

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

На правах рукопису

ДАВИДОВА ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 159.92.9.07

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ВПЛИВУ ПЕДАГОГІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ
НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Лушин Павло Володимирович,
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2017

ЗМІСТ

Вступ.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ	11
1.1. Особливості професійної діяльності учителя	11
1.2. Педагогічні стереотипи в професійній діяльності учителя.....	29
1.3. Детермінація стереотипізації та способи подолання педагогічних стереотипів у професійній діяльності учителя.....	47
Висновки до розділу 1.....	61
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ.....	64
2.1. Методика та організація дослідження	64
2.2. Дослідження педагогічних стереотипів у діяльності учителів.....	72
2.3. Вивчення параметрів професійної діяльності учителя.....	86
2.4. Визначення психологічних особливостей впливу педагогічних стереотипів на діяльність учителів	97
Висновки до розділу 2.....	117
РОЗДІЛ 3 ПРОГРАМА ЕКОФАСИЛІТАТИВНОГО СУПРОВОДУ СИТУАТИВНО-ОБУМОВЛЕНОЇ СТЕРЕОТИПІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ.....	121
3.1. Організація екофасилітативного супроводу учителів.....	121
3.2. Аналіз ефективності програми екофасилітативного супроводу ситуативно-обумовленої стереотипізації професійної діяльності учителів	132
3.3. Методичні рекомендації щодо екофасилітативного супроводу учителів...	150
Висновки до розділу 3.....	163
ВИСНОВКИ.....	166
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	169
ДОДАТКИ.....	196

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ПД – професійна діяльність

ПОГ – проблемно-орієнтована група

ЗМК – засоби масової комунікації

ЗУН – знання, уміння, навички

ЕП – ефективний стиль підкріплення вчителем учнів у дидактичній комунікації

НЕП – неефективний стиль підкріплення вчителем учнів у дидактичній комунікації

ANOVA – дисперсійний аналіз (для пошуку статистично значимих залежностей/ відмінностей) (analysis of variance)

ASO («assumed simlary ox opporihes») – індекс передбачуваної подібності між протилежними образами

F – показник дисперсійного аналізу

MPC (most preffered co-worker) – показник якостей співробітника, якому керівник віддає найбільшу перевагу

LPS («mast pre-fered conorber») – показник якостей співробітника, якому керівник віддає найменшу перевагу

p – статистична значущість, p-рівень або p-значення результату в статистиці, оцінка міри впевненості в його істинності

r – показник лінійної кореляції Пірсона – для вимірювання ступеня лінійної залежності між двома змінними

T– критерій – для оцінки статистично відмінностей для незалежних вибірок

U– критерій Манна-Уїтні – для встановлення значущих відмінностей між двома незалежними вибірками за рівнем вивиразності порядкової змінної для незалежних вибірок

W – непараметричний критерій знакових рангів Вілкоксона для залежних вибірок, заснований на підрахунку абсолютних різниць між парами значень із наступним їх ранжуванням

ВСТУП

Актуальність дослідження. Життя і діяльність особистості в умовах сучасного суспільства постійно перебувають під впливом факторів невизначеності, малоструктурованості. Насиченість комунікацій, розмаїття зв'язків і неординарних ситуацій, що виникають у різних сферах – у сімейному й особистому спілкуванні, професійній діяльності, діловій взаємодії – ставить людину в умови тиску зовнішньої, примусової каузальності, що, з одного боку, ускладнює можливість збереження її автентичного життя, а з іншого – підвищує його цінність і посилює прагнення сучасної людини до автономії. Нові ціннісні орієнтири суспільства актуалізують освітні вимоги до педагогів, що знайшло своє відображення в реформі середньої освіти, в рамках якої стартує проект «Нова школа».

Зміни освітніх стереотипів, традиційних форм та засобів професіоналізації особистості передбачають усвідомлення вчителем необхідності нової організації професійної діяльності, її спрямованості на формування самостійності кожного учня та суттєво впливають на розвиток освіти.

Соціально-психологічний аспект стереотипів та механізмів стереотипізації особистості досліджували В. Агеев, В. Артемов, О. Асмолов, М. Битянова, Т. Бобришев, О. Бондарчук, О. Блінова, Д. А. Зак, Л. Карамушка, В. Ковальов, Я. Коломінський, І. Кон, Ю. Крижанська, У. Липпман, К. Лоренц, С. Мурадян, Г. Олпорт, Е. Орлова, І. Павлов, В. Панферов, Н. Рєчкін, Т. Рябова, О. Семендяєва, Н. Суходольський, Ю. Тищенко, Д. Узнадзе, Г. Тешфел, Т. Шибутані, П. Шіхірев, Дж. Форгас, В. Ядов та інші.

Вивченням професійних стереотипів та механізмів стереотипізації у процесі професійної діяльності вчителя займалися науковці О. Бодальов, Н. Бордовська, І. Бучилова, Р. Грановська, А. Виражемська, Е. Зеєр, В. Кан-Калик, Ю. Крижанська, Я. Коломінський, А. Маркова, О. Міщакіна, Л. Огородник, Н. Посталюк, В. Прудникова, А. Реан, О. Рогуліна, Н. Рудницька,

Е. Унтілова, Л. Хоружа, В. Юркевич.

У дослідженнях Н. Посталюк, А. Виражемської, Л. Вязникової, М. Зюзько, М. Волянської, Є. Утнілової та ін. стереотипи позиціонуються зі спрощеним або емоційно забарвленим уявленням про дійсність, характеризуються як педагогічні штампи, негативні соціальні установки, джерело шкільних помилок, що негативно впливають на ефективність професійної діяльності вчителя та перешкоджають процесу розвитку освіти. Вчені І. Бучилова, Е. Зеєр, Є. Рогов, Е. Рогуліна відзначають, що стереотипи можуть бути як дестабілізуючими, так і стабілізуючими факторами у професійній діяльності вчителя.

Однак недостатньо вивченою залишається проблема спонтанної трансформації стереотипів людини в умовах стрімкої інформатизації та динамічності суспільства. Особливо важливим при цьому є розгляд педагогічних стереотипів не лише в дихотомії позитивні/негативні, але й з позиції конструктивно-ресурсного внеску в розвиток особистості вчителя, маючи на меті підвищення ефективності його професійної діяльності.

Об'єктивна необхідність комплексного теоретико-емпіричного вивчення проблеми педагогічних стереотипів, їх змістовних характеристик, форм прояву, детермінант, способів подолання та психологічних особливостей впливу на професійну діяльність учителя зумовила вибір теми дисертації: **«Психологічні особливості впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в 2012–2017 р.р. у межах комплексних науково-дослідних тем Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України «Особистісно-орієнтовані засади психологічної підготовки майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти» (державний реєстраційний номер 0112U002317) та «Психолого-педагогічний супровід навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців в системі післядипломної

педагогічної освіти». Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Університету менеджменту освіти НАПН України (протокол № 4 від 29.04.2014р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 406 від 05.05.2014р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя.

Відповідно до мети дослідження було поставлено такі **задачі**:

1. Визначити теоретичні засади професійної діяльності вчителя, з'ясувати її специфіку та механізми розвитку.

2. Здійснити теоретичний аналіз проблеми педагогічних стереотипів у професійній діяльності учителя: змістовні характеристики, форми, детермінанти, способи подолання.

3. Емпірично дослідити педагогічні стереотипи та визначити особливості їх впливу на професійну діяльність учителя.

4. Розробити та апробувати програму екофасилітативного психологічного супроводу ситуативно-обумовленої стереотипізації професійної діяльності учителя.

Об'єкт дослідження – професійна діяльність учителя.

Предмет дослідження – психологічні особливості впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя.

Теоретико-методологічними засадами дослідження є культурно-історична теорія розвитку психіки людини (Л. Виготський); генетико-моделюючий метод вивчення психічних явищ (Г. Костюк, С. Максименко); положення про професійний розвиток особистості (Л. Мітіна, О. Орлов, О. Сергєєнкова), про стресостійкість педагога в умовах глобалізації (С. Ставицька); системний підхід до педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, В. Семиченко), компетентнісний підхід до професійної діяльності вчителя (А. Маркова); концепції соціальної педагогічної перцепції (А. Реан і

Я. Коломинський), творчості й саморозкриття особистості (Р. Грановська й Ю. Крижанська), взаємодії психологічних механізмів стереотипізації та рефлексії (О. Рогуліна); підходи до вирішення проблеми подолання педагогічних стереотипів (І. Бучилова, О. Міщакіна); клієнт-центрований підхід у психотерапії (К. Роджерс), теорія особистісного змінювання та екофасилітаційний підхід до надання психологічної допомоги (П. Лушин).

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових даних для розкриття змісту понять «професійна діяльність вчителя», «педагогічні стереотипи» та механізмів розвитку професійної діяльності вчителя і механізмів стереотипізації; *емпіричні* – констатувальний експеримент, опитування, спостереження, бесіда, тестування для визначення характеристик професійної діяльності, що пов'язані з її ефективністю, відмінностями в саморегуляції при встановленні дидактичної комунікації вчителя з учнями, організацією контролю результатів педагогічного впливу і коректування, виявлення педагогічних стереотипів ставлення щодо педагогічної професії, дітей, батьків, методів навчання й виховання; формувальний експеримент для апробації психолого-педагогічної програми екофасилітативного супроводу ситуативно-обумовленої стереотипізації професійної діяльності учителя; методи статистичної обробки даних – Т-критерій, U-критерій Манна-Уїтні – для порівняння розбіжностей між групами вчителів; кореляційний аналіз Пірсона для визначення кореляцій між характеристиками педагогічних стереотипів та рівнями збалансованості ефективності стилів професійної діяльності; дисперсійний аналіз (ANOVA) для визначення впливу стереотипізації на ефективність стилю діяльності вчителів; непараметричний W-критерій знакових рангів Вілкоксона для оцінювання достовірності зрушень у контрольній та експериментальній групах. Математична обробка даних здійснювалася за допомогою статистичної програми SPSS (версія 19.0).

Експериментальна база: дослідно-експериментальна робота проводилась упродовж 2012–2017 років на базі освітніх закладів міста

Кременчука Полтавської області. Загальна вибірка досліджуваних охоплювала 205 педагогічних працівників, із них 63 педагоги взяли участь як у констатувальному, так і в формувальному експерименті.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше* виокремлено особливості процесу стереотипізації через критерії функціонування «перехідних форм» на шляху до нової ідентичності особистості вчителя та взаємодії тенденцій до стереотипізації і стилю дидактичної комунікації вчителів; визначено рівні розвитку дидактичної комунікації вчителів (фасилітативний, диференційно-орієнтований, контролюючий) та обґрунтовано відмінності в параметрах педагогічної компетентності представників кожного рівня; виявлено через існування нелінійних зв'язків контекстуальну роль педагогічних стереотипів, що залежать від специфічних умов конкретних педагогічних ситуацій; описано дванадцять психологічних профілів учителів через виразність тенденції до стереотипізації та рівня розвитку дидактичної комунікації; представлено шляхом рефлексивного аналізу психологічний механізм трансформації педагогічних стереотипів в умовах формувального експерименту та за умов спонтанності; *удосконалено* діагностичний інструментарій вивчення педагогічних стереотипів (модифіковано опитувальник педагогічних стереотипів І. Бучилової); смислові аспекти форм прояву, детермінант, способів подолання педагогічних стереотипів; *набули подальшого розвитку* уявлення про професійну діяльність учителя з точки зору профіциту його можливостей до позитивних змін, особистісного та професійного розвитку; ідеї про розвиток колективного суб'єкта як механізму трансформації педагогічних стереотипів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та апробації програми екофасилітативного психологічного супроводу ситуативно-обумовленої стереотипізації професійної діяльності учителів. Матеріали дисертаційної роботи можуть бути використані у практичній діяльності психологічної служби системи освіти для психологічного супроводу особистості вчителя у процесі здійснення його професійної діяльності; в

освітньому процесі вищих навчальних закладів педагогічного спрямування для оновлення змісту навчальних дисциплін «Педагогічна психологія», «Психологія управління» тощо у процесі підготовки фахівців соціономічного профілю.

Результати дослідження **впроваджено** в загальноосвітні навчальні заклади м. Кременчука: № 30 ім. Н. М. Шевченко (довідка № 02-07/69 від 03.02.2017 р.), № 28 (довідка № 02-09/46 від 07.02.2017 р.), № 16 (довідка № 01/08-35 від 06.02.2017 р.); діяльність міського науково-методичного центру Кременчуцької міської ради (довідка № 01/12/о-41 від 06.02.2017 р.); у освітній процес Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (довідка № 20-05/272 від 07.06.2017 р.), Кременчуцького національного університету ім. Михайла Остроградського (довідка № 104-10/729 від 09.06.2017 р.).

Апробація результатів дисертації. Результати дисертаційної роботи було представлено у доповідях на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Значимість психології в сучасному суспільстві» (Одеса, 2016); «Актуальні проблеми сучасної психології» (Полтава, 2017); «Значимість психології в сучасному суспільстві» (Ужгород, 2017); I International Conference "Science and society" (Канада, 2017); 13th International symposium «Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives» (Австрія, 2017); Міжнародному форумі педагогічної майстерності: «Розвиток та саморозвиток педагогічної майстерності у сучасному освітньому просторі» (Полтава, 2015); *всеукраїнських* – «Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм» (Кременчук, 2016); «Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства» (Кременчук, 2016).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено у 14 одноосібних публікаціях, з яких 5 – у наукових фахових виданнях України в

галузі психології, 1 – у періодичному науковому фаховому виданні іноземної держави.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (239 найменувань, із них 15 – іноземною мовою). Загальний обсяг дисертації складає 246 сторінок. Основний зміст дисертації викладено на 167 сторінках. Робота містить 17 таблиць та 8 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ

Подано теоретичні засади вивчення професійної діяльності вчителя, її специфіки та механізмів розвитку в сучасній психології. Здійснено теоретичний аналіз проблеми педагогічних стереотипів у професійній діяльності учителя через їх змістовні характеристики, форми прояву, детермінанти та способи подолання.

1.1 Особливості професійної діяльності учителя

Професійна педагогічна діяльність – одне з найбільш актуальних понять у педагогіці та психології. Дослідження професійної педагогічної діяльності мають фундаментальну основу й побудовані на теоріях діяльності вчених Б. Ананьєва [10], Л. Виготського [41], Б. Ломова [101], О. Леонтьєва [97], В. Шадрикова [215].

Про діяльність учителів написано чимало наукових праць (І.Бех, І. Зімня, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Кан-Калик, С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластенін, В. Семиченко, О.Сергеєнкова, С. Сисоєва, С. Ставицька, О. Столярчук, І. Харламов, Ю. Швалб, А. Щербаков).

У психолого-педагогічній літературі, залежно від світобачення й світорозуміння всередині того чи іншого соціокультурного простору, в системі «вчитель – учень» виділяють три педагогічних цивілізації: 1) традиційно-нормативна (на засадах традиційного суспільства); 2) репродуктивно-педагогічна (в контексті науково-технократичних підходів); 3) креативно-педагогічна (побудована на гуманістичних ідеях). Кожна з них регулюється сукупністю певних суспільних принципів, установок, правил, які відбиваються у відповідних моделях навчання [68] та пронизана такими сутнісними

характеристиками: предметність, опосередкованість культурою, соціальність, продуктивність, свідомість [86].

Звернемося до **інтерпретацій та визначень** даного поняття.

На думку багатьох учених (Н.Амінов, Б. Ліхачов, А. Міщенко, В. Мезинов, В. Семиченко, В. Сластенін та ін.) професійна діяльність учителя традиційно виступає транслятором соціокультурного досвіду для майбутніх поколінь, спрямована на їх підготовку до життя відповідно до запитів суспільства.

В. Сластенін вважає, що професійна діяльність вчителя – це «особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури й досвіду, на створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання соціальних ролей у суспільстві» [144, с. 11].

З точки зору системності, багатокomпонентності, розглядається діяльність педагога Н. Кузьміною: «Педагогічну систему можна визначити як безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання підростаючого покоління та дорослих людей» [91, с. 11].

Схожу позицію щодо визначення професійної діяльності вчителя, як складної системи, її виразності, нескінченності та розмаїття станів, поведінки та зв'язків висловлює І. Підласий [154].

А. Марковою розглядається праця вчителя в межах трьох базових категорій – діяльності, спілкування та особистості: «Педагогічна діяльність – це «технологія» праці вчителя, педагогічне спілкування, клімат і атмосфера цієї праці, а особистість – ціннісні орієнтації, ідеали, внутрішні сенси роботи вчителя» [117, с. 6].

В інших наукових працях щодо розуміння професійної діяльності вчителя, одночасно з виховним і навчальним впливом вчителя на учня, відводиться роль професійної індивідуальності та стратегіям її формування (Г. Балл, І. Зязюн, В.Рибалка, О.Сергеєнкова [178], С.Ставицька [184],

О. Столярчук [189], основам саморозвитку, самовдосконалення та професійній активності педагога (О. Бодальов [28], І. Дубровіна, І. Зімня [67], Л. Кустов [96], В. Кан-Калик [71 – 73], В. Маралов [115], А. Маркова [117], Л. Мітіна [122], М. Нікітіна й Н. Кіслінська [134], О. Орлов [139], В. Семиченко [176], В. Слободчиков та інші).

