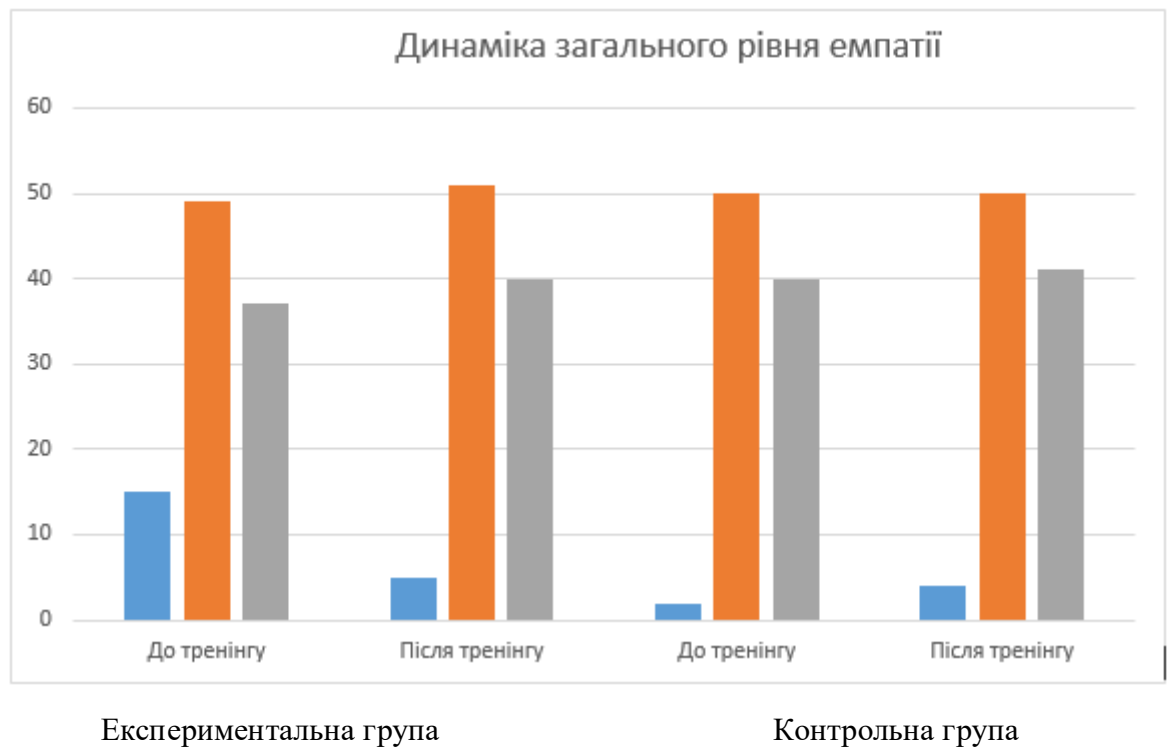


Рис. 1 Динаміка загального рівня емпатії у студентів двох вибірок випробуваних за методикою «Діагностика рівня емпатичних здібностей» В.В. Бойко

Показники середніх значень за шкалами аналізованої методики дозволяють відзначити позитивну динаміку емпатичних здібностей серед вчителів експериментальної групи після проходження програми (рис. 2).

Динаміка середніх значень за шкалами методики «Діагностика рівня емпатичних здібностей»

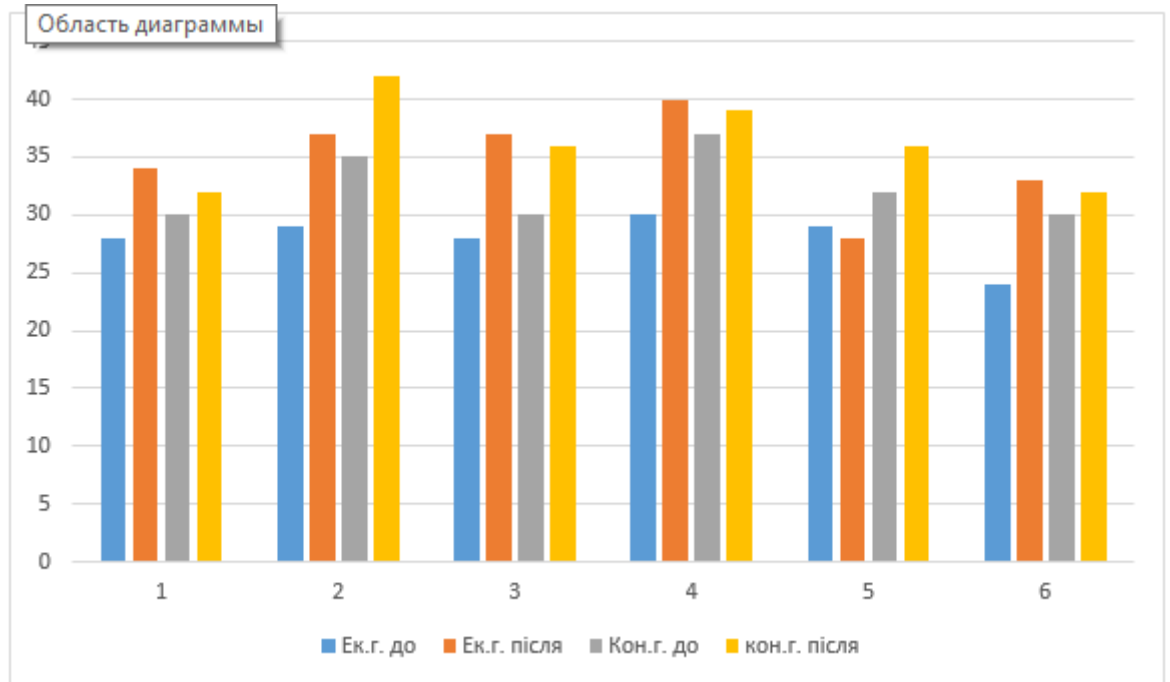


Рис. 2 Динаміка середніх значень за шкалами методики «Діагностика рівня емпатичних здібностей» В. В. Бойка у двох вибірках піддослідних: 1 – раціональний канал; 2 – емоційний канал; 3 – інтуїтивний канал; 4 - установки в емпатії; 5 - проникаюча здатність; 6 – ідентифікація в емпатії

Зведені дані представлені в табл. 9.

Відмінність показників (середніх значень) за шкалами методики «Діагностика рівня емпатичних здібностей» В. В. Бойко у двох вибірках піддослідних

Шкали методики	Контрольна група		Експериментальна група	
	t-критерій	рівень значимості, p	t-критерій	рівень значимості, p
раціональний канал	3,01	0,05	5,86	0,05
емоційний канал	3,03	0,05	5,56	0,05
інтуїтивний канал	3,35	0,05	6,12	0,05
установки в емпатії	1,38	0,05	7,52	0,05
проникаюча здатність	1,96	0,05	6,48	0,05
ідентифікація в емпатії	2,05	0,05	8,23	0,05
загальний рівень емпатії	5,79	0,05	15,93	0,05

Підвищення загального рівня емпатичних здібностей здійснювалося переважно за рахунок сформованості у свчителів експериментальної групи здатності до «ідентифікації в емпатії», «раціонального каналу емпатії» та «емоційного каналу в емпатії». Це доводить, що внутрішньою, глибинною основою співпереживання та співчуття є здатність до взаємного уподібнення, тобто до ідентифікації.

Значне підвищення показників раціонального та емоційного каналів емпатії підкреслює вплив емоцій на інтелектуальну сферу, єдність «інтелекту та афекту», пізнавальних та емоційних процесів.

Значне підвищення середніх показників за шкалою «установки, що сприяють чи перешкоджають емпатії» у вчителів експериментальної групи свідчить про усунення в процесі проходження тренінгу перешкод з боку особи до довірчого спілкування, про прагнення педагогів до емпатичного сприйняття переживань та проблем оточуючих.

Слід зазначити підвищення середніх показників за шкалами «інтуїтивний канал емпатії» і «проникаюча здатність в емпатії», які виражаються у здібності педагогів оцінити стан та поведінку людини в умовах дефіциту інформації про неї та здатності створювати атмосферу відкритості та душевності.

У вчителів експериментальної групи зафіксовано достовірно значуще збільшення показників за всіма шкалами методики «Діагностика рівня емпатичних здібностей».

Таким чином, отримані результати свідчать про позитивну динаміку емпатичних здібностей у вчителів експериментальної групи і дозволяють зробити висновок про те, що найефективніше формування емпатії відбувається у педагогів за наявності спеціально створених умов, у яких провідна роль відведена методам активного навчання та які не тільки дають можливість навчати емпатійних дій у якихось конкретних умовах, але та

сприяють створенню внутрішньої орієнтації на пошук та реалізацію психологічно грамотних дій у повсякденній комунікативній діяльності.

3.4. Рекомендації щодо підвищення ефективності педагогічної взаємодії на уроках історії

Для оптимізації міжособистісних стосунків «учитель-учень» на уроках історії та підвищення ефективності навчального процесу, слід враховувати низку соціально-психологічних чинників. Для цього нами були розроблені рекомендації для вчителів, які можуть сприяти поліпшенню взаємодії з учнями. Ці рекомендації спрямовані на покращення якості педагогічної взаємодії на уроках історії через розвиток емоційної компетентності, використання інтерактивних технологій, налагодження ефективної комунікації та врахування індивідуальних потреб учнів. Реалізація цих рекомендацій допоможе створити сприятливе середовище для навчання та підвищить ефективність освітнього процесу.

1. Розвиток емоційного інтелекту вчителя

- **Саморегуляція та емпатія:** Вчителі повинні усвідомлювати свої емоції та вміти регулювати їх. На уроках історії, де обговорюються суперечливі теми, важливо виявляти терпіння та здатність зрозуміти емоції учнів, забезпечуючи комфортну атмосферу для висловлювання різних думок.
- **Зворотний зв'язок:** Створення емоційно сприятливого простору для обговорення історичних подій може забезпечити ефективне спілкування. Учитель має висловлювати свої думки щодо успіхів і помилок учнів у конструктивний і доброзичливий спосіб.

2. Застосування демократичного педагогічного стилю

- **Активна участь учнів:** Учителю варто заохочувати учнів до активної участі у процесі обговорення, обміну думками та критичного мислення.

Це може відбуватися через організацію дискусій, дебатів або рольових ігор, у яких учні можуть представляти різні історичні точки зору.

- **Рівноправний діалог:** Демократичний стиль викладання передбачає створення рівноправного діалогу між учителем і учнем, де кожна думка має значення. На уроках історії важливо стимулювати учнів до формулювання власних поглядів на події та їхні наслідки, допомагаючи їм мислити критично та незалежно.

3. Індивідуальний підхід до учнів

- **Урахування різних стилів навчання:** Учні сприймають інформацію по-різному, тому вчителю слід варіювати методи викладання. Використання візуальних, аудіальних і практичних засобів навчання може допомогти краще засвоювати матеріал різним учням.
- **Зміцнення мотивації:** Учителю варто виявляти інтерес до особистих потреб та інтересів учнів. Це може бути реалізовано через персоналізовані завдання або проекти, які стосуються історичних подій, що цікавлять учнів, або тих, які впливають на їхнє повсякденне життя.

4. Розвиток комунікативних навичок

- **Навчання комунікації:** Викладання історії має включати розвиток комунікативних навичок, таких як вміння аргументувати, вести дискусію, обґрунтовувати власну позицію та аналізувати інші. Учні повинні мати змогу не лише отримувати знання, але й ефективно висловлювати свої думки щодо історичних подій.
- **Побудова довірливих відносин:** Учитель має бути відкритим до спілкування з учнями, підтримувати неформальний діалог, демонструвати готовність вислухати та зрозуміти кожного.

5. Створення сприятливого навчального середовища

- **Безпека для висловлення думок:** Важливо створити в класі атмосферу, де учні можуть висловлювати власні думки без страху бути осміяними чи осудженими. Це особливо важливо під час обговорення суперечливих або емоційно складних тем.
- **Підтримка взаємної поваги:** На уроках історії часто розглядаються питання культурної, національної або соціальної ідентичності. Учитель повинен сприяти толерантному ставленню до різних культур і позицій, підкреслюючи важливість взаємоповаги.

6. Залучення інтерактивних методів навчання

- **Інтерактивні технології:** Використання мультимедійних засобів, інтерактивних карт, документальних фільмів, віртуальних екскурсій та онлайн-ресурсів може зробити уроки історії більш цікавими та доступними для учнів, стимулюючи їхню участь у навчальному процесі.
- **Проектна робота:** Організація групових проєктів або історичних досліджень дозволяє учням спільно працювати над вивченням певної теми. Це сприяє розвитку співпраці, критичного мислення та здатності аргументувати власні думки.

7. Формування навичок критичного мислення

- **Аналіз історичних джерел:** Учителю важливо навчити учнів критично оцінювати історичні джерела, відрізняти факти від інтерпретацій, розглядати різні точки зору на одну подію. Це може бути реалізовано через аналіз документів, картин, публікацій та інших історичних матеріалів.
- **Дебати та дискусії:** Вчитель повинен заохочувати учнів до обговорення суперечливих історичних тем через організацію дебатів, де кожен може представити аргументи на захист певної позиції.

8. Підвищення педагогічної рефлексії

- **Аналіз власної діяльності:** Учителям корисно регулярно проводити рефлексію щодо власної роботи. Важливо оцінювати свої методи викладання, розмірковувати над тим, як краще взаємодіяти з учнями, та вдосконалювати свої педагогічні підходи.
- **Збір відгуків від учнів:** Регулярне отримання зворотного зв'язку від учнів щодо їхнього сприйняття уроків може допомогти вчителю краще розуміти потреби учнів та коригувати свої методи навчання.

Висновки до третього розділу

Впровадження програми, спрямованої на оптимізацію міжособистісних стосунків між учителем та учнем на уроках історії, показало свою ефективність за кількома ключовими показниками. Перш за все, відзначено покращення загальної атмосфери, підвищення рівня комунікації між учнями та вчителем, що сприяє більш активній участі учнів у навчальному процесі.

Позитивна динаміка виявлена в таких аспектах:

1. Підвищення рівня довіри між учителем та учнями. Після проведення тренінгу учні частіше висловлюють свої думки, ставлять запитання та беруть участь в обговореннях, не боячись критики.
2. Зниження рівня конфліктів між учнями та вчителем. Завдяки вдосконаленню комунікативних навичок і впровадженню методів ненасильницької комунікації, учасники тренінгу демонструють більше розуміння та співчуття до інших точок зору.
3. Покращення навчальних результатів. Учні, які взяли участь у тренінгу, показали вищий рівень академічних досягнень завдяки тому, що комфортна психологічна атмосфера на уроках сприяє підвищенню їхньої мотивації до навчання.
4. Зміцнення соціальних навичок. Участь у тренінгу допомогла учням краще розуміти себе та інших, що позитивно впливає на їхні взаємовідносини не лише з учителем, але й з однолітками.

Таким чином, тренінг сприяв не лише покращенню педагогічної взаємодії, а й загальному підвищенню ефективності навчального процесу на уроках історії.

Реалізація розроблених рекомендацій сприятиме не лише підвищенню ефективності педагогічної взаємодії, а й загальному підвищенню якості освітнього процесу на уроках історії.

ВИСНОВКИ

Проблему гуманізації освіти не можна розв'язати без аналізу соціально-психологічних закономірностей оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень». Традиційний підхід до освіти орієнтований на аналіз формально-рольової структури спільної діяльності вчителя й учня, що розглядає предметний бік діяльності та будується на суворому дотриманні формально визначених стосунків між учителем та учнями.