Звернімося до визначення професійної діяльності В. Семиченко: «Діяльність педагога – це постійне пізнання ситуації, дитини, себе, соціального оточення, умов взаємодії» [176, с. 55]. Завдяки цьому, вчитель може знайти адекватні засоби впливу та забезпечити педагогічно доцільний розвиток подій [176].

О. Морозова, В. Сластенин, Ю. Сенько [195] зупиняються на тому, що: «Професійна діяльність вчителя – це діяльність суб'єкта, спрямована на виховання, навчання, розвиток учнів на основі оволодіння історично накопиченим у педагогіці науковим і практичним досвідом людства та саморозвиток суб'єкта» [195, с. 8].

Варто вказати на те, що понятійний апарат професійної діяльності вчителя розширено розумінням її, як процесу рефлексивного управління [94; 126], управлінської діяльності або метадіяльності, що надбудовується над діяльністю учнів [143], процесу розв'язування неперервних педагогічних задач, комунікативних завдань та їх адекватне вирішення [70; 146].

Таким чином, поняття професійна діяльність учителя має різні смислові відтінки: як одне із суспільних явищ, що виступає транслятором соціокультурного досвіду й направлене на розвиток майбутніх поколінь; як технологія поєднання категорій діяльності, спілкування та особистості; як процес рефлексивного управління, організації, розвитку та коригування діяльності учнів; як процес вирішення педагогічних задач і ситуацій; як професійна активність і саморозвиток.

Отже, спираючись на визначення професійної діяльності (Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Морозової, В. Семиченко, В. Сластенина, Ю. Сенько) надалі будемо вважати, що **професійна діяльність учителя** – це опосередкований

культурою процес системної організації та самоорганізації учасників педагогічної взаємодії, який включає в себе вирішення педагогічних задач і ситуацій та призводить до розвитку всіх суб'єктів педагогічної взаємодії.

Перейдемо до аналізу професійної діяльності вчителя з точки зору її структури. У цьому аспекті відзначимо, що **структурні компоненти** та особливості їх функціонування в професійній діяльності вчителя досліджували науковці (Ю.Вавілов, Є.Зеєр, І. Зімня [67], І. Зязюн [143], В. Кан-Калик [73], Н. Клокар [77], Л. Козак [82], Н. Ключова [147], С. Кондратьєва [84], Н. Кузьміна [92], Л. Кустов [96], В. Маралов [115], А. Маркова [117; 118], Л. Мітіна [122], Н. Нікітіна [133], О. Орлов [139], М. Подимов [153], В. Сластенін [144], С. Смирнов [146], (В. Семиченко [176]), Л. Столяренко [184], І. Харламов [205], Ю. Швалб, М. Щукін [222]).

Доцільним буде відмітити існування кількох **підходів до розуміння структури** професійної діяльності. Так, у рамках системного підходу (Б. Ананьєв [9], В.Беспалько, Н. Кузьміна [91 – 93], Ю. Кулютнін, Я. Пономарьов, Г. Сухобська) професійна діяльність пояснюється через психологічні складники; особистісно-функціональний – у своїй основі спирається на реалізовані педагогом функції (Б.Ананьєв, Н.Амінов [8], В. Крутецький, Я. Коломенський, В. Сластенін, О. Реан, А. Щербаков та ін.), рефлексивний підхід – характеризує колективну діяльність вчителя, враховує закони спілкування [143]. Наряду з попередніми підходами, доцільно відзначити технологічний (проектувальний (Г. Щедровицький [220]), діяльнісний (А. Маркова [117]), особистісно-розвивальний (Л.Мітіна), акмеологічний (Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.), динамічний (О. Асмолов [14;19], А. Петровський [152]), синергійний (О. Вознюк [40], Є. Князева та С. Курдюмов [79] та ін.), полісуб'єктний (І. Вачков [36; 38]), діахронічний (О. Морозова [195] та ін.), інтегративний (К. Завалко та ін.).

Охарактеризуємо деякі з цих підходів.

В межах системного підходу, у своїх роботах Н. Кузьміна [91; 92] звертає увагу на те, що в основі праці вчителя лежить п'ятикомпонентна модель

(семикомпонентна була уточнена авторкою в процесі розробки акмеологічних стратегій та наукового генезису [142]), де кожна функція характеризує систему дій і організації власної педагогічної діяльності.

Л. Крившенко, М. Вайндорф-Сисоева розглядають педагогічні системи через призму безлічі взаємопов'язаних структурних компонентів: «мету діяльності; суб'єкт діяльності (педагог); суб'єкт – об'єкт діяльності (вихованець); об'єкт діяльності (педагогічний факт, ситуація, що опосередковано впливає на вихованця); зміст діяльності; способи діяльності; результат діяльності» [145, с. 25].

А. Орлов, у гуманістичному руслі, називає структурний та часовий аспекти професійної діяльності. До першого відносяться: «учні, учитель, адміністрація школи, колеги вчителі, засоби навчання і виховання, батьки учнів, а також всі взаємозв'язки між ними», до другого – педагогічна ситуація, як «конкретний, якісно своєрідний та відносно стійкий у часі стан педагогічної реальності» [139, с. 156].

До описання структури професійної діяльності також виокремлюється діяхронічний підхід, коли елементами процесу та його розвитку виступають цикли, етапи, фази стадії, періоди, що об'єднані послідовністю в часі та зв'язками переходу всередині конкретного періоду існування цієї системи [195].

У контексті теорій самоорганізації, становлення «порядку через хаос», знаходять широке застосування концепції синергізму, що вплітаються в синергетичний підхід до професійної діяльності вчителя (В. Андреев, О. Ворожбитова, Л. Зорін, Д. Ільєсова, Ю. Клімонтович, О. Князева, С. Курдюмов, Є. Режабек, І. Роберт, І. Пригожин [158], Г. Хакен та ін.). Також, підтверджуються наукові думки про схильність дитячих колективів до самоорганізації та позитивних її результатів [40].

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки, виокремлюється інтегративний підхід, що дає змогу усвідомити цілісність і синкретичність професійної діяльності вчителя та будується на понятті

інтеграції як процесу «взаємодії та взаємопроникнення різних систем знань, котрий виражається у виникненні їх інтегрованих форм, узагальнюючих теорій та «наскрізних» методів пізнання, ущільненні та взаємообміні інформації, діалектизації та логізації, фундаменталізації та спеціалізації, посиленні міждисциплінарності та комплексності, у результаті чого створюється нова інтегративна цілісність, що проявляється через єдність протилежних процесів конвергенції та дивергенції»[205, с. 40].

Численні здобутки у сфері досліджень структури ПД ґрунтуються не тільки на діяльнісних ознаках, але й передбачають компоненти спрямованості особистості вчителя, здатності до переживання цінностей, власних переконань, орієнтири самореалізації (О. Бартків, Т. Демиденко, О.Козлова, О. Огієнко, Л. Петриченко та ін.).

Так, в основі діяльнісного підходу А. Маркової, в структурі педагогічної діяльності виокремлено: 1) професійні, психологічні та педагогічні знання; 2) професійні педагогічні вміння; 3) професійні психологічні позиції та установки вчителя; 4) особистісні властивості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями й уміннями [117].

В. Семиченко, розглядаючи питання структурних елементів професійної діяльності, позиціонує їх із умовами, що «інтегруються в структуру діяльності через ту сукупність емоцій і психічних станів, які вони породжують (емоційне тло ситуації та діяльності в цілому)» [176, с.315 – 316].

Л. Козак пропонує використати наступні критерії професійної діяльності викладача: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний та особистісно-креативний [82].

Н. Клокар [77] розглядає три компоненти: мотиваційний, когнітивний (знання про предмет та способи діяльності) та процесуальний – професійні навички та вміння в площині готовності вчителя до інноваційної діяльності. Разом з цим, підкреслено [153] важливість зв'язку мотиваційного компоненту професійної діяльності вчителя з пізнавальним інтересом до інноваційних педагогічних технологій. Також, виокремлено [222] орієнтувальний,

виконавчий та контрольний компоненти діяльності, самооцінку й установки (зокрема, схильність діяти завчасно) та емоційний фактор, що й забезпечує активну мотивацію до діяльності.

Отже, потрібно відмітити відсутність у літературі чіткого визначення структури професійної діяльності вчителя. Всі вчені розкривають її зміст через складові як самої діяльності так і ті, що притаманні особистості вчителя. Відмінності зводяться до того, що береться за основу аналізу: чи то особистісні критерії (знання, вміння, навички, здібності), чи структурно-функціональні, часові або періодичні характеристики самої професійної діяльності, що пов'язані з її специфікою. І тому, професійна діяльність учителя – це складна структура, яка формується багатьма компонентами а організація й сукупність співвідношень між складовими певного явища підводить нас до необхідності інтегрального вивчення характеристик структури даного феномену.

Вивчаючи **специфіку** професійної діяльності, багато дослідників звертали увагу на такі її аспекти: когнітивний характер (С. Вершловський і Л. Лєсохіна), стилі спілкування (В. Кан-Калик, В.Кутішенко), функції, які виконує педагог у процесі професійної діяльності, їх форми та засоби реалізації в залежності від специфіки предмета (Н. Амінов, Н.Кузьміна, В. Семиченко та ін.). У багатьох дослідженнях специфіка діяльності педагога розглядається через характеристики педагогічного процесу, визначаються його одиниці (Б. Бітінас, Г. Легенький, Л. Спірін, М. Степинський, М. Фрумкін, А. Міщенко В.Сластенін); компоненти [117], [144], [209]); структура (І. Підласий [154], Л. Столяренко [184]); характеристики педагогічної взаємодії учасників (Л. Крившенко [145]); динамічні показники (В. Загвязинський), особливості самоуправління (А. Міщенко, І. Підласий); ситуативна проблемна детермінація (М. Кашапов [75;76]). Говорячи про специфіку об'єкту, що розглядається, деякі вчені пояснюють: «Це діяльність двох (або сукупності) суб'єктів, де всі компоненти їх діяльності (доцільність, предметна спрямованість, реальна забезпеченість і результативність) різні та в той же час взаємообумовлені» [195, с. 31]. Така діяльність характеризується межами впливу на педагогічний процес

об'єктивних і суб'єктивних факторів, їх неповторністю поєднання, що «...впливають з цього вельми своєрідним і тонким механізмом постановки та вирішення виховних і освітніх завдань, і різноманіттям засобів і умов їх вирішення» [209, с. 53].

В науковій літературі традиційного спрямування, специфіка впливу на особистість учня та його розвиток убачається через посередництво особистості вчителя, результативність, ефективність, продуктивність його праці знаходиться в прямому зв'язку з його обов'язками діяти за готовим «рецептом» та сформувати особистість учня (С. Вершловський і Л. Лєсохіна [159], І. Зімня [67], І.Зязюн [143], (Н. Ключєва, С. Батракова, Ю. Варєнова, Т. Кабанова та ін. [147]), А. Маркова [117; 118], А. Реан [165], Є. Рогов [169]. Наприклад, результативність праці вчителя, в розумінні А. Маркової, оцінюється «тими змінами в психічному розвитку учнів, які виникають під впливом його праці»[117, с. 8 –13].

Із появою гуманістичних ідей (А. Маслоу, Ф. Перлза К. Роджерса, В. Франкла та ін.), все більше враховується активна суб'єктна позиція учня, розвиваються його здібності в аспекті самокерування власною діяльністю, здійснюється перехід до розуміння специфіки професійної педагогічної діяльності в площину професійного розвитку, включаючи стратегії самозмінювання (Р. Діхмухамєтов [63], В. Маралов [115], Л. Мітіна [122], О. Орлов [139], Є. Рогов [169] та інші). Цінними є праці, в яких ураховується перехід та зміщуються акценти до трактування педагогічної взаємодії з учня на умови перебігу процесу розвитку (О. Асмолов, В. Петровський та ін.), розуміння особистості як відкритої системи, її трансцендентних характеристик, (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та, зокрема, наукові напрацювання українських дослідників (В. Клименко, П. Лушин, С. Максименко, Т. Титаренко, М. Смульсон та ін.).

Є ряд досліджень, що випромінюють світло відносно питань специфіки професійної діяльності вчителя в умовах невизначеності, соціальних трансформацій або «перехідних умовах» розвитку суспільства (О. Асмолов

[20], Л. Вязникова [42], Р. Діхмухаметов [63], Є. Кригер [90], Ю. Кулюткін [95], М. Кашапов [75], О. Ключко [78], Д. Леонтьєв [99; 100], В. Маралов [115], Л. Мітіна [122], І. Молочкова [127], О. Орлов [139] та ін.).

Заслуговують уваги дослідження відповідних проблем українськими вченими (І. Авдеева [4], О. Бондарчук [30; 31], Л. Даниленко [60], В. Івкін [69], Л. Карамушка [74], Н. Клокар [77], П. Лушин [103 –109], С. Максименко [111], В. Семиченко [176], О.Сергеєнкова [178], С. Ставицька [184;185;186;187], О. Столярчук [189;190;191;192], Н. Хмель [208], В. Чудакова [213] та ін.).

Щодо специфіки професійної діяльності сучасного педагога, важливо відмітити її зв'язок із висуненням нових вимог до якості освіти, впровадженням освітніх стандартів нового покоління. Наведемо кілька прикладів.

Так, О. Сергеєнкова визначає проблеми професійної індивідуальності вчителя у перехідний період зіткнення інноваційного та традиційного та визначає, що під впливом інновацій актуалізується професійна суб'єктність, зокрема, через характеристики продуктивності адаптації індивідуальних властивостей особистості до нововведень [178].

І. Авдеева [4], відштовхуючись від пропедевтичної мети професійно зумовлених деформацій, відмічає позицію Д. Леонтьєва: «Прийняття ідеї освіти як простору можливостей дозволяє відійти від імперативу глобальної відповідальності, коли вчитель зобов'язаний формувати особистість учня, пропонуючи йому вже «готову мету в якості завідомо цінного і необхідного» [цит. по 4 с. 22], приймати на себе відповідальність за отриманий результат. Безумовно, – уточнює, – мова не йде про відхід від відповідальності, йдеться про нову її якість – розподілену відповідальність».

Декілька слів про етику вчительської глобальної відповідальності за навчання учнів.

У новій Концепції освіти та документах по її реформуванню [85, 131] зроблено акцент на головну роль учителя, як супровідника навчальної діяльності учнів. Вагомим фактором у даному процесі є активність самого учня, як суб'єкта діяльності. Проте, в умовах сьогодення, під час реалізації

професійної діяльності, часто виникають дебати з цього приводу, оскільки система демонструє супротив та неготовність до відповідних перетворень. Тому, стають логічними запитання до педагогів: яким чином вдається їм розвінчати власні педагогічні стереотипи з приводу тільки особистої відповідальності за результати навчання учнів? Чи не буде для них уважатись відхід від глобальної відповідальності педагогічною помилкою та особистою безвідповідальністю (наприклад, перед адміністрацією закладу), якщо учень, раптом, не покаже необхідного рівня знань при виконанні контрольних робіт чи інших навчальних зрізів?

Торкаючись питання механізмів соціальних трансформацій не тільки в системі освіти України, але й в цілому в суспільстві, можемо відзначити факт нової детермінації навчального процесу в непердбачуваних, мінливих, хаотичних умовах. Укажемо також на залежність даного процесу від тривимірної системи координат: невизначеності, різноманіття та складності, що ставить сучасного учителя перед важливою необхідністю нового усвідомлення організації педагогічного процесу, спрямованого не на готові знання та алгоритми вирішення завдань, а на формування самостійності кожного учня за допомогою управління самоконструюванням ними власного досвіду [20; 227]. У сучасних освітніх процесах феномени нестабільності сьогодення, невизначеності майбутнього та інформаційний хаос вимагають від учителя розуміння їх неструктурованої суті, осмислення внутрішньої природи людини, зокрема, дитини, врахування емоційно-ціннісного ставлення школярів до учбової діяльності в контексті їх взаємодії з дорослими [97], орієнтацію на появу нових адаптивних ресурсів та їх використання. Актуальним стає запозичення у природи здатності виживати за рахунок постійного руху (зупинка – це смерть) і балансування, як у канатохідця, під впливом безлічі постійно мінливих чинників» [33, с. 21–28].

Сьогоднішня педагогічна реальність у свою основу включає нелінійний розвиток сучасних дітей, що передбачає характер змін не завжди в формі поступового кількісного накопичення, коли часто дрібні зміни в системі

індивідуального й групового розвитку призводять до тотального педагогічного ефекту [103, с.290]. У цьому зв'язку, в самого педагога «зароджується необхідність у приватній ініціативі, доводиться покладатися на самого себе й ті процеси, що прийнято відносити до соціальної та особистої самоорганізації, самоврядування, саморегуляції, самодопомоги та саморозвитку» [107, с. 92].

В якості прикладу, П. Лушин відзначає, що відповідний процес малопередбачуваний, багатосторонній: «те, що знаходиться на поверхні та представлено в спілкуванні двох людей (учителя й учня), може одномоментно змінитись істотним розширенням поля спілкування. Наприклад, учень може фактично чи психологічно (у внутрішньому плані) включити в спілкування педагогічні навіювання своїх батьків або інших референтних осіб ... даний процес нелінійний. Нелінійність, тобто тотальна зміна системи під впливом малих впливів, може відбуватися в силу того, що логіка індивідуального розвитку не збігається з логікою розвитку всієї системи; те, що здається незначним для одного, є «останньою краплею» для іншого» [103, с. 317].