Дослідження емпатії педагогів показало, що вона є важливим чинником включення вчителя в міжособистісні стосунки з учнями. Найбільш значущою характеристикою емпатії виступає її спрямованість: егоцентрична та альтруїстична. Альтруїстична спрямованість емпатії, що виражається у формі співчуття, виявляє високу значимість особистості іншої людини. Егоцентрична спрямованість емпатії свідчить про високу значущість своєї особистості для суб'єкта. Егоцентрична спрямованість емпатії показує також готовність учителя прийняти особистість учня формально, за його відповідністю тій ролі, яку він покликаний відігравати в навчально-виховному процесі.

Оптимальність міжособистісних стосунків виражається в прийнятті особистості іншого, коли «тривога за іншого» стає вищою за «тривогу за себе». Таким чином, емпатичне переживання вчителя у формі «співчуття» є соціально-психологічним чинником оптимізації міжособистісних відносин. Емпатичні переживання у формі «співчуття» дають змогу вчителю подолати формально-рольову структуру стосунків у навчально-виховному процесі та виявляти увагу до стану, інтересів, особистості учня. Отже, співчуття як спрямованість емпатичних переживань учителя спонукає до відкритості, довіри, уваги до особистості учня, гуманних стосунків між учителем та учнями.

Емпатія вчителя визначає характер міжособистісної взаємодії. Монологічний, імперативний вплив учителя у формі жорсткого контролю поведінки учнів обмежує взаємодію предметною діяльністю. Він здійснюється в продуктивній спільній діяльності, де ролі строго поляризовані: учитель – комунікатор (суб'єкт впливу), учень – реципієнт (об'єкт впливу). Діалогічна взаємодія є оптимальним рівнем організації міжособистісної взаємодії, що будується на основі адекватного відображення одне одного, позитивного ставлення і відкритого особистісного звернення. Емпатія, що виражається у відкритості, безоцінності, довірливості вчителя й учня, визначає готовність учителя до діалогічної взаємодії. Встановлено зв'язок між рівнем вираженості емпатичних переживань і установками вчителя в діалогічній взаємодії. Діалогічна взаємодія реалізується в особистісно-орієнтованому спілкуванні. Діалогічна взаємодія, побудована на особистісному зверненні вчителя до учня, створює оптимальні умови для гуманних міжособистісних стосунків і довіри у спілкуванні.

Результати дослідження допомагають побачити новий зміст у практиці підготовки майбутніх педагогів і молодих учителів до педагогічного спілкування. Розвиток комунікативних здібностей студента не повинен обмежуватися вмінням впливати на учня, який сприймається як пасивний об'єкт. Дослідження показало, що найбільш значущою складовою комунікативних є емпатія. Вона дає змогу співчувати учням, які відчують якісь проблеми, і створювати умови для розвитку особистості школяра, не вдаючись до імперативних впливів, що гальмують розвиток.

Програма і методи експериментального дослідження дають можливість психологу й адміністрації школи побудувати соціально-психологічний моніторинг. Вивчення компетенції вчителя й учнів у спілкуванні та їхньої готовності до діалогічної взаємодії дасть змогу сформулювати проблеми в оптимізації міжособистісних стосунків. Схеми аналізу ефективності спільної

діяльності вчителя й учнів на уроці покажуть ті соціально-психологічні умови, за допомогою яких можна регулювати процес переходу «школи монологу» до «школи діалогу» в процесі оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень».

Соціально-психологічний моніторинг дасть змогу реалізувати школі її функцію соціального інституту соціалізації школярів. Водночас він допоможе педагогам усвідомити свою соціальну роль, яка передбачає не тільки «передачу знань» новому поколінню, а й функцію розвитку особистості учня в процесі оптимізації міжособистісних стосунків «учитель – учень».

Подальше дослідження проблеми передбачає визначення ролі взаємозв'язку когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів емпатії у функціонально-рольовій структурі міжособистісних стосунків «учитель – учень» і вдосконалення методики діагностики та корекції емпатичних здібностей у процесі міжособистісної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славська К.А. Стратегія життя. К., 1991. 299 с.
2. Березовик Н.А., Коломінський Я.Л. Вчитель та учнівський колектив. Мінськ : Народна Освіта, 1975. 240 с.
3. Бернс Р. Розвиток Я-концепції та виховання / Роберт Бернс; [Пер. з англ.: М. Б. Гнідовський, М. А. Ковальчук]; заг. ред. В. Л. Пилиповського Х.: Прогрес, 1986. 422 с.
4. Баханов К.О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу: посібник для вчителя. Харків, 2012. 127 с.
5. Бодальов А.А. Особистість та спілкування. К.: Педагогіка, 1995. 328 с.
6. Бодальов А.А. Про особливості формування міжособистісних відносин у дитячому середовищі. *Виховна система масової школи: Проблеми гуманізації*/За ред. Л.І.Новікової. К.: Вид-во НИИТиІП, 1992. С. 74-81.
7. Бодальов А.А. Психологія спілкування. К.: Вид-во «Інститут практичної психології», 1996. 256 с.
8. Божович Л.І. Особистість та її формування у дитячому віці. Львів: Педагогіка, 2015. 352 с.
9. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С.26–33.
10. Боришевський М.Й., Музичук С.Т., Антоненко В.В. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі : навч.-метод. Посіб. Київ : Інститут змісту і методів навчання; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 1999. 190с
11. Булах І.С., Долинська Л.В. Викладач-студент: психологія міжособистісних взаємодій: Навч.-метод. посіб. / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2005. 106 с.

12. Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навч.-метод.пос. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2002. 116 с.
13. Бушай І.М. Психологічні основи становлення образу світу дітей шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». К., 2009. 41 с.
14. Васильєва І. І. Про значення ідеї М. М. Бахтіна про діалог та діалогічні відносини для психології спілкування. *Психологічні дослідження спілкування*. Ін-т психології; редкол. : Б.Ф. Ломов (відп. Ред) та ін. М.: Наука, 1985. С. 81-94.
15. Вахоцька І.О. Психологічні особливості міжособистісного взаєморозуміння в системі «вчитель-учень» як умова попередження конфліктів: Дис... канд. психол. наук: 19.00.05 Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ : 2002. 243 с.
16. Ващенко І.В., Антонова О.Г. Конфлікт. Посттравматичний стрес: шляхи його подолання: Навч. посіб. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ : Знання, 1998. 289 с
17. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Південний науковий центр АПН України. Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. 302 с.
18. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. Київ: Рад. школа, 1976. 272 с.
19. Володарська І.А, Штина А.М. Проблема цілей навчання у сучасній педагогіці. Х., 1989. 543 с.
20. Волкова Н.В. Кризис ідентичності як момент руху особистості. Світ психології. 2004. №2. С. 119-23.
21. Гаврилова Т.П. Експериментальне вивчення емпатії в дітей віком молодшого і середнього шкільного віку // Питання психології. – 1973. – № 5.

22. Галян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. АПН України; Інститут психології ім. Г.С.Костюка. К., 1996. 24с.
23. Горбань Г. О. Соціально-психологічне дослідження особистості школяра в процесі експериментального навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія». Київ, 2002. 20 с.
24. Готовність дитини до навчання / Упоряд. : С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. К. : Мікрос-СВС, 2003. 112 с. (Психологічний інструментарій).
25. Грейліх О.О. Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2000. 162 с.
26. Грейліх О.О. Розвиток професійної міжособової взаємодії в системі «вчитель – вчитель»: Спецкурс з педагогічної психології для студентів пед. закладів освіти. Київ : Знання, 1997. 41с.
27. Гулян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г. С.Костюка АПН України. К., 1996. 193 с.
28. Доскач С.С. Психологічні особливості розвитку внутрішньої позиції дорослого у підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2008. 22 с.
29. Деркач А.А., Селезньова О.В. Ідеологічний вплив: соціально-психологічні та педагогічні аспекти. К., 1985. 231 с.
30. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогічна евристика: Мистецтво оволодіння іноземною мовою. К., 1991. 149 с.