У зв'язку з цим, життєві традиції, накопичені попередніми поколіннями, руйнуються, а психологія життєвого шляху не дозволяє жити за жорсткими закономірностями. Просуваючись по життю майже без орієнтирів, більш адаптивними виявляються ті, хто швидше змирився з мінливістю й невизначеністю.

І все ж, незважаючи на труднощі, вчитель прагне тримати історично сформовану високу планку соціокультурної значущості своєї професії. Звідси випливає діалектичне протиріччя, яке полягає в тому, що нинішній педагог, з однієї сторони, обмежений умовами існування традиційних формальних педагогічних систем, а з іншої – має можливість самостійно формувати підстави своєї діяльності, змінювати власну професійну позицію.

Отже, під **специфікою** професійної діяльності вчителя далі будемо розуміти:

- ✓ її пов'язаність з унікальністю предмету праці – дитиною та реальну взаємообумовленість діяльності двох (або сукупності) суб'єктів навчального процесу;
- ✓ особливості детермінації навчального процесу в залежності від об'єктивних та суб'єктивних факторів у розрізі існуючих підходів і парадигм;
- ✓ тип орієнтації та спрямування впливу вчителя (об'єктний/суб'єктний) на особистість учня;
- ✓ особливості управління, самоорганізації педагогічних систем із врахуванням факторів спонтанності, малоструктурованості та невизначеності;
- ✓ повноцінний особистісний та професійний розвиток суб'єктів педагогічного процесу під час педагогічної взаємодії;
- ✓ реалізація психолого-педагогічних цілей відповідно до предметної специфіки.

З урахуванням відповідної специфіки професійної діяльності вчителя, набуває актуальності проблема пошуку варіантів трансформації системних ознак/ соціальних трансформацій.

В даному контексті, трансформації розглянуто, як періоди становлення нових форм, утвердження нових принципів, зміну системної якості (В. Воловик, В. Кремінь, М. Пальчинська, В. Шамрай та ін.) у загальному механізмі розвитку професійної діяльності, особливо в умовах невизначеності. Розгляд певного об'єкта на макрорівні визначає функціонування загального механізму розвитку особистості (Л. Бергман, П. Гальперін, Д. Магнуссон, Ж. Піяже, С. Рубінштейн, С. Тализіна та ін.), включаючи підходи до самоорганізації (К. Князева, С. Курдюмов, К. Левін, К. Лоренц, Г. Ніколіс, І. Пригожин, І. Стенгерс, Г. Хакен) та процесуально-динамічний підхід до розвитку особистості (К. Альбульханова-Славська [1; 2], Б. Анан'єв [10], О. Асмолов [19], Г. Костюк, О. Леонт'єв [97–100], В. Мясіщев, В. Петровський [152] та ін.) і його розуміння українськими дослідниками (В. Клименко, С. Кузікова, П. Лушин, Н. Макаруч, С. Максименко, О. Сергєєнкова, М. Смольсон, О. Столярчук, Т. Титаренко, та ін.). Ґрунтуючись на цих підходах,

під механізмами розвитку професійної діяльності вчителя далі будемо розуміти функціональні способи перетворення та змінювання цих систем, що призводять до утворення нового її потенціалу та відображаються як на складових самої діяльності, так і на характеристиках особистості вчителя й учнів.

Розкриємо специфіку професійної діяльності вчителя та розглянемо її варіанти трансформації системних ознак через аналіз декількох наукових праць, зокрема, Н. Кузьміної, П. Лушина, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Орлова, В. Семиченко, які допоможуть зосередитись на суто розвивальному потенціалі професійної діяльності вчителя.

Так, Н. Кузьміна, характеризуючи педагогічну майстерність вчителя, визначає декілька її рівнів: від I – (мінімального) – репродуктивного) до V – (вищого) – локально-моделюючого, в яких знаходять своєрідне відображення структурні й функціональні компоненти педагогічної системи. Шлях до найвищого є дуже складним і довготривалим, який вдається тільки тим вчителям, хто здатен долати труднощі на шляху до оволодіння майстерністю. Головними результатами такої вчительської праці виступають новоутворення особистості учня: вдосконалення способів діяльності, входження в нові педагогічні системи, успішна адаптація до нових вимог та ін. Найважливішим фактором у цьому – є здібності, а головним критерієм успішності вчителів виступає міра навчальної успішності його випускників. Різниця малоздібного й талановитого учителя полягає в психологічних компонентах системи знань, що відображається на формуванні та засвоєнні цих знань їхніми учнями з розширенням їх діапазону. Тому результати педагогічної діяльності не є випадковими, а отже, існує зв'язок між системою роботи вчителя й фактором розвитку учнів, де обдарованість учителя є умовою їх творчого розвитку [92].

На шляху до реалізації системного підходу в концепції діяльності вчителя В. Семиченко, відзначається, що трансформація загальних системних ознак часто надто велика. Для прикладу, об'єктами системного аналізу з варіантами системної трансформації їх ознак, може виступати колектив школярів та

педагогічна ситуація. Намагаючись зрозуміти ієрархічні та динамічні співвідношення між особистістю й колективом учена заключає: «Саме він допомагає розібратись, яким чином структурна одиниця системи залишається сама собою і водночас є носієм заданої ззовні, але вже привласненою нею сукупності ознак, які до того ж виникають і розвиваються за її участі» [176, с. 270]. Тому, «справжня системність не заперечує унікальність, неповторність та самобутність окремих елементів.... «Навпаки, відбувається процес внутрішнього впорядкування цього елемента», а інтеграція з іншими структурними елементами сприяє розширенню нового «сукупного» комплексу властивостей [176, с. 270]. Одним із завдань педагога – є вибір системоутворюючого чинника, як важливого моменту педагогічної діяльності. У педагогічних ситуаціях, які відрізняються нестабільністю (порівняно з відносною стабільністю і структурою колективів), таким чинником виступає суперечність між її учасниками (на діловій, раціональній, емоційно перевантаженій чи іншій основі) й визначає генезис її розвитку [176, с. 284]. При цьому, вчителю важливо обійти стереотип «вдало обраної головної мети» та правильно обрати засоби впливу на кожного окремого учня, як полісистемного об'єкта (в даній концепції учень в стосунках з учителем розглядається в суб'єкт-об'єктній діаді).

У межах діяльнісного підходу А. Маркової, відмічено, що професійна діяльність учителя починається з вихідного аналізу педагогічної ситуації, а не з мети. Якщо вибір стратегії проведений правильно, то настає «педагогічний резонанс», коли зусилля вчителя й учнів з'єднуються й ефект навчання різко зростає. У відповідних процесах важливо не приписувати іншим свої власні риси, виходячи з життєвих стереотипів [117, с. 16 – 17]. Важливе місце у зрілій професійній діяльності вчителя відводиться процесуальним етапам імпровізації [117, с. 17 – 21]. Перехід педагога на нові рівні професіоналізму, компетентності відбувається в процесі вдосконалення його творчої позиції й проходить через стадії: 1) «розігрів» або «розморожування» професіонала; 2) «лабіалізація»; 3) «дії по змінюванню, відпрацюванню прийомів, «технік»

нової поведінки» 4) «заморожування» (спрямований на закріплення нових способів діяльності, їх інтеграцію в особистості) [117, с. 159 – 160].

У контексті особистісно-розвивального підходу Л. Мітіної, звернено увагу на психологічні механізми саморозвитку професіонала, які вдосконалюються через активність учителя, перетворення його внутрішнього світу, самореалізацію, а рушійними силами виступають внутрішні протиріччя особистості [122, с. 140 – 151]. Динаміка безперервного процесу самопроектування особистості розгортається за рахунок інтегральних характеристик особистості вчителя: направленості, компетентності та гнучкості. При цьому, важливими механізмами розвитку педагогічної гнучкості вважається «фрустраційна толерантність», підвищення рівня самосвідомості, вдосконалення системи саморегуляції. Динамічним рівням відповідають стадії змінювання поведінки вчителя в моделі особистісного розвиваючого тренінгу, де процес розглядається «не як лінійний рух через різні стадії, а той, що проходить по спіралі» та об'єднує процеси змінювання поведінки на мотиваційному, когнітивному, афективному та поведінковому рівнях, і включає одну із можливих задач – «зламати стереотипи мислення «учитель завжди правий» [122, с. 234 – 261].

Концепція ненасильницького впливу О. Орлова будується на провідних психологічних принципах системної організації педагогічної взаємодії: 1) діалогізації; 2) проблематизації; 3) персоніфікації; 4) індивідуалізації, коли змінюються ролі та функції дорослого й дитини. За таких умов, рольова взаємодія не підлягає очікуванням та нормам, здійснюється без масок і фасадів та включає в себе почуття, переживання, емоції. Відбувається становлення особливої психологічної культури та її компонентів, що «є результатом поступового подолання та зживання невротичних (неавтентичних, ілюзорних) компонентів власного внутрішнього світу, «...підвищення ступеня її автентичності, узгодженості зі своєю сутністю» [139, с. 163]. Відповідний перехід «традиційно працюючого вчителя до такого нового для нього стилю навчання повинен бути поступовим і обережним, оскільки він пов'язаний з

глибокими й, отже, досить повільними особистісними перебудовами і вчителів, і учнів. При цьому, провідними є не стільки зміни змісту й методів викладання, скільки становлення й зміцнення основних особистісних установок, постійне особистісне зростання учителя – фасилітатора» [139, с. 163].

Сучасна теорія екофасилітації П. Лушина пояснює, що фактором системного розвитку виступає «невизначеність», як умова професійного та особистісного (педагогічного) змінювання. Це сприяє розвитку та саморозвитку навчально-педагогічних екосистем, а процес переживання цієї ситуації асоціюється з «толерантністю до невизначеності» [106, с. 61], що дозволяє вчителю не тільки вийти за традиційні рамки, але й подолати цю невизначеність, розкриваючи власний потенціал. У цьому контексті, професійні ускладнення вчителя можна характеризувати, як перехідні форми, що являють собою різні особистісні опори, психологічні порушення, травматичні процеси, помилки в контексті життєвих подій [103; 106; 108]. Останні, запускають психологічні механізми по виходу з професійної кризи, а функціонування перетворених форм свідчить на користь процесу педагогічного змінювання, як форми особистісного змінювання. Спираючись на відкритий вченим «парадокс еквівалентності» [103], стає можливим розуміння логіки нового педагогічного процесу, екологічна суть якого відрізняється від традиційної педагогіки, базується на принципах абсолютного позитивного відношення, екологічності, «порядку через хаос», невизначеності та «колективного суб'єкту» [103].

Зазначимо, що феномен «колективний суб'єкт» розглядається в організаційній, соціальній психології (Н. Волянук, А. Журавльов, П. Лушин, В. Татенко та ін.), зокрема, відзначається, що механізм його розвитку здійснюється на потенційному, реальному та рефлексивному рівнях [65].

У цьому дослідженні, в якості вихідного поняття колективного суб'єкту слід розуміти його в термінах П. Лушина, а саме – як модель управляючого суб'єкта (соціальну групу людей), колективний смисловий простір, умову самоорганізації, ресурси якого майже недоступні окремому індивідові, має неочевидну й малопередбачувану логіку розвитку, а індивід і

соціум позиціонується з якостями відкритих систем [106, с. 85; 127]. Останній, має стадіальний психодинамічний зміст та виступає психосоціальним механізмом розвитку, зокрема, призводить до педагогічного змінювання [103] через «парадоксальне управління» (проявляється в трьох видах активності), суть якого полягає в тому, що з метою зміни та управління позицією іншого, суб'єкт трансформує себе [103, с.305]. Надалі будемо притримуватись відповідної логіки.

Таким чином, можемо заключити, що цілісний процес розвитку професійної діяльності вчителя динамічний, спрямований на досягнення освітніх цілей, має структурні характеристики управління й самоуправління. Відповідний процес виступає в двох головних динамічних проекціях та переходах між ними, де **першою проекцією** виступає аспект руху складових самої професійної діяльності вчителя та її змінювання в залежності від освітніх цілей та завдань (*глобальний рівень*); **другою** – аспект професійного розвитку суб'єктів професійної діяльності (*локальний рівень*), який уключає тенденції самозмінювання професіонала, відображає можливості збагачення особистості в рамках наявного в неї потенціалу. Узагальнення теоретичного аналізу концептуальних поглядів у (додатку А .1).

Виходячи із попередньої логіки, вкажемо на наявність загальної перехідної освітньої траєкторії, яка переміщується від традиційних психолого-педагогічних форм до нових рівнів взаємодії. Цей перехід обумовлений зміщенням акценту педагогічної взаємодії з учня на умови перебігу процесу розвитку, від парадигми знань до особистісної парадигми. У різних освітніх системах, традиційних чи інноваційних, декларуються певні принципи побудови та організації педагогічної взаємодії педагогів та учнів і, відповідно, проявляються різні стереотипи. Так, у межах традиційних поглядів, професійна діяльність обґрунтовується з позиції жорсткої детермінації, а вдосконалення професіоналізму педагога розглядається через технологічну спрямованість, функціонально-ієрархічну залежність учасників спільної діяльності, характеристики стабільності, упорядкованості. Гуманістично-спрямовані

педагогічні системи включають тенденції діалогічних взаємостосунків у полі суб'єктів професійної взаємодії вчителя, їм властивий перехід від старих стереотипів, зміна репродуктивного рівня творчим, розуміння особистості, як відкритої системи, її трансцендентних характеристик. Разом із тим, сучасні погляди на професійну діяльність будуються на стратегіях самозмінювання суб'єктів педагогічного процесу, їх механізмах самоорганізації та саморегуляції, задають перехід до нової ідентичності будь-якої відкритої системи, розкривачи її суть у логіці нелінійності, незворотності та невизначеності. Звідси випливає, що екофасилітативні варіанти трансформації системних ознак у професійній діяльності вчителя розширюють простір її специфіки за рахунок психосоціального механізму розвитку (колективного суб'єкту) та доповнюються новою суттю з розвиваючим ефектом, коли, наряду з розвитком особистісних елементарних новоутворень та окремих компетентностей особистості, в більш широкому сенсі, з'являються інші новоутворення: здатність суб'єкта звільнитися від наявних у нього стереотипів, усвідомлювати контекстуальну їх обумовленість на основі наявних знань і ціннісних установок, неупереджено ставитися до навколишнього. Такий перехід на новий виток розвитку педагогічної системи, пов'язаний із необхідністю вироблення нових способів взаємодії, з'являється завдяки можливості «парадоксального управління» [103, с.305] колективного суб'єкту, коли ніхто не може виступати в якості експерта розвитку.

Таким чином, у результаті наукового пошуку розуміння специфіки та механізмів розвитку професійної діяльності вчителя можемо зробити висновок, що системна організація перебуває в постійній динаміці, вибудовує нові освітні парадигми з відповідними їм цінностями, пріоритетами. Існуючі різні концептуально-обумовлені педагогічні парадигми в навчально-виховному процесі стикаються одна з одною, породжують певні протиріччя, трансформують педагогічні стереотипи та, з точки зору екофасилітації, є основою для інтеграції педагогічної реальності.

Детальніше аспект про сутність, психологічний зміст, функціонування й прояви стереотипів та процесів стереотипізації в професійній діяльності вчителя розглянемо у наступному теоретичному підрозділі.

1.2. Педагогічні стереотипи в професійній діяльності учителя

Слово «стереотип» походить від грецьких коренів та на сьогодні є омонімом, оскільки отримало низку вимірів: «металічна пластинка» в поліграфічному виробництві; «динамічний стереотип» в медицині (І. Павлов) та як психіатричний термін, що перегукується з «архетипом» в різних контекстах К. Юнгом; слово, підхвачене літераторами І. Гончаровим та М. Салтиковим-Щердріним, а в соціальній психології – стійке уявлення про яке-небудь явище [204].

Після Першої світової війни У. Ліпманн, обговорюючи в публіцистичній манері класичне для філософії питання про природу знання «звідки ми знаємо те, що нам здається, ми знаємо?» [204, с. 187] епіграфом до своєї книги обирає міф про в'язнів із сьомої книги платонівського «Государства», тим самим задає ключ до розуміння терміну «стереотип». Набір синонімів, які використовує У. Ліпманн для стереотипу дуже широкий: штамп, зліпок з ідеї, канон, вірець, надуманий символ, забобон, переконання, стандарт, стандартне бачення [204].

Дослідники (В. Агеєв [5], О.Блінова [27], Ф. Бассін, М. Бітянова, М.Волянська, Д. Гамільтон, К. Гаджиєва, В. Дуаз, Л. Зак, І. Кон, В. Ковальов [80], В. Костеловський, У. Ліппманн [233], К. Лоренц, К. Макколі, Ю. Метьюлкіна І. Павлов, В. Панферов, В. Петренко, А. Реан і Я. Коломінський, Н. Рождественська, М. Росс, В. Собкін, Г. Таджурі [238], Г. Тажфел [239], Ж. Тощенко, А. Шмельов, В. Тусов М. Туровський, Дж. Форгас, О'Хара, Ю. Шерковін, П. Шіхірев [218; 219], В. Ядов [223; 224]. та ін.) у своїх працях аналізували різні наукові аспекти й напрями дослідження стереотипів.

Так, у ключі досліджень соціально-психологічних явищ, у визначення стереотипів включено категорії образ/уявлення (Ю. Метьюлкіна [121],

С. Мурадян [128], Є. Орлова [140], О. Семендянова [175], Г. Солдатова, Т. Стефаненко, Г. Предвечний і Ю. Щерковін [183], В. Ядов [224] та ін.); поняття, що включає всі рівні процесу стереотипізації та виступає конкретним його рівнем [166, с. 40].