31. Дурманенко Є.А. Конфлікти в педагогічному процесі. Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. 286 с.
32. Дуткевич Т.В. Дитяча розвивально-корекційна психологія: актуальність поняття і завдання. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип.5. Серія: Психологічні науки. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2014. С.54–62.
33. Дяченко Л.В. Психологічні особливості взаємодії вчителя і учнів молодших класів при розв'язанні «важких» мисленнєвих задач: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2001. 19 с.
34. Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування та їх урахування в процесі взаємодії дітей і дорослих. Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника. Івано-Франківськ, 1996. 79 с.
35. Ємельянов Ю.М. Активне соціально-психологічне навчання: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1985. 145 с.
36. Ємельянов Ю.М. Керівництво колективом як проблема соціальної психології. Л., 1971. 128 с.
37. Ємельянов Ю.М. Навчання паритетного діалогу. Л., 1991. 87 с.
38. Ємельянов Ю.М. Соціально-психологічні дослідження організації потенціалу керівника: Автореф. ... канд. психол. Л., 1985. 16 с.
39. Жигайло О.О. Структурно-динамічні особливості розвитку Я-концепції молодшого школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2009. 20 с.
40. Зливков В. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології. *Соціальна психологія*. 2006. №5. С.128-136.
41. Івасішин В.А., Джужа Н.Ф. Емпатія як механізм соціального розвитку особистості. *Проблеми формування ціннісних орієнтацій та активності особистості в її онтогенезі*. К., 1987. С. 143-150.

42. Кан-Калік В.А. Вчителю про педагогічне спілкування. Київ : Просвіта, 1987. 190 с.
43. Карікаш В.І. Позитивна психотерапія. *Основи психотерапії*: навч. посіб. / Полтава: Алчевськ: ЦПК, 2013. С.163–185.
44. Киричук О.І. Виховання в учнів інтересу до навчання. Київ, 1986. 48 с.
45. Клочек Л.В. Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2005. 20 с.
46. Коваленко А.Б., Ковальчук З.Я. Вплив функціонально-рольових і статусних характеристик учасників навчальної взаємодії на механізми формування міжособистісних стосунків. *Вісник Харківського університету*. Харків, 2004. № 617. С. 68-73.
47. Ковальчук З.Я. Вплив індивідуально-психологічних рис на механізми формування міжособистісних стосунків між вчителем та учнем. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія*. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К.: Міленіум, 2005. Т. 7. Вип. 4 С. 142-151.
48. Ковальчук З.Я. Механізми формування міжособистісних стосунків у системі «вчитель-учень». *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць*. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. Вип.3. С. 104-110.
49. Ковальчук З.Я. Особистість вчителя як системотвірний чинник педагогічної взаємодії. *Вісник Київського міжнародного університету*. Серія: Педагогічні науки. К., 2004. Вип. 5. С. 91-101.
50. Ковальчук З.Я. Теоретико-методологічні засади вивчення проблеми педагогічної взаємодії. *Проблеми гуманітарних наук*. Наукові записки ДДПУ. Вип. 13. Психологія. Дрогобич, 2004. С. 80-90.

51. Ковальчук З.Я. *Форми емоційних стосунків у системі «вчитель-учень».* *Наука і освіта.* Спецвипуск. Психологія особистості: досвід минулого – погляд у майбутнє. 2004. № 6-7. Одеса, 2004. С.121-124.
52. Коломинський Я.Л. Психологія взаємовідносин у малих групах (загальні та вікові особливості). Мінськ. : Вид-во БГУ, 1976. 352 с.
53. Кормило О.М. Емоційно-ціннісні чинники учіння молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
54. Корнєв М.Н. Соціальна психологія : Підручник. Київ, 1995. 304 с.
55. Костюшко Ю.О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: Автореф. дис... канд. пед.: 13.00.04. Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2005. 20 с.
56. Леонтьєв А.А. Педагогічне спілкування. Тарту : вид-во ТДУ. 1979. 370 с.
57. Леонтьєв А.А. Психологія спілкування. Тарту : вид-во ТДУ. 1974. 219 с.
58. Леонтьєв А.М. Діяльність. Свідомість. Особистість. К., 1975. 304 с.
59. Леонтьєв О.М. Потреби, мотиви та емоції. К., 1971. 40 с.
60. Леонтьєв Д.А. Нарис психології особистості. Київ : Сенс. 1993. 43 с.
61. Леонтьєв Д.А. Структурна організація смислової сфери особистості: Дис. ... канд. психол. наук. К., 1987. 488 с.
62. Лійметс Х.Й. Про місце категорії «взаємодія» у педагогіці. *Взаємодія колективу та особистості.* Таллінн, 1979. С. 16-17.
63. Люблинська А.О. Дитяча психологія : навч. Посібник. Київ : Вища школа, 1974. 354 с.
64. Любчук О.К. Психологічна готовність дитини до оволодіння учбовою діяльністю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». К., 1998. 20 с.

65. Лютак О.З. Психологічні особливості соціалізації старшокласників у загальноосвітній школі: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франковськ, 2001.
66. Ляудіс В.Я. Структура продуктивної навчальної взаємодії. Хрестоматія з педагогіч. психології. Уч. посіб. для студ. М.: міжнарод. педагог. академія. 1995. С. 44-59.
67. Макарчук Н.О. Особистісні детермінанти розв'язання конфліктних ситуацій у пізньому юнацькому віці: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2005. 21с.
107. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. К., 1998. 420 с.
68. Максименко С.Д., Папуча М.В. Психологія особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
69. Москаленко В.В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
70. Михальченко Г.Ф. Формування емпатії у старшокласників, що орієнтуються на педагогічну професію: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1989. 14с.
71. Обозов Н.М. Про трикомпонентну структуру міжособистісного взаємодії. *Психологія міжособистісного пізнання*. М., 1981. С. 80-92.
72. Обозов Н.М. Психологія міжособистісних відносин. Л.: ЛДУ, 1990. 240 с.
73. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.
74. Панюшкін В.П. Освоєння діяльності в умовах взаємодії учня з учителем // Психолого-педагогічні проблеми взаємодії вчителя та учнів / За ред. А.А.Бодальова. М., 1980. С. 16.
75. Панюшкін В.П. Функції та форми співробітництва вчителя та учнів у навчальній діяльності: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 1984. 24 с.

76. Папуча М. В., Наконечна М. М. Проблема розвитку в психології особистості: навч. посібн. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 52 с.
77. Парсонс Т. Соціальна структура і особистість. пер. з англ. В. Верлоки і В. Кебуладзе. Київ : Дух і літера, 2011. 337 с.
78. Петровський А.В. Особистість. Діяльність. Колектив. М., 1982. 95 с.
79. Петровський А.В. Психологія теорії колективу. М., 1979. 47 с.
80. Петровський А.В., Шпалінський Р.В. Соціальна психологія колективу. М., 1978. 127 с.
81. Петровський В.А. Вчимося спілкуватися з дитиною. М., 1993. 59 с.
82. Петровська Л.А. Компетентність у спілкуванні: соціально-психологічний тренінг. М., 1989. 40 с.
83. Петровська Л.А. Діагностика та розвиток компетентності у спілкуванні. М., 1990.
84. Петровська Л.А. Зворотній зв'язок як механізм соціально-перцептивних процесів групи. Міжособистісне сприйняття групи. М., 1981. С.41-59
85. Петровська Л.А. Соціально-психологічний тренінг як засіб оптимізації соціально-перцептивних процесів групи. Міжособистісне сприйняття групи. М., 1981. 74 с.
86. Пометун О.І, Фреман Г.О. Методика навчання історії в школі. К.: Генеза, 2006. 328 с.
87. Помиткіна Л.В. Уроки психології для учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ : «АКОНІТ», 2010. 310 с.
88. Про освіту : Закон України від 04.06.1991 р. № 34 URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page>
89. Прядко Н.О. Формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2006. 20 с.

90. Психологічний супровід школярів / Упор. Т.Гончаренко. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
91. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості: монографія / Л.З. Сердюк, Т.М. Яблонська, І.В. Данилюк, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л.З. Сердюк. Київ : Педагогічна думка, 2015. 197 с.
92. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. К: Каравела, 1998. 210 с.
93. Роджерс К. Питання, які б я собі поставив, якби був учителем // Хрестоматія з педагогічної психології. М., 1995.
94. Роджерс К. Вчитися бути вільним. Гуманістична психологія : Антологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів : у 3 т. / уряд. й наук. ред.: Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). К.: Університетське видавництво «Пульсари», 2001. Т. 1 : Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. С. 38-59.
95. Розвиток соціальних емоцій у дітей дошкільного віку / Під ред. О. В. Запорожця. К., 1985.
96. Рудзевич І.Л. Психологічні засоби подолання деструктивних конфліктів педагогів із старшокласниками: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2005. 20с.
97. Семилет Н.В. Динаміка соціально-перцептивних характеристик суб'єкта спілкування: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1988. 167 с.
98. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. Донецьк: Лебідь, 1996. 175 с.
99. Теорія та методика навчання історії: Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів денної та заочної форми навчання. / П.І. Горохівський (авт. і упорядник). Умань : ПП Жовтий О., 2014. 308 с.

100. Филипчук В.С. Спілкування як соціально- педагогічна взаємодія: Навч.- довідковий посіб. Чернівці : Рута, 2001. 96 с.
101. Хараш А.У. Особистість та спілкування. *Спілкування та оптимізація спільної діяльності* / За ред. Г. М. Андрєєвої, Я. Яноушека. К., 1987. С.125-327
102. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
103. Юрківський Є.В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. В.Гнатюка. Т., 2001. 176 с.
104. Якубовська О.М., Гапійчук І.М. Основи дидактичної емоційної взаємодії: Навч.-метод. посіб. до спецкурсу. Одеський національний ун -т ім. І.І.Мечникова. Вінниця : Велес, 2001. 108 с.
105. Arnold M.B., Gasson G.A. Feeling @ emotion as dinamic faktors of personality integration // Arnold M.B., Gasson G.A. eas. The human person Rohald. 1954. – p.294-313.
106. Brown G. Human Teachng for Human Learning: An Introguction to Confluent Education. N.Y., 1971. P.15-23.
107. Greenberg A.E. Teaching feeling. Compassion and Self-Awereness in tse Classroom Today. N.Y., 1970. 219 p.
108. Duncan T.C. Social aspect of instructional management. *Theory into practice*. Vol.19. 1980. № 1. P. 32-37.
109. Flanders N. Teacher influence in the classroom. Amidon C., Hough J. (eds)/ *Interaction Anaiisis Theory Research & Application/* - Addisson-Wesly, 1967. – P. 23-45.
110. Kohlberf L. Moral stages moralization: the cognitive development & behavior. Theory, research issues. N.Y., 1976. P. 13-19.

111. Laing R.D., Philipson H., Lee H.R. The interpersonal perception method. *Social Encounters* / Ed. by Argyle. Penguin books. 1973. P.49-63.
112. Lamb M.E. RE-examination of the infant social world. *Hum.Dev.*, 1977. Vol. 20. P. 65-85.
113. Mohks F.J., Xendriks A.F. *Erziehung als sozialen Prozess*. Stuttgart, 1973. 172 p.
114. Patterson C.H. *Foundation for a theory of instruction & education psychology*. N.Y., 1877. 346 p.
115. Poteet J.A. *Behavior modification. A practical guide for teacher*. Minneapolis, Minn.Burgess,1973. 104 p.
116. Rothbart V., Dalfen S., Barret K. Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. *J. of Education. Psych.* 1971. Vol. 62. n1. p. 49-54.
117. Schneeberg U. *Padagogishees Führungsverhalten und berufsrelevante Einstellungen von Oberstufenlehreen*. *Padagogik* (Berlin), 1977. P. 26-66.
118. Stanford G., Roark A. *Human Interaction in Education/ Allyn & Bacon, Inc.*, Boston, 1974. P. 42-56.
119. Ericson E.H. *Identity, youth and crisis*. L.: Faber and Faber, 1968.
120. Joey T Cheng. *The psychology of social status*. New York : Springer. 2014. 365 p.
121. Marcia J.E. *Identity in adolescence*. *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley, 1980.
122. Mead G.H. *Mind, Self and Society*. Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1946.
123. Peseschkian N. *Positive Psychotherapy. Theory and Practice of a New Method*. Berlin : Springer-Verlag. 1987. 442 c.
124. Tajfel H., Turner J.C. *The Social identity : Theory of intergroup behavior*. *Psychology of intergroup relations*. Chicago : Nelson Hall, 1986. pp. 7–24.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Методика «Самооцінка емпатичних здібностей» А. Меграбяна та Н. Епштейна

Інструкція: відповідати «так» або «ні» на запитання.

1. Мене засмучує, коли я бачу, що хтось почувається самотньо серед людей.
2. Люди перебільшують сприйнятливість тварин та їхню здатність відчувати.
3. Мені неприємно, коли люди відкрито виявляють свої почуття.
4. Мене дратує в нещасних людях те, що вони завжди себе жаліють.
5. Я теж починаю нервувати, якщо хтось нервує поруч зі мною.
6. Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно.
7. Я приймаю близько до серця проблеми своїх друзів або подруг.
8. Іноді пісні про кохання дуже зворушують мене.
9. Я дуже хвилююся, якщо потрібно повідомити людям неприємні для них новини.
10. Люди, що оточують мене, сильно впливають на мій настрій.
11. Більшість іноземців, яких я зустрічав, здавалися мені холодними й неемоційними.
12. Мені більше подобаються професії, що вимагають спілкування з людьми.
13. Я не надто засмучуюся, якщо мої друзі або подруги діють невірною.
14. Мені подобається бачити, як люди приймають подарунки.
15. Самотні люди часто недобррозичливі.
16. Я засмучуюся, якщо бачу людину, яка плаче.
17. Слухаючи деякі мелодії, я відчуваю себе щасливо.
18. Коли я читаю який-небудь роман, я так переживаю, ніби все це відбувається насправді.
19. Я завжди серджуся, якщо бачу, що з ким-небудь погано поводяться.
20. Мене не дуже турбує навіть те, що деякі люди навколо мене заплачуть.
21. Якщо мої подруги або друзі починають обговорювати зі мною свої проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

22. Коли я буваю в кіно, мене дивує, чому багато глядачів серйозно сприймають фільми, плачуть і зітхають.
23. Чужий сміх мене не заражає, люди часто сміються взагалі безглуздо.
24. Коли я приймаю рішення, почуття інших людей з цього приводу мене не хвилюють.
25. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
26. Мені важко бачити, якщо люди часто засмучуються навіть через дрібниці.
27. Я засмучуюся, коли бачу страждання тварин.
28. Досить нерозумно переживати про те, що відбувається в книжках.
29. Безпорадність старих людей мене пригнічує.
30. Чужі сльози викликають у мене швидше роздратування, ніж співчуття.
31. Мені подобається переживати за долю героїв кінофільмів.
32. Іноді я помічаю, що можу поставитися байдуже до хвилювань оточуючих.
33. Мені здається, що маленькі діти найчастіше плачуть без жодної причини.

ДОДАТОК Б

Методика «Якого типу Ви викладач?» Дидье Нойе, Жак Пивето

Виберіть найважливіше, на Ваш погляд, з альтернативних положень.

1.

а) Бути визнаним фахівцем у галузі знань, яку Ви викладаєте.

б) Запасатися літературою і бути на рівні вимог сьогодення у Вашій дисципліні.

2.

а) Удосконалюватися в організації групи так, щоб кожен був почутий.

б) Удосконалюватися в техніці організації групи з тим, щоб краще контролювати процес навчання.

3.

а) Служити зразком для того, хто навчається і прагне вдосконалюватися.

б) Дбати про розвиток своєї компетенції шляхом читання й укладання навчальних контрактів.

4.

а) Присікати сторонні розмови під час навчання.

б) Встановити розкуту робочу атмосферу.

5.

а) Ретельно організовувати навчальну діяльність, спланувати її з метою підвищення ефективності.

б) Служити зразком для тих, хто навчається, у частині ясності викладу ідей.

6.

а) Виявити особливості кожної групи, щоб пристосувати зміст навчання до їхніх потреб.