Наприклад, О. Блінова характеризує стереотип, як структурну частину «свідомості індивіда, яка відображається у формі оцінних суджень та уявлень про соціальні об'єкти та явища та реалізується шляхом вчинкових або дієвих актів суб'єкта» [27, с.41].

Варто зазначити, що стереотипи: знаходять відображення у моральних правилах, соціальних нормах і законах (К. Абульханова-Славская [1], Т. Адорно [7], О. Балицький [21], О. Лактіонов та ін.); виконують функцію оперативної побудови образу та інтерпретації складного соціального об'єкту, дозволяють підвищити її адаптивність в звичайних ситуаціях та є необхідними явищами психічного життя людини (В.Агеев [6], Г. Предвечний і Ю. Щерковін [183], М. Кук [226], У. Ліппманн [233], О. Рогуліна [170]), Е.Рош [237] та ін.); служать ядром нашої особистісної традиції, є результатом групового досвіду [155]; способом захисту нашого статусу в суспільстві та упорядковують несутеречливий «образ світу», до якого ми адаптувались [24]; залежать від мотиваційних факторів особистості [140]. Емоційна зарядженість стереотипів обумовлена їх функцією захисту цінностей та інтересів представників тієї чи іншої соціальної групи [198]. Найважливішими характеристиками стереотипів з часів У. Ліппманна вважається їх неточність, хибність та емоційно-оціночний характер [88].

У науковій літературі виокремлюється типізація стереотипів, диференціація в залежності від потреб і форм психічної активності, розкривається існування двох рівнів соціальних стереотипів – індивідуального й соціального, які співвідносяться та включають пізнавальні процеси індивіда і культурні презентації в цілому, а, отже, відзначається їх подвійна (індивідуальна й соціальна) природа (Н. Авдєєва [3], Г. Берулава [24],

В. Ковальов [80; 81], Є. Орлова [140], Н. Речкін [166], О. Семендяєва [175], Ю. Тищенко [198] та ін.).

Н. Речкін, розглядаючи питання в площині індивідуально/ соціального виміру стереотипів вважає правомірною класифікацію за критеріями високого (соціетального – картини світу, світоглядні стереотипи та стереотипи мислення) та низького (соціального – методологічними, методичними і технологічними стереотипами) рівня, що є похідним від першого й залежить від реальних ситуацій, порушуючи їх кумулятивні взаємозв'язки. Характерними для стереотипів низького рівня є їх схильність до усвідомлених змін, знаходження під впливом соціальних ситуацій [166, с. 52; 140]. Однак, якщо індивідуальний стереотип є частиною групового, то це значною мірою підсилює його стійкість в свідомості, так як отримує підкріплення зі сторони колективного несвідомого [166, с. 67 – 68].

В цьому контексті, О. Семендяєва [175] підкреслює, що існування індивідуальних стереотипів на рівні окремого індивіда може бути як тотожним так і не співпадати з колективними стереотипами. Останні проявляють себе через індивідуальні стереотипи, додатково отримуючи індивідуально-особистісне забарвлення.

Доцільно відмітити, що, у контексті наукових досліджень, співвідносяться та аналізуються взаємозв'язки понять: «стереотип», «установка», «соціальна установка», «аттитюд», «прототип», «ставлення», «позиція», «диспозиція», їх когнітивні (С. Аш, Ф. Хайдер, Л. Фестингер), родові та поведінкові форми вираження (Г. Андреева [11], В. Артемов [13], О. Асмолов [14 – 17], І. Бучилова [34; 35], Р. Грановська й Ю. Крижанська [47], Д. Катц [232], В. Клочко [78], І. Кон [82; 83], О. Міщакіна [125], І. Молочкова [127], Ш. Надірашвілі [130], Г. Олпорт [225], Н. Речкін [166], М. Рокич [236], І. Сергеев [177], О. Тихомиров [197], Д. Узнадзе [201], Ш. Чхартишвили [214] О. Шептенко [216], П. Шихирев [219], В. Ядов [223; 224] та ін.).

Поряд із трактуванням феномену стереотипу в соціології, розглядають стереотипи в соціальній та педагогічній психології, етнології, когнітивній

лінгвістиці, лінгвокультурології, у розрізі проблем семантики, психолінгвістики і прагматики мовного спілкування (Є. Бартминський [22], В. Красних, В. Маслова, І. Овчиннікова, Ю. Прохоров, З. Попова, О. Селіванова [174], Ю. Сорокін, Н. Сорокіна [181;182], Т. Семашко, Н. Уфімцева та ін.).

Часто виникають стереотипи приналежності до якоїсь професії, наприклад, («всі вчительки – сірі миші», «всі чиновники – злодії» і т.д.)» [102, с. 57].

Дослідженням професійних стереотипів та механізмів стереотипізації присвятили роботи науковці (Б. Ананьєєв [10], І. Бучилова [34], Н.Бордовська [32], І. Зімня [67], В. Кан-Калик [71], В. Ключко [78], В. Пруднікова [160], О. Прутченков [161], А. Реан [164;165], Є. Рогов [169], О. Рогуліна [170], та ін.). Досить активно вивчалися професійні стереотипи викладачів (Р. Грановська, Ю. Крижанська [46], Н. Посталюк [156]), стереотипи в студентському середовищі (А. Деркач, І. Зімня [67], Н. Кузьміна [92], Я. Коломінській і А. Реан [165], Н. Кокорева, В. Маралов [115], А. Маркова [117], О. Міщакіна [122] та ін.); вчителів (Б. Ананьєв [9], В. Кан-Калик [71], Л. Огородник, [138], Н. Рудницька [171], Н. Тарнавська, Л. Хоружа [207], Ю. Чаплигіна [211], А. Чекаліна [212], В. Юркевич); та через призму гендерних характеристик (О. Бондарчук [31], Т. Говорун [43], Л. Карамушка [74], К. Радченко [162], П. Скляр [178] та ін.).

Звернемося до **визначень та інтерпретації** поняття педагогічних стереотипів.

Досліджуючи професійні соціальні стереотипи-типажі в аспекті семантики, В. Петренко [150] описує їх через персоніфікований образ самої професії, узагальнений образ типового професіонала.

Е. Бетехтіна називає професійним стереотипом «систематизований, емоційно забарвлений і стійкий образ професії і професіонала, заснований на засвоєному особистому та громадському досвіді, який має яскраво виражену оцінку й ціннісне забарвлення та реалізується в поведінці» [25, с. 173].

Р. Грановська й Ю. Крижанська пов'язують вікові, професійні, статусні стереотипи з результатом певної психологічної закритості моделі світу, яка є

перешкодою на шляху до розумінню нових цінностей: «стереотипи – частина минулого досвіду, що сформована побутовою та професійною діяльністю, що закріпилася в мисленні та постійно використовується у розв’язанні задач, що виникають в звичайних ситуаціях» [46, с. 77].

Є. Рогов підводить до поняття педагогічної стереотипії, як «частини минулого досвіду, яка сформувалася в процесі виконання професійної діяльності, входить в мислення професіонала як репродуктивної його частини, регулює весь хід розумового процесу, починаючи від прийняття проблемної ситуації і закінчуючи останніми етапами рішення, має тенденцію проявлятися у вигляді репродуктивних компонентів у розв’язанні задач, що не відносяться до сфери «звичної» для суб’єкта діяльності» [169, с. 56]. На його думку, формування жорстких професійних стереотипів є гіпертрофованим розвитком професіоналізму й у випадках, «... коли особистість не здатна подолати професійні стереотипи в інших соціальних ролях, не перебудовує свою поведінку згідно з мінливими умовами та очікуванням оточуючих, професіоналізм переростає в професійну деформацію особистості» [169, с. 4].

А. Минбаєва та І. Курманова розглядають професійні педагогічні стереотипи як «поведінкові, когнітивні або афективні еталони, на які орієнтується педагог у своїй професійно-педагогічній діяльності» [129, с. 33 – 34].

О. Рогуліна розуміє педагогічні стереотипи через «стандартизовані, схематичні, спрощені уявлення вчителя про різні факти та явища педагогічної реальності, що мають тенденцію до стійкості та фіксації» [170].

І. Бучилова дає таке визначення педагогічних стереотипів: «Схематичні, стандартизовані, стійкі та зазвичай емоційно забарвлені уявлення про педагогічну діяльність, дітей, батьків, адміністрації, колег» [34, с.34].

Із наукової позиції М. Кашапова, стереотипність «слід розглядати як одне із внутрішніх протиріч до правильного розпізнавання педагогічних ситуацій» [76, с. 257]. При цьому важливо керуватись не відомостями про свої можливості, а особливостями реальної ситуації [76].

Стереотипи знаходяться в основі базисної педагогічної традиції (О. Блінова [27], Р. Грановська й Ю. Крижанська [46], Г. Корнетов [86], Н. Речкін [166] та ін.).

Наприклад, Н. Речкін розглядаючи стереотип, як елемент традиції, приводить думки С. Арутюнова про базисну педагогічну традицію: «люба традиція - це в минулому інновація, і любя інновація в потенції – майбутня традиція» [166, с. 79].

Отже, спираючись на визначення педагогічних стереотипів вченими (Е. Бетехтіної, І. Бучилової, Р. Грановської, А. Минбаєвої, Ю. Крижанської, І. Курманової, В. Петренко, О. Рогуліної) під поняттям **педагогічні стереотипи** далі будемо розуміти структурні одиниці минулого досвіду професіонала які відображаються в формі стійких оцінних суджень та уявлень або протиріч про факти, явища педагогічної реальності й реалізується в поведінці.

Вважаємо, водночас, необхідним розглянути **явище стереотипізації**.

Так, наприклад, у словнику знаходимо наступне тлумачення цього явища: «це сприйняття, класифікація та оцінка соціальних об'єктів (подій) шляхом поширення на них характеристик будь-якої соціальної групи на основі певних уявлень – соціальних стереотипів» [58, с. 40].

Слід зазначити, що пояснюється воно тим, що «...позбавляє людину від необхідності творчо переробляти всі враження від навколишнього фізичного та соціального середовища. Без стереотипізації довелося б детально інтерпретувати кожен новий факт, кожену ситуацію, якщо б люди не мали ніякого життєвого досвіду» [217, с. 46].

У ключі дослідження соціально-психологічних явищ стабільного суспільства, в основі явища стереотипізації лежать стереотипи, а «...об'єктивним результатом стереотипізації є спрощене, схематичне, іноді близьке до істинного знання, іноді спотворене уявлення дійсності, яке виступає в якості своєрідного психологічного бар'єру на шляху до його подальшого пізнання» [80, с. 85].

На прикладах освітніх систем, розглядає Н. Речкін [166] механізми стереотипізації, зокрема, «як деякий механізм закріплення, як у психіці

конкретної людини, так і на рівні суспільної свідомості, соціального несвідомого, усталеного, який пройшов деякі рівні процесу стереотипізації, знання про об'єкти і явища, закономірності їх взаємодії» [166, с. 64]. Суттєвою ознакою даного поняття являється те, що стереотипізовані соціальні уявлення виступають основними елементами групової свідомості [166, с. 74].

У педагогічній психології механізми стереотипізації досліджуються через ідеї дефіциту інформації, засвоєння та переваги вчителем власного професійного досвіду та його узагальнення, спрощення, схематизацію та подальшу фіксацію в схожих педагогічних ситуаціях, упередженість, асиміляцію даних, формування каузальних пояснень, конструювання «власної реальності» (І. Бучилова [34; 35], Р. Грановська й Ю. Крижанська [46], Л. Даукша й Л. Чекель [62], Є. Медведская [120], Л. Мітіна [122], А. Реан [164; 165], Є. Рогов [169], О. Рогуліна [170], В. Семиченко [176], Л. Хоружа [207] та ін.).

О. Рогуліна визначає стереотипізацію, як «психологічний механізм засвоєння вчителем педагогічного досвіду, що передбачає його узагальнення, спрощення і, можливо, подальшу фіксацію в ході використання схожих за якими-небудь ознаками ситуаціях в умовах дефіциту часу, необхідності негайного прийняття рішення і обмежених можливостей для перевірки гіпотез» [170, с. 24]. Дослідниця розглядає стереотипізацію в двох аспектах: по-перше, як механізм використання стереотипів («приписування» наборів якостей, оціночні стереотипи), по-друге – як механізм утворення й використання стереотипів, що не обмежується соціальною перцепцією, але й включає всі сфери людської свідомості, мислення, діяльності [170].

Схожу точку зору на механізми стереотипізації висловлює І. Бучилова: А) стереотипізація трактується як процес перетворення деякого знання (образу, уявлення) в стереотип, стереотипізацію знання, образу, уявлення; Б) це знання (образу, уявлення) співвідноситься з дійсністю – стереотипізацію дійсності [34].

Л. Мітіна говорить з приводу стереотипізації: «Стереотипізувати сприйняття учня вчителем є істотним бар'єром на шляху розкриття творчого

потенціалу як учителя, так і учня та веде до різкого падіння інтересу до навчання» [122, с. 29]. Така схематична типізація учнів, шаблонність у спілкуванні «свідчать про спрямованість вчителя не на реальні відносини, за якими стоїть реальна особистість учня, а на дотримання правил, передбаченого рольового функціонування» [122, с. 34].

Згідно поглядів Л. Даукша й Л. Чекель [62], стереотипізація, як механізм педагогічної соціальної перцепції, полягає у віднесенні учня, на основі процесу сприймання, до одного з відомих педагогу типів учнів (сильний, слабкий, активний, недисциплінований), а найсуттєвішою психологічною характеристикою цього процесу – є тенденція максимізувати відмінність що сприймається між групами (наприклад, сильні і слабкі учні) й мінімізувати відмінності між членами однієї й тієї ж групи.

У підсумку, спираючись на раніше проаналізований контекст інтерпретацій механізмів стереотипізації можемо заключити, що **механізми стереотипізації** формуються історично-культурним досвідом, виникають на основі взаємодії між людьми, через призму когнітивних процесів, емоційних станів та являють собою фіксований, спрощений особистий досвід людини, включаючи форми поведінки.

У подальшому, будемо розглядати педагогічні стереотипи й процеси стереотипізації у взаємообумовленій єдності, зокрема, в професійній діяльності вчителя, оскільки наукові дискусії відносно цих понять призводять до відсутності їх чіткої диференціації та наявних складних і тонких взаємопереплетів у соціальних системах.

Таким чином, кожним конкретним місцем в понятійному ряду представлений спектр інтерпретацій «стереотипів» та механізмів стереотипізації, який відображає їх природу та являє собою еволюцію цих понять.

Розглянемо **структуру стереотипів**.

Теоретично відомо, що соціальні стереотипи мають складну структуру й поєднують три елементи або компоненти (когнітивний, емоційний та

поведінковий, які перебувають в нерозривній єдності між собою (І. Бучилова, Я. Коломенський, Ш.Надірашвілі, Г. Предвечний, Ю. Шерковін та інші). За умови такої трьохкомпонентної структури відмічається, що: 1) когнітивний компонент, представлений та може бути розгорнутий, актуалізований у вигляді ряду оціночних суджень; 2) образний компонент – існує у свідомості у вигляді наочного уявлення у тій чи іншій мірі узагальненості; 3) емоційний – актуалізується в формі певного почуття і проявляється в тих чи інших установках і відносинах до об'єкта. У такій композиційній сукупності, коли стереотип, як знання, поряд із сильним емоційним ставленням поєднується «приписом поведінки» І. Бучилова [34] підкреслює роль поведінкового компоненту.

В етнічній психології, в структурі етнічних стереотипів, які являються різновидом соціальних та за своєю структурою й функціями близькі до соціальної установки, лежить 4-х компонентна структура Л. Едвардса [231], що являє собою: змістовність (приписування, або пізнавальний блок стереотипів); одноманітність (ступінь згоди приписуваними якостями); спрямованість (співвідношення позитивної чи негативної представленості у свідомості педагогів); інтенсивність (рівень упередженості). Фактично, це дає змогу розглядати відповідну структуру й в межах педагогічної психології.

Також, слід обмовитись, що в рамках наших попередніх теоретичних розвідок, вже було уточнено й конкретизовано наукові думки з приводу розуміння установки й стереотипу як одного процесу; установки як психологічної основи стереотипу; як форм вираження, або їх елементи та ін. (С. Аш, І. Бучилова, О. Мищагіна, Н. Речікн, Л. Фестингер, Ф. Хайдер, П. Шихирев, В. Ядов). Варто лише доповнити, що функції установок полягають у забезпеченні педагога здатністю реагувати на ситуацію і зовнішні об'єкти на основі минулого досвіду. Тому, при з'ясуванні структури установок, важливо врахувати, що в якості елементів установки вчені виділяють: емоційний, когнітивний та операційний компоненти [170].

Отже, можна заключити, що структура педагогічних стереотипів уключає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти, які перебувають в нерозривній єдності між собою та поєднуються критеріями: змістовність, одноманітність, спрямованість та інтенсивність.

Зупинимось на **класифікаційних можливостях** стереотипів.

Н. Речкін приводить наступну класифікацію стереотипів: стереотипи картини світу, світоглядні стереотипи, стереотипи мислення, методологічні стереотипи, стереотипи методичні, технологічні стереотипи [166, с.109 –141].