б) Налаштувати поточний контроль і заліки для того, щоб оцінити досягнутий учнями прогрес.

7.

а) Бути обраним як зразок учнями, які намагаються відтворити поведінку викладача.

б) Проводити курс початкового навчання так само добре, як курс підвищення кваліфікації.

8.

а) Прагнути викласти тему в передбачені терміни.

б) Робити акцент на досвіді учня, допускати, щоб учень прогресував у навчанні, нехай і роблячи помилки.

9.

а) Домагатися авторитету завдяки багатому професійному досвіду.

б) Налаштувати систему належної та надійної оцінки.

10.

а) Встановити чіткі критерії успіху, досягнутого групою.

б) Дозволити учням брати участь у визначенні змісту та цілей навчання.

11.

а) Дати учням точні дані про місце і час, коли, у разі потреби, вони можуть знайти викладача.

б) Бути фахівцем у дисципліні, що викладається.

12.

а) Запропонувати чіткі критерії оцінки успіху, досягнутого групою.

б) Змінити свою точку зору, якщо учень доводить, що викладач не правий у тому чи іншому питанні.

13.

а) Бути компетентним, за загальним визнанням, у питанні, щодо якого виступаєш.

б) Влаштувати учням залік, щоб визначити досягнутий ними прогрес.

14.

а) Враховувати особливості учнів і брати до уваги їхні різні запити.

б) Домагатися, щоб уся група досягла певного рівня результатів.

15.

а) Викликати в процесі навчання в учнів реакцію на нові ідеї, що перевіряються на них.

б) Переконатися, що група стала однорідною.

16.

а) Стежити, щоб учні могли вільно висловлювати свої думки про навчання.

б) Заохочувати учнів за хороші результати, щоб підтримувати їх.

17.

а) Знайомитися з новими педагогічними засобами, щоб краще їх використовувати в процесі навчання.

б) Досконало володіти предметом, що викладається.

18.

а) Дотримуватися встановленого розкладу занять.

б) Прагнути бути доступним для тих, хто навчається, щоб їм можна було, у разі потреби, поспілкуватися з викладачем.

19.

а) Розцінюватися компетентним у методиці викладання даної дисципліни.

б) Брати участь у симпозіумах і конференціях з питань, які Ви викладаєте.

20.

а) Надавати учням можливість робити помилки і досвідченим шляхом робити свої відкриття.

б) Зберігати контроль за ситуацією і давати ясно відчувати, хто панує в процесі навчання.

21. а) Постійно оновлювати навчально-методичну документацію та тексти лекцій.

б) Бути визнаним як викладач, ефективно використовувати методиву викладання.

22.

а) Цікавитися особистістю того, хто навчається.

б) Упевнитися, що група вивчає поточну тему так, як це передбачено в даному циклі навчання.

23.

а) Разом з учнями на практиці перевірити нові підходи, новий зміст навчання.

б) Бути зразком, який учні прагнуть наслідувати.

24.

а) Зробити так, щоб учні робили свій внесок у визначення цілей і змісту навчання.

б) Стежити за тим, щоб вчасно закінчити вивчення програми.

25.

а) Дбати про те, щоб постати перед учнями, дати їм ясно зрозуміти, хто перед ними, якими знаннями ви володієте, для того, щоб домогтися їхнього визнання.

б) Установити відповідну систему оцінювання.

26.

а) Дозволити тому, хто навчається, самому організувати процес навчання залежно від його інтересів.

б) Установити певну дистанцію між собою та навчальною групою.

27.

а) Ретельно підготувати всі навчально-методичні матеріали та наочні посібники, які будуть використані в процесі навчання.

б) Установити свій авторитет з усіх предметів, що вивчаються.

28.

а) У процесі навчання цікавитися думкою тих, хто навчається, про застосовані методи для того, щоб у разі необхідності видозмінити їх.

б) Ретельно організувати навчальну роботу учня відповідно до Ваших інструкцій.

29.

а) Уміти виходити зі складних положень, що виникають у процесі навчання.

б) Використовувати перевірені часом і апробовані вправи.

30.

а) Вдаватися до педагогічних хитрощів, щоб проштовхнути ідеї (теми), які учні відкидають.

б) Забезпечити учнів засобами самоконтролю, щоб вони самі змогли оцінити свої навчальні програми, результати, досягнуті ними.

ДОДАТОК В**Визначення стратегії дискусійної поведінки Казанцев Л.К.**

Інструкція: у таблицю поставте бал, що дорівнює ступеню вираженості ставлення:

	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
1		2		3	
7		8		9	
13		14		15	
19		20		21	
25		26		27	
	разом		разом		разом
	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
4		2		6	
10		17		12	
16		23		18	
22		29		24	
	разом		разом		разом

1 – ніколи так себе не поводите

2 – рідко так поводите

3 – коли не коли так себе поводите

4 – часто так поводите

5 – завжди поводите себе так, подібним чином

1. Коли я не згоден з членами моєї групи, я наполягаю, щоб вони змінили свою думку так, щоб вона збігалася з моєю.

2. Якщо хто-небудь не згоден з моєю думкою, я почуваюся скривдженим і відкинутим.

3. Я часто роблю висновок, що люди, які не згодні зі мною, професійно некомпетентні та неосвічені.

4. Коли люди не згодні зі мною, я намагаюся зазирнути в спірне питання з усіх точок зору.

5. Я намагаюся уникати людей, які сперечаються зі мною.

6. Коли люди не згодні зі мною, я розглядаю це як цікаву можливість навчитись і покращити якість моїх ідей та міркувань.

7. Коли я опиняюся втягнутим у суперечку з іншими, я стаю дедалі більш упевненим у тому, що я маю рацію і, сперечаючись, дедалі наполегливіше обстоюю свою точку зору.

8. Коли інші не згодні з моїм одруженням, я відчуваю ворожість і роздратування.

9. Коли я не згоден з іншими, я намагаюся показати повагу до вас, як до особистості, незважаючи на критику ваших ідей.

10. Я намагаюся переформулювати думки та почуття інших, коли вони висувають ідеї та думки, що відрізняються від моїх.

11. Коли інші не згодні зі мною, я тримаю зазвичай свої ідеї та думки при собі.

12. Коли інші не згодні зі мною, я заохочую їх висловлювати свої ідеї та думки повністю і до кінця і намагаюся виявити відмінності в наших позиціях і точках зору.

13. Я розглядаю свою незгоду з іншими як можливість подивитися, хто '*виграє«, а хто “”програє».

14. Я змушений ображати тих, хто критикує мої ідеї та думки.

15. Коли інший і я розходимося в думках, то я заявляю, що визнаю його думку, що мені цікава ваша позиція, але я не згоден з нею зараз, у даній ситуації.

16. Коли інші не згодні з моєю думкою, я продовжую думати про неї, щоб не забути й не відступити від неї.

17. Я намагаюся не ділитися своїми ідеями та думками, якщо бачу, що інші їх не розуміють.

18. Коли я не згоден з думками інших, я уважно прислухаюся до їхніх ідей і намагаюся змінити свій погляд, якщо це доводиться фактами.

19. Коли інші розходяться в думках, я намагаюся переконати їх своїми доводами.

20. У мене є тенденція не любити тих, хто не згоден з моїми доводами.

21. Коли я не згоден з ідеями і доводами інших, я критикую їх, і даю їм зрозуміти, що вони симпатичні мені як особистості.

22. Я намагаюся подивитися на ситуацію і спірне питання з погляду мого опонента, коли виникає незгода щодо ідей.

23. Я уникаю вступати в суперечку з ким би то не було.

24. Коли інші не згодні зі мною, я намагаюся чітко окреслити відмінність між нашими ідеями та думками, установити точки порозуміння і спробувати знайти творчу інтеграцію всіх наших ідей і фактів.

25. Коли інші не згодні з моїми ідеями та думками, це означає, що вони налаштовані до мене вороже.

26. Коли інші і я розходяться в думках, мені доводиться переконувати, що я маю рацію, а вони не мають рації.

27. Коли я не згоден з іншими, я даю їм зрозуміти, що ціную їхню здатність обґрунтувати свою позицію.

28. Коли я втягнутий у суперечку, я знову формулюю і підсумовую позиції обох сторін.

29. Коли інші не згодні зі мною, я залишаюся спокійним і намагаюся в майбутньому їх уникати.

30. Коли я втягнутий у суперечку, я ніколи не забуваю, що разом ми намагаємося дійти якомога кращого рішення, поєднуючи найкращі з наших фактів і доводів.

Стратегія I – азарт, оригінальність, виграш за рахунок програшу інших.

Стратегія II – відринаюча

Стратегія III – така, що підтверджує.

Стратегія IV – така, що приймає.

Стратегія V – така, що ухиляється.

Стратегія VI – проблемно-вирішальна, тобто найпродуктивніша.

ДОДАТОК Г

АНАЛІЗ СЛОВЕСНИХ ВПЛИВІВ ВЧИТЕЛЯ НА УРОЦІ

(за С.В. Кондратьєвою)

Словесний вплив	Етапи уроку			
	опитування	пояснення	закріплення	висновки
1. Інструктування учнів		+	+++	+++
2. Підвищення інтонації		+		
3. Називання прізвища			+++	
4. Заохочення учнів	+	+		
5. Гумор, жарт	+		+	
6. Команда		+	+	+
7. Схвалення		+	+	
8. Розпорядження			+	
9. Засудження		+	+	
10. Іронія				
11. Погроза				
12. Повчання				
13. Наказ - дисципліна				
14. Зауваження-питання		+		+
15. Докір				

ДОДАТОК Д

**МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНІВ
ПАНАРІНА Т.Г.**

Опитувальник № I «Діалог на уроці»

1. Урок – це монолог учителя з приводу передання навчального матеріалу більше, ніж діалог учня з учителем.

а) так б) важко сказати в) ні

2. Що для Вас означає слово «діалог»?

а) здатність передати думку іншому

б) готовність відкрито висловлювати свою позицію в даній проблемі

в) бесіди двох людей (учитель - учень)

3. Ви згодні, що ефективний учитель той, хто добре розуміє настрої учнів у класі, доброзичливий, відповідає здібностям і можливостям своїх учнів, а не той, хто вчить, вимагаючи суворо дотримуватися встановлених правил програми, завдання?

а) так б) важко сказати в) ні

4. Як Ви вважаєте: учитель має більшою мірою вміння вимагати, контролювати, примушувати працювати учнів, аніж розуміти кожного, надавати допомогу у важких ситуаціях, бути терплячим до несподіваних учинків учня?

а) так б) важко сказати в) ні

5. Як Ви гадаєте, що слугує показником комунікативної компетентності вчителя у спілкуванні?

а) уміння вести діалог б) важко сказати в) мистецтво спілкування

6. Чи компетентні Ви в педагогічному спілкуванні?

а) так б) важко сказати в) ні

7. Чи вважаєте Ви, що готові побудувати діалог з учнями в будь-якій ситуації?

а) так б) важко сказати в) ні

8. Якої стратегії в педагогічному процесі Ви дотримуетесь?

а) передача системи наукових знань строго за методикою

б) контроль діяльності дітей і підтримання дисципліни

в) залучення учнів до активного групового обговорення проблем

9. Чи повністю Ви реалізували свій талант, здібності, можливості в педагогічній діяльності?

а) хочете піти зі школи

б) невпевненість, незадоволеність, сумніви болісно з'ясовують Вас

в) живе інтенсивним життям, постійно включаючись у нові проблеми.

Опитувальник № 2 «Модель школи»

Після закінчення навчального року в школі відбулася традиційна педагогічна рада, але не в традиційній формі. Завдання педради полягало цього разу не в тому, щоб заслухати звіт про роботу, а в тому, щоб визначити нові цілі та завдання.

Інструкція: зробіть вибір, приймаєте це положення чи ні.

1. Учителька, яка працює в школі багато років, сказала, що наша школа функціонує за моделлю школи-фабрики: учитель є робітником. Йому дають завдання, ставлять мету роботи. Він має бути старанним, дисциплінованим, робити все суворо за планом відповідно до пропонованих стандартів.

а) так б) ні в) важко сказати

2) Шкільне життя нагадує конвеєр: діти постійно скаржаться на одноманітність завдань, запитань, вправ на уроці, цілей, етапів і способів діяльності, вимог учителів, які начебто домовилися, пред'являють ті самі претензії: «не вчать», «нічого не знають», «не хочуть», «ім нічого не треба», а

на дітей чекає одноманітність і нудьга, зниження рівня здоров'я, – нарікає одна з класних керівників.

а) так б) ні в) важко сказати

3. Психологічний портрет учня включає, здебільшого, небажання вчитися, байдужість до школи, безтурботність, прагнення уникнути роботи на уроці, схильність одержати оцінку незаслужено, – звернувся до вчителів шкільний психолог.

а) так б) ні в) важко сказати

4. Потреба в самореалізації – домінуюча потреба людини, згідно з концепцією людини в гуманістичній психології. Особистість, що самоактуалізується, володіє якостями, притаманними видатним людям у різних галузях знань: адекватне прийняття себе, інших, реальності, ділові інтереси; автономія і незалежність, відсутність ворожості у відносинах до інших, відсутність стереотипів та забобонів; стійкі внутрішні високогуманні моральні принципи; філософське почуття гумору; творчість у проявах активності, - ось чого ми маємо досягти, аби допомогти дітям, - зазначив соціолог.

а) так б) ні в) важко сказати

5. Завуч висловився критично на адресу школи: «Потрібні не нові методи навчання, а нові ідеї: функція школи не в збагаченні знань, а в розвитку способів самопізнання; функція вчителя не в тому, щоби контролювати, а в тому, щоби розвивати; не впливати, а вчити спілкуватися та співпрацювати один з одним; не навчати знань, а вчити вчитися».

а) так б) ні в) важко сказати

6. Необхідно змінювати класно-урочну систему навчання в школі. Вона знеособлює учнів, дегуманізує навчально-виховний процес, – висловився хтось.

а) так б) ні в) важко сказати

7. Отже, щоб стати справжнім учителем, необхідно вміти зрозуміти стан (цінності, смисли) учня, відчувати зміну цього стану, співпереживати життю учня, допомагати пережити йому його стан повно, конструктивно, не оцінювати, а допомагати учню у важких ситуаціях, бути впевненим у ситуації невизначеності. Бути вчителем – означає бути відповідальним, активним, сильним, тонким, чуйним, – підкреслив психолог школи.

а) так б) ні в) важко сказати

8. Упровадження групових форм роботи, побудованих на основі соціально-психологічних закономірностей комунікативної взаємодії, значно підвищить результати успішності, бо дасть змогу кожному побачити свої можливості, оцінити їх і розвинути в умовах спільної роботи, - продовжувала вона.

а) так б) ні в) важко сказати

9. Образ сучасного вчителя – це і готовність змінити свою точку зору, якщо діти аргументовано довели інше, готовність до ухвалення альтернативних рішень, – міркувала вголос учитель історії.

а) так б) ні в) важко сказати

10 Ефективність діяльності учнів на уроці залежить не від стилю керівництва вчителя (авторитарний, демократичний, ліберальний), а від розуміння вчителями ситуації міжособистісної взаємодії на уроці, яку вони створили: цілі діяльності, способи, правила поведінки в ситуації, ролі учасників (генератор ідеї, опонент, критик), способи дій, стилі поводження один до одного, дистанція, розташування у просторі, – висловився директор.

а) так б) ні в) важко сказати

11. Гуманізація освіти містить у собі кілька принципів, що визначають сутність змін, які відбуваються в школі: предметом навчання є не дисципліна, а проблема; споглядальні установки в навчанні замінюються на діяльні; мета навчання – не засвоєння знань, умінь, навичок, а розвиток

особистості; основою, головним механізмом освіти є не засвоєння соціального досвіду, а розвиток гуманістично зорієнтованої особистості за допомогою її творчої діяльності; способом освіти є не лише наука, а й культура, – зазначив директор.