А. Реан [165] описує шість груп соціально-перцептивних стереотипів: 1) антропологічні; 2) етнонаціональні 3) соціально-статусні; 4) соціально-рольові (як приклад, стереотип вчительки – добра, справедлива, повчальна); 5) експресивно-естетичні 6) вербально-поведінкові.

О. Рогуліна розширює діапазон класифікаційних характеристик стереотипів: 1) від об'єкта стереотипізації: соціальні (серед яких професійні); власне психологічні; 2) від предмета стереотипізації: інтелектуальні, особистісні (або аутостереотипи), міжособистісні стереотипи (ідентичні соціальним); 3) від сфер педагогічної діяльності, що стосуються: учнів, колег учителя, самого учителя, батьків, адміністрації, засобів навчання й виховання [170, с. 28].

У професійному полі перегуковуються класифікаційні характеристики педагогічних стереотипів дослідниць О. Рогуліної та І. Бучилової: 1) стереотипи стосовно педагогічної професії (групові й індивідуальні аутостереотипи); 2) стереотипи щодо дітей; 3) стереотипи щодо батьків; 4) стереотипи стосовно методів виховання й навчання [34, с. 38]. І. Бучилова також виводить типологію педагогічних стереотипів – негативні, застарілі та позитивні [34]. Приведемо декілька прикладів педагогічних стереотипів автора І. Бучилової: «У педагоги йдуть, як правило, люди, які люблять дітей»; «Діти з проблемами в розвитку, як правило, з неблагополучних сімей», «Більшість батьків не займається вихованням своєї дитини», «Основне завдання вихователя – озброєння дітей знаннями, вміннями, навичками» [34, с.91].

У результаті, різними дослідниками побудовані наукові класифікації соціально-педагогічних стереотипів, які гілкуються великим розмахом їх різноманітних форм.

Між тим, ми не ставили за мету створювати власну класифікацію педагогічних стереотипів, натомість, розглянемо їх варіативність проявів **та особливості впливу на професійну діяльності вчителя** через функціональні характеристики.

Під поняттям «вплив» будемо розуміти «процес і результат зміни поведінки іншої людини, її установок, намірів, уявлень, тощо»[162].

Зупинимось детальніше. У відповідному професійному полі розглядають стереотипи та механізми стереотипізації, з одного боку, як ті, що забезпечують початкову орієнтацію в спілкуванні з учнями, служать засобом накопичення індивідуального педагогічного досвіду, професійної майстерності, та з іншого – в контексті негативного їх змістового навантаження, що обмежують педагогічний кругозір, негативно впливають на характер спілкування з учнями, на професійне самовдосконалення вчителя (О. Бодальов [28], І. Зімня [67], В. Кан-Калик [71], М. Кашапов [75;76], А. Маркова [117], Л. Мітіна [122], В. Петренко [151], Е. Утнілова [202]).

І. Бучилова [34] підкреслює, що педагогічні стереотипи виступають гальмом системного розвитку освіти в цілому. На її погляд, негативні й застарілі стереотипи перешкоджають розвитку особистості, творчого мислення, отриманню нових знань, сприйняттю образу світу; позитивні ж – «пристосовують до середовища, діяльності, забезпечують визначеність, точність, однозначність реагування в складних ситуаціях» [34, с. 8].

О. Міщакіна [123] пов'язує їх негативний вплив на успішну адаптацію до педагогічної професії, приводячи наступні приклади: «сприйняття вчителем учня, як об'єкта педагогічного впливу»; стереотип «повинності»; «стереотип оцінки»; «стереотип відношень між учителем і учнем, що проявляється в усесильності вчителя та його необмеженості прав над учнями».

Важливо відзначити наявність та функціонування різних стереотипів у пізнавальній діяльності вчителя, які характерні для міжособистісного пізнання (Б. Ананьев [10], Г. Андреева [12], О. Бодальов [28; 29], Н. Кузьміна [92], А. Реан [164], І. Сергеев [177], В. Трусов [200] та ін.).

Вперше проблема особистості учнів через призму оціночних суджень була розглянута Б. Ананьевим [9], коли оцінка вчителя особистості дитини залежить від його успішності.

В літературі [26] стверджується, що свого часу, в експериментах О. Бодальова виявлено безліч закономірностей приписування (каузальної атрибуції) досвідченими вихователями дитячих садочків негативних якостей несимпатичним діткам та запропоновані більш жорсткі методи покарання їм, навпаки, виявлення поблажливості до симпатичних дітей. О. Бодальов, пов'язуючи ці характеристики, вводить поняття «оціночних стереотипів», описує їх через «набори якостей, які людина «надає» особистості, що нею пізнається», вважає, що стереотипи утворюють «інерційну ланку» та є на заваді засвоєння нових підходів і методів, нових знань [28, с. 134].

А. Реан вважає стереотипізацію одним із найважливіших механізмів міжособистісного пізнання поряд з механізмами проєкції, децентрації та ін., підкреслює існування безпосередньої залежності між феноменами точності сприйняття і відображенням особистості іншого та їх залежність один від одного. Очевидною стає пізнавальна функція стереотипів [165]. Вчений підкреслює суб'єктивний, індивідуальний характер стереотипів, їх вплив на пізнання педагогом особистості учня та характер педагогічного спілкування (проявляються в реакціях на зауваження та ін.).

Про ступінь диференційності сприйняття вчителем учнів у педагогічному спілкуванні за параметром «когнітивної складності» відмічається в роботах (Л. Даукши [61], О. Медведської [120], В. Петренка [150; 151] А. Реана [165] та ін.). Між іншим, подібні дослідження Л. Даукши [61] підтверджують логіку Б. Ананьева відносно того, що в учителів домінують позитивні характеристики до сильних за навчальними досягненнями учнів і, навпаки, до слабких –

негативні, а в оцінках середніх переважають позитивні якості над негативними. Суперечлива та менш стереотипна природа розуміння середніх за успіхами учнів пояснюється більшістю рефлексивних дій по відношенню до них, порівняно з учнями слабкими та сильними у навчанні, а вчителі не намагаються виділити сутність особистості та не відчують потреби пробитися через бар'єри їх успіхів чи не успіхів [61].

Торкаються цього питання дослідження О. Медведської, де позначено що в учителів, окрім учнів, є безліч об'єктів для усвідомлення, тому, «в принципі не може й не бути повного пізнання педагогом такого ж складного і мінливого предмету, як особистість школяра, що формується та розвивається» [120, с. 48]. Аналізуючи когнітивний компонент педагогічного спілкування в системі учитель – учень по відношенню до особистості учнів із різною успішністю за категоріями свідомості педагогів: «аморальність», «смиренність», «комунікабельність», виявлені досліджувані тенденції вказують на їх однакову когнітивну складність, а домінуючою є категорія «аморальність» [120].

Ряд авторів (І. Зімяя [67], В. Кан-Калик [71 –73], А. Маркова [117; 118], Л. Огородник [138], О. Орлов [139], В. Петренко [150], Н. Посталюк [156], І. Сергеев [177], Н. Фетіскін та інші [203]) концентрують увагу на безлічі форм прояву педагогічних стереотипів та їх похідних у професійній діяльності вчителя.

А. Маркова [117] називає стереотипи авторитарного стилю, деспотизму, моралізування, використання стереотипних оцінок особистості учнів, монотонність спілкування, структура уроків, що повторюються, виставлення оцінок, домінування педагогічних заходів впливу (організації, управління, регулювання і т.д.) на шкоду саморегуляції, ігнорування групових ефектів. Відповідні педагогічні поведінкові прояви співвідносяться з внутрішніми причинами ускладнень та помилок, розглядаються як відхилення від еталонів, що призводять до неефективності діяльності вчителя та відбиваються на самопочутті вчителя [117, с. 80 – 88].

В. Семиченко [176, с. 176 – 177] виокремлює стереотипи поведінки («формули стратегій»), що перешкоджають взаємодії та переносяться на педагогічні ситуації: ставлення до інших з недовірою; мстивість; прагнення до самоствердження; прагнення до влади та переваги над іншими, управління ними та контроль над ситуацією; генералізоване ставлення вчителя до себе.

О. Орлов відзначає соціально-педагогічні стереотипи монособ'єктної екстерналітичної педагогіки, яка оформлена у вигляді системи взаємопов'язаних стереотипів «системи практичного виховання» та «системи педагогічного функціонування», що вважаються їх внутрішніми та зовнішніми гальмівними механізмами, що стримують розвиток теорії та практики, ускладнюють прийняття зовнішніх та внутрішніх альтернатив [139, с. 143].

І. Сергєєв описує «метастереотипи», стереотипи виправдовування низької якості педагогічної діяльності (мала зарплатня і т.д); стереотипи, що побудовані на чужих авторських моделях; стереотипи збіднення образу учнівської аудиторії за рахунок типізації; стереотипи схильності до шаблонних визначень в предметно-методичному плані, побудова процесу за схемами, «рецептурний підхід» без включення логіки; стереотипи орієнтації на змістовну сторону та об'єм матеріалу, а не на його структуру і т.п. [177, с.113 – 120].

Є. Утнілова [202] перераховує стереотипи «валового» підходу до виховання, орієнтації на особистість учня, нав'язування абстрактних ідеалів, подавлення індивідуальності, неадекватних реакцій на негативну поведінку учнів, незаперечного тону, невміння володіти собою, своїм станом на рівні педагогічних технологій та технік.

І. Іванова виокремлює стереотипи тематичного навчання свого предмету, що є в основі організації учбової взаємодії учнів на уроці та реалізується «незалежно від змісту загального навчального плану школи, від індивідуально-психологічних особливостей учнів, від характеру міжособистісного взаємодії в навчальній групі» [68, с. 170].

За словами Н. Фетискіна та інших його колег, можна досліджувати стереотипи учнів за наступними педагогічними оцінками: суб'єктивно-творчий;

загальнотрудовий; що володіє навчальними вміннями; що володіє хорошими пізнавальними здібностями; мотиваційно-вольовий; пристосувальний; комбінований, що вбирає в себе різнотипні якості. Такий перелік стереотипів успішного учня запропоновано для діагностичного вимірювання у підручнику [203]. На думку дослідників, виявлений педагогічний стереотип учня «дозволяє проникнути в індивідуальне уявлення школяра про сутність навчальної діяльності, про технологію успіху: його ціннісне ставлення до творчого стилю діяльності, розуміння значущості базових навчальних умінь, схильності до формально-пристосувальної тактики навчальної поведінки, детально визначити віднесення успіху на рахунок або вроджених якостей розуму, або вольової напористості» [203, с. 178]. Зауважимо, що даний опитувальник складено тільки на основі позитивних якостей особистості та включає лише технологічну сторону успіху навчальної діяльності, й отже, шаблонізує педагогічну погоджувальну суб'єктивну оцінку.

Доповнимо декілька слів, що тільки за умови екофасилітації, якщо на відповідній діагностичній основі [203] в педагогічному процесі вчитель буде використовувати здобуті психологічні характеристики та знання про учнів, не буде ігнорувати групові ефекти наuczіння (виявить контекстуальну активність), спроектує діяльність в системі «вчитель – учень» за принципом колективного суб'єкту [103 – 109] – відповідні явища стереотипізації можуть виступити трансформаційним ресурсом розвитку педагогічних систем.

На цьому етапі осмислення проаналізованих нами вище підходів до варіативності прояву та функціонування педагогічних стереотипів і механізмів стереотипізації дозволяє розглядати **особливості їх впливу** через суто **адаптивні** механізми в дефіцитарній логіці.

Відштовхуючись від попереднього, можемо підкреслити, що педагогіка задає культурно-соціальні детермінанти, що транслують педагогічні стереотипи, усталені знання, програми, усілякі завдання, а самі педагоги знаходяться під владою традицій. Сьогоднішня реальна педагогічна практика, на жаль, доводить, що живої педагогіки, в якій знання та правила живі та

створюються тут і тепер мало, їх зазвичай здають як іспит, а не здобувають і відкривають чи скасовують і до визначають – їх просто передають і відтворюють.

Також, варто зорієнтуватись на концептуальні погляди Н. Речкіна [166], в яких підкреслюється важливість функціонування стереотипів у процесах перетворення на шляху до розвитку соціальних систем. Н. Речкін висловлює думки про перехід з одного рівня стереотипізації на інший – «ідеї, уявлення, установки, стереотипи, догми» [166, с. 74], й не виключає також зворотності цього процесу в контексті еволюції соціальних систем, де важливими також є процеси організації та самоорганізації [166]. Звідси виходить, що соціальні стереотипи не зникають, а змінюють місце в ієрархії існуючих стереотипів [166].

Слушними є думки Р. Грановської, Ю. Крижанської. Відповідно до цих поглядів, поряд із негативом та інерційністю стереотипів (консерватизмом та схематичністю), у педагогічних стереотипів є безсумнівні переваги – базова основа творчого процесу [46, с. 89 – 109].

О. Рогуліна відзначає їх адаптивні характеристики, зокрема, як необхідну основу рефлексивного процесу, що виконує рутинні операції й вивільняє час для творчого процесу, виступає механізмом розвитку педагогічної компетентності, забезпечуючи швидке, надійне й стабільне накопичення учителем професійного досвіду.

Особливо, в площині професійної діяльності вчителя варто звернути увагу на нові ключові установки педагога-фасилітатора в гуманістичній логіці К. Роджерса: 1) «Істинність», «Відкритість», «Справжність», «Конгруентне самовираження в спілкуванні»; 2) «Безумовне позитивне прийняття», «Довіра»; 3) «Емпатичне розуміння» [234]. Відмітимо, що така зміна позиції вчителя свідчить про перехід від традиційних педагогічних методів взаємодії «...з режиму детермінованості в режим самодетермінації при підключенні рефлексивної свідомості» [100, с. 21], де традиція вступає в протиріччя зі зміненими соціокультурними умовами й змінюється інновацією.

Це дозволяє сказати, що стереотипи/установки є важливими у процесах перетворення соціальних систем, а динамічна зміна позиції вчителя у професійній діяльності вчителя характеризує ніщо інше, як процес стереотипізації, вказує на діалектичну єдність традиції й інновації, включає «перехідні, змішані» підходи, що розкривають особливості впливу педагогічних стереотипів через **адаптивно-перетворювальний потенціал**.

Вищевикладений контекст у нас асоціюється з цитатою відомого американського футуролога, лауреата Нобелівської премії, Елвіна Тоффлера із книги «Футурошок», першої книги трилогії про зміни, які відбуваються та відбуватимуться в суспільстві. Вона, на наш погляд, вдало характеризує прояви стереотипів у контексті суспільних трансформацій: «Немає нічого більш драматичного, ніж різниця між новим поколінням дітей, які з легкістю розлучаються зі старими іграшками заради нової, вдосконаленої моделі, і тими, хто, подібно до своїх батьків, довго і з любов'ю няньчить стару ляльку, поки вона не розсиплеться від старості. Ця різниця й характеризує весь контраст між минулим і майбутнім, між суспільством, заснованим на стабільності, та новим суспільством, яке дуже швидко формується та засноване на швидкоплинності» [199, с. 24].

Грунтуючись на розкритих аспектах педагогічних стереотипів і процесу стереотипізації, їх змістовних характеристиках та формах прояву, можемо виокремити особливості **процесу стереотипізації** через функціонування «перехідних форм», що є граничними явищами, джерелом конфронтацій минулого й теперішнього досвіду професіонала при переході одних уявлень в інші з можливим трансформаційним потенціалом на шляху до нової ідентичності, що має вираження в особистісній та професійній складових його діяльності. Згідно цього, вважаємо, що процеси стереотипізації являють собою перехідні форми різноманітних індивідуальних опорів, виступають частиною механізму педагогічного змінювання (як педагогічної форми особистісного змінювання) та можуть на різних етапах професіоналізації спеціаліста задавати перехід до нової його ідентичності, особливо в «перехідних» умовах суспільних

трансформацій, коли нова педагогічна реальність уключає ситуації невизначеності, малоструктурованості. Тому, нас цікавить **перетворювальний**, розвивальний потенціал педагогічних стереотипів, якому приділено більше уваги.

У цьому зв'язку, наша мета розглядати педагогічні стереотипи як джерело внутрішніх, зовнішніх протиріч, чинники змін контексту професійної діяльності вчителя, не знищуючи його попередні способи діяльності.

Отже, виникає необхідність доповнити цілісність теоретичного конструкту розуміння особливостей впливу педагогічних стереотипів, позначити їх **профіцитарний** аспект (у контексті екофасилітації асоціюється з процесами самоорганізації та несе в собі ознаки «шкоди» не як обмеження, а навпаки – як можливості й умови розвитку), де педагогічні стереотипи можуть виступати джерелом системного розвитку професійної діяльності вчителя, бути на окремих етапах розвитку професійної діяльності вчителя конструктивними.

У підсумку, варто виокремити наступні теоретичні підходи до дослідження особливостей впливу педагогічних стереотипів у професійній діяльності вчителя: 1) традиційні/ в дефіцитарній логіці, як суто **адаптивні** механізми – педагогічні стереотипи виступають адаптаційними ресурсами вчителя у загальній психічній регуляції людини, в механізмах соціальної перцепції, пристосовують до середовища, діяльності; є на заваді засвоєння нових підходів і методів, знань, вважаються гальмівними механізмами, які стримують розвиток теорії та практики, ускладнюють прийняття зовнішніх та внутрішніх альтернатив; відбиваються на організації учбової взаємодії; перешкоджають взаємодії в педагогічних ситуаціях; подавляють індивідуальність учнів та несуть за собою неадекватні реакції на негативну їх поведінку; від оціночного судження вчителя (оціночних стереотипів) залежать методи покарання й поблажливості по відношенню до учнів; розглядаються як відхилення від еталонів, що призводять до неефективності педагогічної діяльності та відбиваються на самопочутті вчителя; 2) «перехідні, змішані» підходи/ **в контексті їх адаптивно-перетворювального потенціалу** –

педагогічні стереотипи є важливими в процесах перетворення на шляху до розвитку соціальних/педагогічних систем, виступають базовою основою творчого процесу; є основою рефлексії та розвитку педагогічної компетентності; 3) екофасилітативна точка зору – відображає, що на окремих етапах розвитку професійної діяльності вчителя педагогічні стереотипи можуть бути конструктивними в межах професійного та особистого розвитку; **доповнює теоретичний конструкт** розуміння особливостей впливу педагогічних стереотипів профіцитарною логікою через їх перетворювальний потенціал та пронизує контекст дослідження елементами новизни.

Детальніше про детермінацію стереотипів, механізмів стереотипізації та способи їх подолання/трансформації розглянемо в наступному теоретичному підрозділі нашої роботи.

1.3. Детермінація стереотипізації та способи подолання педагогічних стереотипів у професійній діяльності учителя

Ще У. Ліпманн звертав увагу на те, що «стереотипи» «... не можуть виникнути в окремо взятій голові пересічної людини – вони присутні в більшості населення, а в кожній окремій голові остільки, оскільки вони привнесені туди засобами масової інформації та пропаганди» [204, с. 187].

Можна виділити аспект формування (детермінацію) стереотипів та установок через ЗМК (засоби масової комунікації), які не обмежуються тільки прямолінійними рекламними призовами, а мають набагато ширші межі. Цьому присвячені роботи (Д. Бурстіна, Д. Кіна, У. Ліппманна, Е. Ноэль-Ноймана та ін).

Так, американські соціальні психологи Петті і Качоппо, розглядаючи детермінанти політичної установки в ЗМК соціального впливу – переконання і навіювання (автори називають одним поняттям «переконання») акцентують, що процес переконання здійснюється двома шляхами: центральним і периферійним: «Центральний шлях включає аналіз, обмірковування інформації, на основі яких відбувається негативна чи позитивна зміна

установки.....Периферійний, який не включає оцінку інформації, здійснює переконання за допомогою простих периферійних натяків, що діють часто на рівні афекту» [221, с. 176]. Зміна таких установок відбувається за рахунок значних інтелектуальних зусиль суб'єкта, активного опрацювання інформації, яка надходить. Отже, фактори такого впливу в процесі переконання мають афективну основу.

У науковій фаховій літературі [123; 125] розгортаються думки, що одними із механізмів формування стереотипів виступає емоційний стан людини, за допомогою якого засвоюється власний досвід і закріплюються отримані знання, а від позитивного чи негативного забарвлення залежить ступінь засвоєння цього досвіду.

В. Ковальов [80; 81] аналізує проблеми стереотипізації цінностей у суспільстві з процесами нестабільності, невизначеності. Вчений пояснює, що в таких ситуаціях взаємодія в групах будується на формально-інструментальних засобах комунікації, визнанні експресивних символів, а про стійкість таких відносин можна говорити умовно: «Неміцні зв'язки легко рвуться, а групи швидко змінюють свій кадровий склад. Постійне членство в групі не є значущою цінністю, людина легко переходить з однієї групи в іншу зі збереженням колишніх диспозицій у рольовій структурі» [81, с. 7]. Формування соціальних стереотипів відбувається стрімко й швидшими темпами ніж в суспільствах, заснованих за нормативними параметрами, а простота їх формування обумовлюється «бідністю їх нормативного змісту» [81, с. 7].

Д. Полєв [155] тлумачить, що стереотипи можуть формуватися без безпосереднього сприйняття об'єктів, транслюватися між членами соціальної групи, формуватися на основі однократної фіксації та на підставі об'єктів, що повторюються, мають характерну фіксацію після формування, а сприймання змінених об'єктів їх розмиває. Динамічний аспект їх змін обумовлений суспільними процесами, які відбуваються «по лінії все більшої схематизації: поступове скорочення кількості ключових ознак, що призводить до можливості включення в категорію все більшої кількості об'єктів (скорочується зміст,

збільшується обсяг, а стереотип може зникнути, як реальність, за «феноменом поступового затухання» [155, с. 48 – 59].

У механізми формування стереотипів та стеретипізації залучені такі психологічні процеси, як вибіркова увага, оцінка, формування понять і категоризація, атрибуція, емоції і пам'ять, генералізація, спрощення, фіксація, типізація, конкретизація, соціальні процеси, які включають ідентифікацію та конформізм, вироблені суспільством норми (процеси соціального пізнання, взаємодії та взаємного впливу людей, а також результат виховання й самовиховання (Г. Андрєєва [11], П. Бергер і Т. Лукман [23], О. Бодальов [28], У. Вайнекі, Д. Мацумото [119], У. Квастгроф, В. Куніцина, О. Міщагіна [125], В. Панфьорова, Г. Теджфел [239] та інші).

Для прикладу, в експерименті Е. Джонса, К. Девіса і К. Гергена особливо чітко простежується атрибутивний процес: «Поведінка, яка демонструє явні рольові зразки, не потребує особливого пояснення, але та, яка відходить від рольових очікувань потребує спеціального пояснення, бо вона «інтригує», оскільки має низьку соціальну бажаність. Той факт, що для такої поведінки є мало резонів, змушує оцінюючого в більшому ступені апелювати до інтенцій та диспозицій особистості. Саме в цих ситуаціях особливо великий простір для приписування» [11, с.74].

Н. Рєчкін підкреслює: «На формування стереотипів впливає вся система життєдіяльності людини, в тому числі, педагогічно організована освіта» [166, с. 140].

У педагогічній психології серед причин стереотипності називають їх соціальну обумовленість Л. Регуш, Г. Орлова: «Педагогічні стереотипи ... бувають соціально обумовленими («дитина, чиї батьки – алкоголіки, інтелектуально неповноцінна»), успішністю, дисциплінованістю школярів, а також зовнішньою привабливістю і, статтю і навіть ім'ям учня. Подібні зверх узагальнення носять яскраво виражений оціночний характер і сприяють формуванню забобонів, упередженого ставлення» [148, с. 90]. У цьому випадку, вчителем убачаються тільки негативні, шкідливі якості в дитині, не

помічаються й ігноруються дитячі компенсаторні механізми та ресурси особистісного зростання, а діагноз неблагополуччя стає клеймом, посилюючи положення особливо, «якщо педагог не тільки вважає себе «знавцем» своєї професії, а й авторитетним дорослим, який для дитини «завжди й в усьому правий» [148, с. 90]. Поряд із цим, віддзеркалюються інші ідеї щодо причин виникнення стереотипності в школах – домінуючий монологічний стиль спілкування [117]; прихильність вчителя до предметної сторони діяльності («об’єктний підхід») та домінування індивідуальної діяльності над колективною [61].

Так, О. Рогов, досліджуючи детермінанти педагогічних стереотипів, зазначає: «...ригідність в поєднанні з екстрапунітивними при фрустрації крайніми полюсами екстраверсії – інтроверсії виступає в якості фактора, ускладнює адекватне прийняття та перетворення складних ситуацій спілкування, сприяє закріпленню жорстких стереотипів у виборі педагогічних впливів» [цит. по 169, с. 137 – 138].

І. Сергеев вважає, що стереотипи формуються на основі недостатнього минулого досвіду та прагнення робити висновки на базі обмеженої інформації, а в основі стереотипів лежить «повсякденне, неповне «від досвіду» уявлення педагогів про деякі реально існуючі психологічні, соціальні та інші закономірності ситуації», якими потім вчитель користується, не рефлектуючи їх, що й призводить до стереотипізації власної поведінки в різних педагогічних ситуаціях [177, с. 115]. Зазначається, що такий процес розпочинається ще зі студентських років та з віком набирає обертів в умовах першої власної педагогічної практики [177].

Розгортають наукові думки О. Сартакова, Е. Обухова, Я. Горкальцева [173] відносно того, що формування стереотипних елементів професійної діяльності вчителів проходить у межах атестаційних процедур у процесі оцінки якості результатів їх праці.

Для детального аналізу **проблеми детермінації стереотипів та механізмів стереотипізації, а також** способів їх подолання (трансформаційні

можливості) обрано різні наукові теорії та концепції: соціальної педагогічної перцепції А. Реана і Я. Коломинського, взаємодії психологічних механізмів стереотипізації та рефлексії О. Рогуліної, особливостей подолання педагогічних стереотипів І. Бучилової, акмеологічних технологій подолання негативних стереотипів О. Міщакіної, творчості й саморозкриття особистості Р. Грановської і Ю. Крижанської, екофасилітативний підхід П. Лушина.

У світлі вивчення проблеми педагогічної соціальної перцепції А. Реан звертає увагу, що під впливом оточення і взаємодії в кожній людині утворюються більш-менш конкретні стійкі еталони, які через неусвідомленість набувають над людиною владу. Вчений робить акцент на тому, що важливим є врахування «моменту приписування», щоб стереотипи могли набувати позитивного значення. Динамічний аспект зміни педагогічних стереотипів знаходить відображення в груповій тренінговій формі, де інструментом виступає рефлексивно-перцептивний аналіз, засвоєння ефективних прийомів пізнання та самопізнання, ефекти немедичної психотерапії [165].

З акмеологічного погляду, виникнення негативних стереотипів О. Міщакіна [123] пов'язує з негативним суб'єктивним досвідом, який нав'язується в умовах класичної авторитарної парадигми ще в школі. Успішність подолання відповідних негативних стереотипів обумовлюється раціональним поєднанням акмеологічних та педагогічно-освітніх технологій, які приводять до комплексних змін в усіх сферах особистості спеціаліста через запуск механізмів саморозвитку, «занурення» в акмеологічні ситуації нелінійної багатогранної системи позитивного впливу на особистість, її діяльність та процес, у який вона включена [123].

І. Бучилова [34] схиляється до думки відносно раннього формування стереотипів, збільшення з віком схильності до стереотипізації. Носіями ж цих стереотипів є конкретні люди: адміністрація, педагоги, батьки, учні, а їх передача здійснюється «від соціального оточення в результаті некритичного до них ставлення» [34, с. 5]. Наявність або відсутність педагогічних стереотипів пояснюється типом орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну або

особистісну модель взаємодії з дітьми. Дослідниця убачає проблему подолання негативних і трансформації педагогічних стереотипів в переплеті з проблемою переорієнтації педагогів з навчально-дисциплінарної моделі взаємодії на особистісну під лозунгом закріплення ряду позитивних якостей старої системи (позитивних стереотипів) таких як: дисциплінованість, відповідальність, витримку у поведінці, морально-етичні норми, міцність засвоєння знань. Вирішення ж проблем трансформації професійних стереотипів авторка убачає через систему тренінгових занять із розвитку позитивної Я–концепції спеціаліста, оптимізації самооцінки, розвитку творчого мислення та педагогічної рефлексії, здібностей у напрямку зниження рівня конформності та ін. [34, с. 5].

Дослідники Р. Грановська, Ю. Крижанська, поряд з індивідуальною моделлю світу, звертали увагу на загальнолюдську складову: «Коли людина обмірковує майбутній день або рік, вона неминуче сприймає себе як відданого певній життєвій позиції, що відображається в «образі світу», намагається дати оцінку різним аспектам своєї діяльності, уникнути конфліктів сприйняття, «оскільки при їх виникненні відчуває дисонанс, який породжує негативні емоційні переживання» [46, с. 89 – 109]. Отже, стереотипи полегшують сприйняття стабільних структур навколишнього світу. Компоненти ж внутрішнього світу (схеми орієнтації в ситуаціях) характеризуються інерцією, стабілізують попередні стани, які, в разі втрати людиною звичної стабільності, призводять до дезорієнтації, зниження поваги до себе. Динамічний аспект подолання стереотипів передбачає такі прийоми та техніки, як альтернативність інтерпретації подій, іронічне ставлення до себе й до значущості зайнятої позиції, спеціальні форми тренінгу, ТРВЗ та ін., що в результаті приводять до зміни позиції, за рахунок переходу від одних установок і ціннісних орієнтації до інших, переосмислення «Я–концепції, гнучкості реагування на ситуації [46, с. 89 – 109].

О. Рогуліна [170] пояснює, що процеси стереотипізації детерміновані через ряд приватних механізмів: генералізацію, спрощення, фіксацію,

конкретизацію, типізацію. Авторка розглядає стратегію розвитку професійної компетентності, яку визначає не рядоположеним функціонуванням стереотипізації й рефлексії, а їх взаємодією, тим самим, показує шлях трансформації механізмів стереотипізації у професійній діяльності вчителя. Оптимізацією рефлексивних механізмів виступає інноваційний практик за рахунок моделювання педагогічних ситуацій, включення прийомів «виявлення очікувань», «рефлексивних інверсій», «впровадження ідеології незнання» та ін. [170, с. 30; 74].

Висловимо деякі додаткові міркування.

Аналізуючи концептуальні погляди [46; 47] вже було нами сфокусовано увагу стосовно важливості особистісної перебудови на шляху до подолання психологічних бар'єрів, душевних конфліктів (травматичних факторів), проходження через систему захисту, руйнування неадекватних стереотипів і установок за рахунок психологічної гнучкості. Відповідні стани інтерпретуються вченими [46; 47] як необхідність людини «перетворити негативну інформацію, усунути чи мінімізувати відповідні суперечності», а «ключову роль в цьому процесі відіграє сумісність нового досвіду з уже наявним» [46, с. 17].

З точки зору екофасилітації, перебудова на шляху до подолання психологічних бар'єрів указує одночасно на конструктивні й деструктивні наслідки для особистості та відповідає логіці перехідних явищ, означає інтерференцію контактуючих сторін особистості на шляху до нової ідентичності [103]. У цьому зв'язку, це може стосуватись особистості вчителя, коли доводиться працювати в умовах нестабільності, невизначеності, і тому, з'являються нові пограничні явища, парадоксальні «перехідні форми» [103], в тому числі, педагогічні стереотипи, що заново зароджуються, носять ситуативно-детермінований характер та є також тимчасовими, й закономірно знаменують новий контекст розвитку професійної діяльності вчителя.

Особливо, зупинимося на характеристиках «перехідних форм» [103; 113].

Так, згідно наукової концепції особистісного змінювання П. Лушина, прикладами «перехідних форм» можна вважати різні особистісні опори, поряд з психологічними порушеннями, травматичними процесами, помилками та відносити їх до життєвих подій [103]. Внаслідок таких порушень, коли в умовах невизначеності втрачається стабільність, а «визначеність» ставиться під сумнів, ключовим процесом виступає породження «перехідної форми». Функціонування «перетворених форм» свідчить на користь процесу особистісного (педагогічного змінювання як його форми), тобто, генерування нової ідентичності вчителя.

За М. Мамардашвілі [113] – «перетворені форми» мають інтерференційний характер виникнення, здатні виступати як джерело зародження нових відносин, а їх ознаками – є синкретизм, мимовільність і варіативність. Перетворена форма виступає в ролі динамічного утворення, обумовленого контекстом її дії, а також сама є програмою розвитку цілого. Синкретичний механізм «перетвореної форми» «...ґрунтується на тому, що співвідношення рівнів системи обертається: продукти процесу виступають як його умови, вбудовуються в його початок у вигляді випереджальних «моделей» і «програм» [113].

У зв'язку з цим, було б виправданим розглянути, що, синкретичний механізм «перетвореної форми» (він розглядається конкретно у зв'язку з контекстом ситуації, її зародженням, розвитком, зникненням) може виступати пусковим механізмом трансформацій існуючих педагогічних стереотипів та виступати початковою програмою зародження нових (не виключаючи парадоксальних) їх форм. Запуск цього механізму полягає в усвідомленні сингулярних точок індивідуальних переживань за М. Мамардашвілі) [114], або фазової сингулярності за Б. І. Цукановим [210], або «коли свідомість наче «спить», знаходиться в «сум'ятті» за П. В. Лушиним [106, с. 28]. Наприклад, коли реконструктивна активність педагога блокується психологічним захистом учнів та виражається в педагогічних труднощах [103]. Такі особистісні опори можна порівняти з психологічним процесом «ототожнення» із самим собою, зі

своїм образом – «ототожнення» від лат. Identity – тотожність, схожість, куди «раціональні аргументи» раніше не проникали [114, с. 48]. Суперечність (неконгруентність) у цьому процесі знімає вихід в інтерсуб'єктний простір у межах проблемно-орієнтованої групи [103; 106], в межах якої складаються умови для трансцендування елементів системи (існуючих авторитарних чи демократичних диспозицій). Тобто, розгортається динаміка педагогічного змінювання за рахунок конструювання такого контексту спілкування (тільки за умови конструктивного відношення до виникаючих форм супротиву), який зніматиме протиріччя між різними взаємовиключними диспозиціями його суб'єктів. У межах нової екосистеми (проблемно-орієнтованої групи) механізмом розвитку виступає колективне генерування інсайту (емоційно-зabarвлене розуміння психотерапевтичного чи консультативного явища чи процесу з ознаками відкриття, прориву [106, с. 23]), що відновлює ритм реконструктивної активності суб'єкта/є дефібриляцією [103], сприяє розриву «інфернального циклу» [114, с. 46 – 48] розшуку по всіх точках простору і часу, де ти не можеш перебувати, не можеш обійняти всі крапки простору і часу, – і ти біжиш» [114, с. 47].