а) так б) ні в) важко сказати

12. Сучасний учитель слідує новим принципам взаємодії з дітьми: здатний увійти у внутрішній світ дитини без стереотипів і забобонів; готовий будувати емоційно відкриті нерольові стосунки; готовий прийняти індивідуальні інтереси кожного учня; готовий допомогти підтримати недосконалі ідеї учнів; готовий посприяти самовизначенню учня в житті, – соціальний педагог повторила ті думки, з якими неодноразово зверталась до вчителів.

а) так б) ні в) важко сказати

13. Критерієм високого рівня педагогічної культури є емпатія – здатність орієнтуватися на стан іншої людини у своїх вчинках, «оволодіти внутрішнім світом людини, побачити й зрозуміти її не можна, роблячи об'єктом байдужого нейтрального аналізу, не можна опанувати її і шляхом злиття з нею, учуття в неї. Ні, до неї треба підійти і її треба розкрити, – точніше, змусити її саму розкритися – лише шляхом спілкування з нею діалогічно... Тільки у спілкуванні, тільки у взаємодії людини з людиною розкривається і людина в людині, як для інших, так і для самої себе», – шкільний психолог обстоював ідеї гуманізації освіти в школі.

а) так б) ні в) важко сказати.

14. Багато дітей є єдиною дитиною в сім'ї. І батьки сподіваються, що в школі вони знайдуть «справжню духовну щедрість у класного керівника», навчаться спільного «духовного пошуку» в однокласників і вчителя, – «духовне чуття» педагогічного колективу створить сприятливі умови для «духовної атмосфери», що розкриють «духовну красу», духовні здібності

дітей, сформуують їхню духовність, щоб подолати духовний розбрід, сплячку, порожнечу, слабкість, нікчемність, сліпоту. Школа, на їхню думку, має протиставити бездушшю і жорстокості ідеали «духовного здоров'я» і «духовного буття», – підтримала гуманістичні цінності вчителька літератури,

а) так б) ні в) важко сказати

Опитувальник 3

«Випускний вечір»

Завуч школи звернулася з проханням до випускників школи організувати свій випускний вечір. Але виникла конфліктна ситуація, оскільки одні згодні, а інші відмовляються. Яка Ваша позиція в наданні підтримки учням?

1. Учням випускного класу, у якому Ви – класний керівник, доручили підготувати випускний вечір у школі. Почувши про це, більшість учнів засмутилися: скоро іспити, заняття на підготовчих курсах вишу, багато підготовки до уроків. Немає часу! Ніколи!

Ваша думка як класного керівника:

- а) тільки жорсткі вимоги вчителя допоможуть активізувати учнів
- б) головне, вислухати уважно всіх учнів, перш ніж прийняти рішення
- в) уже дорослі – нехай думають самі

2. Деякі учні досить несміливо почали розмову про те, що вони збираються разом востаннє; минули шкільні роки і, можливо, більше не доведеться зустрітися один з одним ось так, усім разом. Між іншим, на вечір приходять випускники минулих років: серед них поет, льотчики, артисти - вони завжди проводжають старшокласників. Невже доведеться підвести їх? Така романтика! Чи повториться таке ще в житті?

Яка Ваша позиція в цій ситуації?

- а) сучасні діти краще за нас знають, що їм треба і як вчинити

б) учитель має відкритися перед учнями: допомогти зрозуміти їм сенс цієї ситуації

в) реальні ситуації суворого життя сформують у дітей велику відповідальність: вона так необхідна в житті

3) Однак учні, які мають хороші показники в навчанні, почали говорити про те, що до майбутнього потрібно ставитися серйозно; а за «активну участь у житті школи» до вишів не приймають. Деяким варто було б частіше заглядати в журнал і в підручники, а не на дискотеки.

Як Ви думаєте?

а) прагнете відчувати позицію кожного учня в діалозі

б) тільки почуття провини викликає активність до навчання

в) усі люди постійно з'ясовують свої міжособистісні стосунки

4. «Хотілося б, звісно, побути всім разом. Але якщо таке неможливо, а більшості – байдуже, то, можливо, розлучитися по-доброму, без взаємних образ, по-доброму: щоб не залишилося образи», – виголосив хтось.

Яка Ваша позиція в такій ситуації?

а) труднощі в житті роблять учнів більш зібраними й самостійними

б) що посієш – те пожнеш

в) дітям необхідна підтримка у скрутну хвилину

5. «І все-таки демонструючи своє здивування з приводу поведінки учнів, – звернулася завуч з виховної роботи, – Ви берете участь в організації вечора чи відмовляєтеся? Адже Ви в нас найкращий клас: на вас рівняється вся школа. Ви найсильніші, найорганізованіші, найдисциплінованіші! Вчителі сподіваються на вас».

а) немає нічого сильнішого за владу авторитету

б) спокій учителеві може тільки снитися: кожна життєва ситуація – нові рішення, нові альтернативи

в) про що міркувати? Є порядок у школі. Не нами заведений, не нам його й змінювати.

б. Учні мовчки опустили голови. Після виступу завуча почали, ховаючи очі, тихо висловлювати свою згоду. Недомовки залишилися. Кожен із них, поспішно уточнивши свої функції, намагався піти якнайшвидше. Одні непомітно вислизали з класу, інші погоджувалися з організаторами, супроводжуючи їхні прохання в'їдливими зауваженнями; досада третіх проявилася в підвищених інтонаціях і різких поштовхах щодо інших.

Яка Ваша позиція в такій ситуації?

а) побоювання безпідставні: вони, справді, дисципліновані, виховані діти

б) людина – частина суспільства: бути незалежною від нього не можна

в) як по-різному діти сприймають світ! Кожен із них – нова альтернатива. Чи готові вони до майбутнього?

ДОДАТОК Е**Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В. Бойко**

1. У мене є звичка уважно вивчати особи та поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили, здібності.

а) так

б) ні

2. Якщо оточуючі виявляють ознаки знервованості, я зазвичай залишаюся спокійним.

а) так

б) ні

3. Я більше вірю доказам свого розуму, ніж інтуїції.

а) так

б) ні

4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.

а) так

б) ні

5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо потрібно.

а) так

б) ні

6. Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую «родинну душу» у новій людині.

а) так

б) ні

7. Я з цікавості зазвичай заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в поїзді, літаку.

а) так

б) ні

8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.

а) так

б) ні

9. Моя інтуїція — більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.

а) так

б) ні

10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особи — нетактовно.

а) так

б) ні

11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.

а) так

б) ні

12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчувати її звички та стани.

а) так

б) ні

13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.

а) так

б) ні

14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.

а) так

б) ні

15. Зазвичай за кілька днів я відчуваю: щось має статися з близькою мені людиною, і очікування виправдовуються.

а) так

б) ні

16. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте.

а) так

б) ні

17. Іноді близькі дорікають мені за черствість, неуважність до них.

а) так

б) ні

18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.

а) так

б) ні

19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.

а) так

б) ні

20. Чужий сміх зазвичай передається мені.

а) так

б) ні

21. Часто, діючи навмання, я, проте, знаходжу правильний підхід до людини.

а) так

б) ні

22. Плакати від щастя безглуздо.

а) так

б) ні

23. Я здатний повністю злитися з коханою людиною, ніби розчинившись в ній.

а) так

б) ні

24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.

а) так

б) ні

25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.

а) так

б) ні

26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

а) так

б) ні

27. Мені простіше підсвідомо відчувати сутність людини, ніж зрозуміти її, “розклавши по поличках”.

а) так

б) ні

28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із членів сім'ї.

а) так

б) ні

29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкненою людиною.

а) так

б) ні

30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.

а) так

б) ні

31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.

а) так

б) ні

32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину, що плаче.

а) так

б) ні

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

а) так

б) ні

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я волюю перевести розмову на іншу тему.

а) так

б) ні

35. Якщо я бачу, що у когось із близьких погано на душі, то зазвичай утримуюсь від розпитувань.

а) так

б) ні

36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей

а) так

б) ні