Як було сказано раніше, у відповідності до контексту розвитку професійної діяльності вчителя, можуть породжуватись нові педагогічні стереотипи, які домінують на даний час у системі цінностей учителя. Згідно цього, педагогічні стереотипи не є позитивними/негативними, а відображають конкретний етап розвитку професійної діяльності вчителя через процеси самоорганізації та самоуправління.

На основі виділеного, можемо зафіксувати наступне положення: незалежно від того, як розглядається вплив педагогічних стереотипів (детально описано у підрозділі 1.2.), чи то стереотипи є необхідними явищами психічного життя людини, чи забезпечують адаптаційними можливостями в складних ситуаціях, чи являються гальмівними механізмами, чи забезпечують розвиток змін в освіті – їх особливості відбиваються на соціально-психологічних якостях педагогічної екосистеми, проявляються й на інших суб'єктах, та не виключають

трансформації через психосоціальний механізм **розвитку колективного суб'єкта**.

Отже, на основі теоретичного аналізу проблеми детермінації особливостей впливу педагогічних стереотипів та способів їх подолання нами обґрунтовано пошук нового його профіцитарного рішення, а саме через можливість функціонування педагогічних стереотипів і процесів стереотипізації як перехідних форм, які, шляхом **розвитку колективного суб'єкта** можуть сприяти формуванню нової системної ідентичності.

Разом з цим, доповнимо, що в контексті нашого дослідження варто розглядати причинність «не лише як тип зв'язку, а як тип взаємодії», коли причина й наслідок міняються місцями, оскільки, причинно-наслідкові процеси ґрунтуються не однобічною дією, а на відношеннях щонайменше між двома взаємодіючими предметами [123]. Узагальнення концептуальних поглядів відносно детермінації, особливостей впливу на професійну діяльність учителя та способів подолання (трансформації) педагогічних стереотипів представимо в (табл.1.1.)

Отже, аналіз проблеми детермінації педагогічних стереотипів та процесів стереотипізації, зазначимо, що в основі їх виникнення лежать механізми закріплення соціального несвідомого, усталеного знання про об'єкти і явища, закономірності взаємодії як у психіці конкретної людини, так і на рівні суспільної свідомості. Ступінь їх засвоєння в особистий досвід людини обґрунтовуються діаметрально різними науковими міркуваннями, а важливим шляхом для виникнення стереотипів є значення загальнолюдської складової «образу світу», поряд з індивідуальною моделлю світу та роль ЗМК.

Відносно вивчення природи формування стереотипів та механізмів стереотипізації в суспільствах постмодерну з факторами непередбачуваності та невизначеності, зазначимо, що в їх основі лежить низка факторів, які вирішують співвідношення між індивідуальними та груповими їх рівнями, а групи розглядаються не як самоцінність, а як інструмент для досягнення цілей.

Таблиця.1.1.

Порівняльна характеристика особливостей детермінації й способів подолання педагогічних стереотипів у розрізі наукових концепцій

Наукові теорії й концепції	Детермінація стереотипів та механізмів стереотипізації	Особливості впливу	Способи подолання/механізми трансформації
А. О. Реана й Я. Л. Коломинського	Під впливом оточення і взаємодії	Негативний на пізнання педагогом особистості учня та характер педагогічного спілкування	Урахування «моменту приписування»
О. М. Місцагіної	Негативний суб'єктивний досвід	Негативний	Запуск механізмів саморозвитку шляхом «занурення» в акмеологічні ситуації
І. А. Бучилової	В дитинстві під впливом батьків та педагогів, в період професійної підготовки в ВУЗах, на етапі професіоналізації закріплюються	Перешкоджають розвитку/ пристосовують до середовища, діяльності	Розвиток позитивної Я–концепції спеціаліста, здатності до емпатії, рефлексії, децентрації, ідентифікації
Р. М. Грановської й Ю. С. Крижанської	Індивідуальна та загальноскладові моделі світу, їх відображення в «образі світу» та схемах орієнтації в ситуаціях	Перешкоди/ фундамент для творчості	«Довизначення», розвиток індивідуальності, самоактуалізація особистості, активна власна позиція
О. В. Рогуліної	Ряд приватних механізмів: генералізація, спрощення, фіксація, конкретизація, типізація	Основа рефлексивного процесу/ розвиток педагогічної компетентності	Розвиток механізмів стереотипізації/рефлексії, моделювання педагогічних ситуацій, ситуативний розвиток
П. В. Лушина	«Перетворені форми»	Виступають факторами системного розвитку	Вихід в інтерсуб'єктний простір контекст, проблемно-орієнтована група

Екстраполюючи відповідну логіку на сучасні педагогічні системи, можна заключити, що конструювання відповідних механізмів в групах, зокрема, в педагогічному середовищі, здійснюється через посередництво соціальних ідентифікацій, процеси самоорганізації, які трансформують відповідні стереотипні механізми, зумовлюють перехід педагогічних стереотипів з одного рівня стереотипізації на інший, у тому числі, в зворотньому напрямку.

Джерелами формування педагогічних стереотипів учені називають фактори впливу негативного суб'єктивного досвіду, оточення й взаємодії та інші. У педагогічній реальності детермінанти стереотипів залежать від багатьох характеристик: суспільних норм, емоційного забарвлення, механізмів соціальної перцепції, оціночних суджень, когнітивних процесів, дефіциту власної інформації, переваг власного професійного досвіду, а також соціальних процесів, які включають ідентифікацію, конформізм та ін. Науковці стверджують, що шлях формування стереотипів має поетапний розвиток: розпочинається під впливом батьків та педагогів у ранньому дитинстві, далі, у студентські роки збільшується їх здатність до накопичення й закріплення, а з віком тенденції до стереотипізації збільшуються.

Більшість дослідників схилиються до ключових кризисних характеристик впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність та необхідності їх змін, розглядають можливі шляхи їх подолання та звертають увагу на важливість особистісної перебудови на шляху до подолання стереотипів. Відповідні психолого-педагогічні практики включають поєднання методів і форм педагогічно-освітніх технологій, які приводять до комплексних змін в усіх сферах особистості спеціаліста, включаючи механізми саморозвитку, процеси організації та самоорганізації соціальних систем.

Тому, вважаємо, що на шляху подолання негативних педагогічних стереотипів, традиційні перетворювальні форми та сучасні педагогічно-освітні технології не тільки раціонально поєднують акмеологічні механізми саморозвитку суб'єктів, але й в умовах педагогічної невизначеності, спонтанності, малоструктурованості, через «перехідні характеристики» інтегруються в

трансформційний механізм педагогічного змінювання та запускають розвиток педагогічної системи в цілому, що визначає їх профіцитарний зміст.

Спираючись на розглянутий теоретичний аналіз структури професійної діяльності та педагогічних стереотипів, а також враховуючи її специфіку, для вирішення емпіричних завдань виникла необхідність побудувати теоретичну модель впливу педагогічних стереотипів у професійній діяльності вчителя (рис. 1.1).

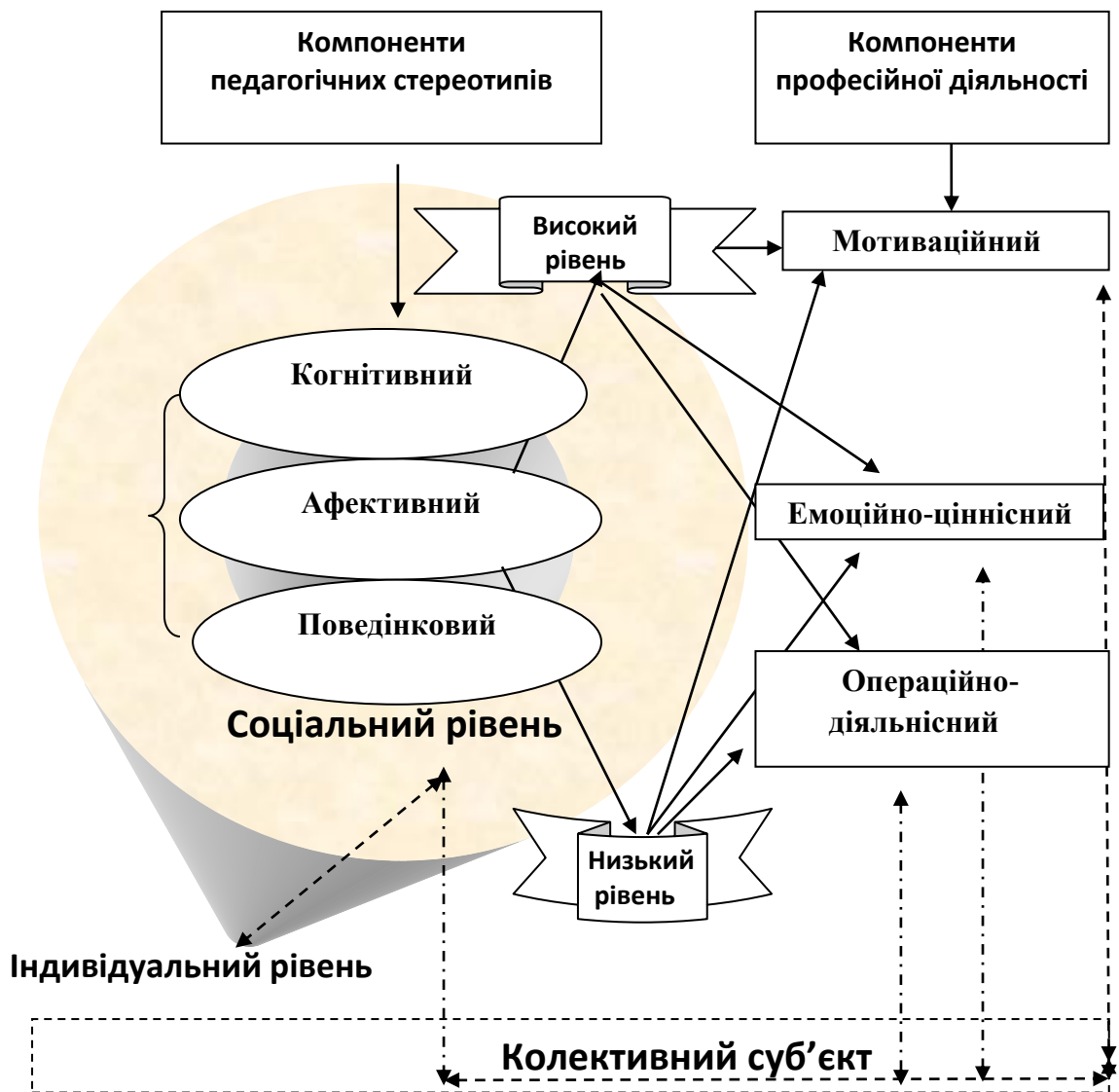


Рис.1. Теоретична модель впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя

Щодо визначення компонентів професійної діяльності зазначимо, що нами було звернено увагу на діапазон її компонентів, складників та функцій (див. у підрозділі 1.1). Тому, з усіх виокремлених компонентів діяльності вчителя, варто зупинитись на класичній її структурі, що включає *мотиваційний, емоційно-ціннісний та операційно-діяльнісний* компоненти.

Розглянемо їх зміст у межах представленої моделі.

Мотиваційний компонент – базується на особистіних потребах, що актуалізуються в діяльності, забезпечує результативність професійної діяльності, позитивне ставлення до неї, прагнення та бажання самореалізації в ній та тісно пов'язаний із рівнем суб'єктивного контролю.

Емоційно-ціннісний компонент – уключає орієнтири на цінності по відношенню до себе та оточення, гуманістичну направленість, відзначається впливом емоцій та почуттів на перебіг педагогічного процесу, виражається в формі стійких емоційно-регуляційних реакцій, переживанні позитивного Я-образу.

Операційно-дієвий компонент характеризується через розвиток комунікативних умінь та способи педагогічного спілкування, сукупність знань педагога, їх прояви в різних стилях та способах, а також методах і прийомах діяльності.

Для вимірювання зв'язків між параметрами професійної діяльності учителя та педагогічними стереотипами нами виокремлено компоненти педагогічних стереотипів: когнітивний, афективний та поведінковий, через наступні їх критерії: змістовність (приписування, або пізнавальний блок стереотипів); одноманітність (ступінь згоди приписуваними якостями); спрямованість (співвідношення позитивної чи негативної представленості у свідомості педагогів); інтенсивність (рівень упередженості), що загалом мають відображення в *когнітивному та афективному компонентах* педагогічних стереотипів. Окрім цього, з метою аналізу *поведінкового компоненту* педагогічних стереотипів, прийнято до уваги зміст установок, як поведінкових стереотипів.

Отже, узагальнення теоретичних розвідок щодо розуміння педагогічних стереотипів та процесів стереотипізації переконує в необхідності спрямування контексту дослідження даного явища з антонімії «добре чи погано» в русло перегляду, розширення бачення й оцінки наявного його трансформаційного ресурсу на шляху до змін в освіті.

Водночас, зазначимо, що співвідношення властивостей системи знаходяться в тісній динамічній взаємодії, а зв'язки між досліджуваними феноменами виявилися складними, не виключно двосторонніми, включаючи процеси самоуправління. Проте, у констатувальному експерименті будемо додержуватися формальної логіки та розглядати особливості впливу педагогічних стереотипів як незалежну змінну, а професійну діяльність – залежну.

Висновки до розділу 1

У результаті теоретичного аналізу педагогічних стереотипів у професійній діяльності вчителя зроблено такі висновки:

1. З огляду на теоретичний аналіз підходів до професійної діяльності вчителя та з'ясування її специфіку й механізмів розвитку:
 - а) існують різні контекстуально-обумовлені науково-теоретичні підходи щодо існування педагогічних парадигм, кожна з яких являє собою відповідну модель навчання й взаємодії в системі «вчитель-учень» і регулюється певними цінностями, нормами, принципами, пріоритетами та має відповідну специфіку;
 - б) традиційні підходи розглядають професійну діяльність учителя з позиції жорсткої детермінації а процеси, які в ній відбуваються, відзначаються статичністю, упорядкованістю й стабільністю;
 - в) гуманістичні погляди на професійну діяльність учителя уключають особистісно-орієнтовані форми взаємодії, будуються на стратегіях самозмінювання суб'єктів педагогічного процесу, їх механізмах самоорганізації

та самоуправління, розкривають суть професійної діяльності вчителя в логіці нелінійності, незворотності та невизначеності;

г) цілісний процес розвитку професійної діяльності вчителя динамічний, спрямований на досягнення освітніх цілей, має структурні характеристики управління й самоуправління та виступає в двох головних динамічних проекціях та переходах між ними, де першою проекцією виступає аспект руху складових самої професійної діяльності вчителя та її змінювання в залежності від освітніх цілей та завдань (*глобальний рівень*); другою – аспект професійного розвитку суб'єктів професійної діяльності (*локальний рівень*).

2. З огляду на теоретичний аналіз форм прояву, механізмів функціонування та впливу педагогічних стереотипів і механізмів стереотипізації на професійну діяльність вчителя й визначення способів їх подолання:

а) встановлено, що особливості впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя розглядаються через: традиційні підходи – узагальнено, як суто адаптивні механізми в дефіцитарній логіці; в рамках змішаних підходів, де розкривається адаптивно-перетворювальний потенціал педагогічних стереотипів; уточнено, що в рамках сучасних підходів, педагогічні стереотипи інтерпретують не як позитивні/негативні, а як ті, що відображають конкретний етап розвитку професійної діяльності вчителя, несуть конструктивний зміст; набули подальшого розвитку погляди щодо особливостей впливу стереотипів та процесів стереотипізації на професійну діяльність учителя з точки зору профіциту, розуміння їх як можливості до позитивних змін, особистісного та професійного розвитку; ідеї про розвиток колективного суб'єкта, як механізму трансформації педагогічних стереотипів та процесів стереотипізації;

б) сформульовано визначення процесу стереотипізації, як граничного явища, річища конфронтації минулого й теперішнього досвіду професіонала при переході з одного рівня процесу стереотипізації на інший, з наявними ознаками «перехідних форм» та можливим трансформаційними потенціалом на шляху до нової ідентичності;

- в) визначено шляхи детермінації педагогічних стереотипів та процесів стереотипізації, зокрема периферичний та центральний шляхи, суспільні норми, механізми соціальної перцепції, оціночні судження, когнітивні процеси, соціальні процеси, які включають ідентифікацію, конформізм та ін.;
- г) мова йде про зовнішні та внутрішні чинники трансформації стереотипів педагога, зокрема, конструювання відповідних механізмів у групах та через процеси самоорганізації, самоуправління.
- д) теоретичний аналіз проблеми дозволив розробити модель впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя.

Основні результати першого розділу дисертаційного дослідження знайшли своє відображення в таких публікаціях: в наукових фахових виданнях з психології, затверджених МОН України [48; 49]; матеріалах конференцій [53; 54].

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У другому розділі описано процедуру дослідження, зокрема його етапи та методичний інструментарій. Проаналізовано психологічні особливості впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя. На основі диференціально-психологічного аналізу сформовано та охарактеризовано 12 психологічних профілів, які обумовлені психологічними особливостями взаємодії педагогічних стереотипів та стилем дидактичної комунікації вчителів. Шляхом виявлення відмінностей в учителів із різними психологічними профілями досліджено особливості взаємозв'язків між педагогічними стереотипами та професійними параметрами, їх особистісними комунікативними й регулятивними характеристиками, проаналізовано вплив педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя.

2.1. Методика та організація дослідження

Із метою отримання емпіричних даних щодо особливостей розвитку професійної діяльності вчителя в аспекті стереотипізації, а також для з'ясування характеру співвідношення між педагогічними стереотипами та їх впливом на професійну діяльність учителя була розроблена програма соціально-психологічного дослідження, що включає підготовчий етап, етап безпосереднього збору емпіричних даних та етап їх аналізу, інтерпретації й узагальнення.

На підготовчому етапі був проаналізований інструментарій, який представлений у наукових літературних джерелах і призначений для психодіагностики педагогічних стереотипів та професійної діяльності вчителя. Відібрано три психодіагностичні методики для вивчення педагогічних стереотипів і три методики для вивчення професійної діяльності. Вони

найбільшою мірою відповідають меті та завданням дисертаційного дослідження, оскільки дають можливість комплексного дослідження педагогічних стереотипів і характеристик професійної діяльності та особистості вчителя.

Представимо короткий опис методик:

1. Методика «Незакінчені речення» у модифікації І. Бучилової [34]. складається з 25 незакінчених речень, спрямованих на виявлення стереотипів щодо педагогічної професії, дітей, батьків, адміністрації у 6 блоках: «Ставлення до педагогічної професії в цілому», «Ставлення до професії вчителя», «Ставлення до дітей», «Ставлення до батьків», «Ставлення до адміністрації», «Ставлення до методів виховання і навчання». Учителям було запропоновано закінчити наступні речення: «У педагоги йдуть, як правило», «Головне завдання вчителя», «Хорошою називають дитину, яка», «Більшість батьків » і ін. Для обробки результатів методики потрібно підрахувати (у відсотках) однорідні відповіді-продовження на кожне незакінчене речення. Ті відповіді, які найбільш часто зустрічаються, можуть претендувати на високий ступінь стереотипності.

2. Опитувальник педагогічних стереотипів І. Бучилової [34] включає 24 стереотипних твердження, що представлені 4 блоками кількісних шкал: «Ставленням до педагогічної професії», «Ставленням до дітей», «Ставленням до батьків», «Ставленням до методів виховання і навчання». Учителям було запропоновано оцінити стереотипні твердження за такою шкалою: 4 бали – повністю згоден; 3 бали – більшою мірою згоден, ніж не згоден; 2 бали – більшою мірою не згоден, ніж згоден; 1 бал – повністю не згоден. За результатами тестування на виявлення рівня стереотипності за цим опитувальником сума 16 балів і вище, набрана в будь-якому з блоків, вважається за показник відносної виразності стереотипів за цим блоком та відповідає високому їх рівню. Решта відповідей відносяться до слабо виразних стереотипних та відповідають низькому й помірному їх рівню за кожним із представлених блоків педагогічної реальності.

3. Методика Ф. Фідлера (в модифікації І. Волкова, Н. Хрящової, А. Шалито) [216]. Показники LPS та ASO дозволяють виділити 5 типів установок: активно-позитивний, функціональний, ситуативний, нейтральний (або байдужий) та приховано-негативний. Досліджуваному пропонується дати оцінку ділових і особистісних якостей співробітника, якому він віддає найбільшу перевагу за 9-бальною шкалою. Підраховується середня оцінка, яка позначається MPC («most preffered co-worker»). Аналогічним способом випробуваний оцінює співробітника, якому він віддає найменшу перевагу – LPS («mast pre-fered conorber»). Це дозволяє бачити, на які якості особистості підлеглих найбільшою мірою орієнтується керівник, оцінюючи їх. Порівняння середньої оцінки співробітника, якому керівник віддає найбільшу перевагу з самооцінкою – дає уявлення про ступінь розвитку в нього впевненості/самокритичності по відношенню до себе. По кожній окремій якості підраховується різниця між оцінками співробітника, якому він віддає найменшу/найменшу перевагу, а отримані різниці зводяться в квадрат. Здобуті квадрати підсумовуються для визначення спільного квадрату, з якого, згодом, шляхом вилучення квадратного кореня, визначається дисперсія D , що розглядається як індекс передбачуваної подібності між протилежними образами й позначається як ASO («assumed similiary ox opporihes»). Інформативним є показник LPS – чим вище значення LPS, тим менше величина ASO. Показники ASO і LPS Ф. Фідлер розглядає як мотиваційні індекси. Низький LPS відповідає малій точності сприйняття й сильній негативній емоційної реакції на людей, з якими респондент працювати на може. ASO відображає не тільки ставлення керівників до підлеглих, але їх схильність до авторитарного і демократичного стилю керівництва [216].

4. Методика «Психологічний портрет учителя» Г. Резапкіної, З. Резапкіної [167] направлена на виявлення особливостей педагога за параметрами, пов'язаним із ефективним здійсненням професійної педагогічної діяльності. Теоретичні основи методики – вчення О. Ухтомського про домінанту, праці В. Сухомлинського, духовно-орієнтована психологія

Т. Флоренской, Я-концепція Р. Бернса, підходи У. Джеймса, А. Маслоу, К. Роджерса, Т. Гордона [167]. Підсумовуючи якості особистості, що виділені в субшкалах цієї методики: пріоритетні цінності, психоемоційний стан, самооцінка, стиль викладання, рівень суб'єктивного контролю та задоволеність працею, можна створити психологічний портрет учителя. Методика допомагає побачити психологічні причини професійних ускладнень та не може бути використана в адміністративних цілях [167]. Питання кожної шкали згруповані в окремий стовпчик. Переважання одного з трьох варіантів відповіді (більше п'яти виборів) в кожній з п'яти шкал дає підставу віднести поведінку вчителя, його почуття й реакції до певної групи із узагальненими характеристиками. Чим більше бал, тим вище ступінь співвіднесення з інтерпретацією. Якщо в двох стовпчиках з трьох набрано однакову кількість балів (наприклад, по чотири або по п'ять), значить, поведінка поєднує ознаки двох груп. Це може свідчити про несформованість поведінкових установок учителя, його пошук неповторного професійного почерку. Серед інших можливих причин – різноманітність поведінкових стереотипів [167].

5. Тест-опитувальник соціально-комунікативної компетентності особистості (СКК) [136] спрямований на вивчення наступних характеристик: соціально-комунікативна незграбність, нетерпимість до невизначеності, конформність, надмірне прагнення до статусного зростання, направленість на уникнення невдач та підвищену нетерпимість в спілкуванні (фрустраційна нетолерантність). Дана методика містить 133 пункти/6 шкал, що ставлять перед необхідністю опитуваного дати альтернативні відповіді за принципом вираження згоди/незгоди із цими твердженнями. За кожною окремою шкалою підраховується кількість балів, що можуть переводитись у відсоткову оцінку.

6. Методика «Шкала «Ефективності педагогічного стилю» М. Амінова, Н. Шеліхової [8] вимірює відмінності в саморегуляції при встановленні дидактичної комунікації вчителя з учнями, організацію контролю результатів педагогічного впливу і коректування – за субшкалами: «ЕП» (орієнтовані на розвиток; «НЕП» – орієнтовані на результат), де шкала «АС» – є критерієм

педагогічної майстерності та виступає ступенем збалансованості методик підкріплення в дидактичній комунікації, являє собою величину відношення кількості позитивних тверджень першої субшкали ЕП–(ефективного підкріплення) до кількості позитивних тверджень НЕП–(неефективного підкріплення) другої субшкали. У даному контексті, розглядається ефективність діяльності вчителя з точки зору їх «прийняття» для педагогів із різними педагогічними стилями (те, що ефективно для одних – може бути неефективним для емоційного стану учнів або педагогів з іншим стилем) [8, с. 75], а також функціями, покладеними на вчителя суспільством в той період трансформації, на якому воно знаходиться (стадії оптимізму чи розчарування) [8, с. 31].

Методичний апарат у розрізі відповідності обраних методик і їх спрямованості досліджуваним компонентам педагогічних стереотипів та професійної діяльності вчителя представлено в (табл. 2.1).

Виділені нами компоненти педагогічних стереотипів і професійної діяльності вчителя включають відповідні критерії та їх показники, а сформований блок дає можливість дослідити вплив педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя за шкалами відповідних методик [8; 136; 167; 216] (див. (Методики емпіричного дослідження Додаток Б).

Також, визначений спектр досліджуваних компонентів торетично можливо об'єднати в іншу категоріальну форму [222], яка представлена: орієнтувальним (стереотипи, установки); виконавчим (мотивація до діяльності, емоційний фактор, педагогічне спілкування) та контрольним ланками професійної діяльності (регуляція навчальної діяльності педагогами), що підкреслює багатогранність аспектів вивчення питання критеріїв педагогічних стереотипів і професійної діяльності вчителя. Проте, така диференціація не має чітких діагностичних меж, оскільки взаємозв'язки між виконавчою і контрольними ланками є не прямими, а досить умовними й складними. І тому, на наш погляд, їх можна враховувати тільки при поєднанні з іншими підходами до вирішення цієї проблеми.

Таблиця 2.1

Методична карта дослідження

Досліджувані компоненти	Критерії та їх показники	Методики
Компоненти стереотипів	<i>Методики для вимірювання стереотипів</i>	
Когнітивний	Змістовність (приписування)	Методика (1)
Афективний	Одноманітність (ступінь згоди приписуваними якостями); Спрямованість (співвідношення позитивної чи негативної представленості у свідомості педагогів); Інтенсивність стереотипів, ступінь виразності стереотипів у свідомості педагогів, рівень упередженості	Методика (1,2)
Поведінковий	Педагогічне сприйняття учнів через призму установок	Методика(3)
Компоненти ПД	<i>Методики для вимірювання параметрів професійної діяльності вчителя</i>	
Мотиваційний	Потреби особистості, професійна мотивація	Методика (4)
Емоційно-ціннісний	Орієнтація на цінності, ціннісне відношення до себе та оточення, емоційна стабільність/нестабільність, можливість діяти в умовах інформаційних та емоційних перевантажень, впевненість у власній придатності, позитивний Я-образ	Методика (4)
Операційно-діяльнісний	Стратегії організації навчальної діяльності	Методика (4)
	Способи педагогічного спілкування	Методика (5)
	Регулятивно-стильові характеристики, відмінності в саморегуляції при встановленні дидактичної комунікації вчителя з учнями	Методика (6)

Умовні позначення:

1. Методика «Незакінчені речення» у модифікації І. Бучилової [34];
2. Опитувальник педагогічних стереотипів у 4 блоках педагогічної реальності: «Ставлення до педагогічної професії», «Ставлення до дітей», «Ставлення до батьків», «Ставлення до методів виховання і навчання» І. Бучилової [34];
3. Методика Ф. Фідлера (в модифікації І. Волкова, Н. Хрящової, А. Шалито) [216]
4. Методика «Психологічний портрет учителя» Г. Резапкіної, З. Резапкіної. [167];
5. Опитувальник СКК [136];
6. «Шкала «Ефективності педагогічного стилю» М. Амінова, Н. Шеліхова» [8].

Отже, в контексті цього дослідження виокремлено:

- **когнітивний** компонент педагогічних стереотипів, що уключає структурно-психологічні їх характеристики [231] – (*критерій змістовності* (приписування));
- **афективний** компонент – *критерій одноманітності* (ступінь згоди приписуваними якостями); за проективною методикою «Незакінчені речення» (у модифікації І. Бучилової) [34] у 6 блоках педагогічної реальності: «Ставлення до педагогічної професії в цілому», «Ставлення до педагогічної професії», «Ставлення до дітей», «Ставлення до батьків», «Ставлення до адміністрації», «Ставлення до методів виховання і навчання»; *критерій спрямованості* (співвідношення позитивної чи негативної представленості у свідомості вчителів за проективною методикою «Незакінчені речення» (у модифікації І. Бучилової) [34]; *критерій інтенсивності* (рівень упередженості) – за 4 шкалами опитувальника І. Бучилової [34]: «Ставлення до педагогічної професії», «Ставлення до дітей», «Ставлення до батьків», «Ставлення до методів виховання і навчання», що вимірює кількісні показники учасників дослідження на групи з низьким та помірним і високим рівнем стереотипів в різних областях професійної педагогічної діяльності;
- **поведінковий** компонент педагогічних стереотипів за *критерієм педагогічне сприймання* учнів за типами професійних установок, методика Ф. Фідлера: шкали «активно–позитивна установка», «функціональна», «нейтральна /байдужа», «ситуативна», «приховано-негативна» [127, с. 60];
- **мотиваційний** компонент ПД – за шкалами «задоволення працею», «рівень суб'єктивного контролю» методики «Психологічний портрет учителя» Г. Резапкіної, З. Резапкіної [167], що відповідають *критеріям професійної мотивації* та потребам особистості;
- **емоційно-ціннісний** компонент ПД – за шкалами «психоемоційний стан» «пріоритетні цінності», «самооцінка» методики «Психологічний портрет учителя» Г. Резапкіної, З. Резапкіної [167] за *критерієм емоційної стабільності/нестабільності* в умовах інформаційних та емоційних

перевантажень, орієнтації на цінності, впевненості у власній професійній придатності, позитивному Я-образі;

▪ **операційно-діяльнісний** компонент ПД – «Опитувальник СКК» [136] (способи педагогічного спілкування представлені *критерієм педагогічного спілкування*) – субшкали: соціально-комунікативна незграбність (СКН), нетерпимість до невизначеності (НН), надмірне прагнення до конформності (К), підвищене прагнення до статусного росту (ПСР), орієнтація на уникнення невдач (УН), фрустраційна нетолерантність (ФН); шкала «стиль викладання» методики «Психологічний портрет учителя» Г. Резапкіної, З. Резапкіної [167] (за критерієм стратегій організації навчальної діяльності); *та* методика «Шкала «Ефективності педагогічного стилю» Н. Амінова, Н. Шеліхова [8] (*критерій регулятивно-дидактичні характеристики вчителів*).

На етапі безпосереднього збору емпіричних даних за укладеним блоком психодіагностичних методик проводилося анкетування серед педагогів навчальних закладів №1, №7, №10, №12, №16, №17, №19, №22, №25, №28, №30, №31 міста Кременчука Полтавської області. Загальна кількість учасників дослідження склала 205 осіб. Композиційна характеристика вибіркової сукупності вчителів за гендерною ознакою та залежно від стажу роботи на посаді представлена в (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

**Композиційна характеристика вибіркової сукупності вчителів
(у % від загальної кількості респондентів)**

Стаж роботи педагогом	Стать		Всього (n=205)
	жіноча (n=184)	чоловіча (n=21)	
До 5 років	9,3	2,0	11,3
5-15 років	26,3	2,9	29,2
Більше 15 років	54,1	5,4	59,5

На етапі аналізу та узагальнення даних здійснювалася первинна обробка анкет учасників дослідження та їх наступне опрацювання за допомогою комп'ютерної програми SPSS Statistics 19.0. Аналіз даних включав визначення описових статистик (розмах, мінімум, максимум, середнє, стандартне відхилення, медіана, мода, дисперсія, асиметрія та її стандартна помилка, ексцес і її стандартна помилка), оцінку нормальності розподілу за всіма шкалами методик для всієї вибірки. Описові статистики представлені у зведеній таблиці «Описові статистики для даних за всіма шкалами методик» (Додаток В.).

Таким чином, у ході комп'ютерної обробки аналізувалися та узагальнювалися дані щодо особливостей педагогічних стереотипів у 4 блоках педагогічної реальності: «Ставлення до педагогічної професії», «Ставлення до дітей», «Ставлення до батьків», «Ставлення до методів виховання і навчання», здійснювався диференціально-психологічний аналіз специфіки педагогічної діяльності вчителя та її розвитку, формувалися психологічні стильові портрети педагогів в залежності від рівня їх стереотипізації та типу професійної педагогічної діяльності, з'ясовувалися відмінності своєрідності впливу стереотипізації на психолого-педагогічні параметри вчителя. Отримані результати представлені у відповідних підрозділах.

2.2. Дослідження педагогічних стереотипів у діяльності учителів

На початковому етапі нашого дослідження ми застосували методику «Незакінчені речення» в модифікації І. Бучилової [34].

При обробці результатів методики «Незакінчені речення» методом контент-аналізу нами були виділені відповіді-продовження (твердження) у 6 блоках: «Ставлення до педагогічної професії в цілому», «Ставлення до професії вчителя», «Ставлення до дітей», «Ставлення до батьків», «Ставлення до адміністрації», «Ставлення до методів виховання і навчання» [34].

У ході цього аналізу, за *когнітивним компонентом* (критерієм змістовності), виділено смислові одиниці й визначено *афективний компонент* – ступінь згоди/ одноманітність приписуваних якостей у відсотках, в залежності від загальної кількості вчителів по виборці. Тобто, у разі високого результату – такі смислові одиниці вказують на інтенсивність педагогічних стереотипів, претендують на високий ступінь стереотипності, відповідно, низький рівень стереотипності – має низький ступінь збігу, або вказує на їх «перехідні характеристики». Також проаналізовано *афективний* компонент за критерієм спрямованості, що відображає позитивний чи негативний баланс представленості педагогічних стереотипів у свідомості вчителів (Додаток Г.1.).

Контент-аналіз відповідей-продовжень вчителів відносно їх «ставлення до педагогічної професії в цілому» вказує на такі однорідні відповіді: «В педагоги йдуть, як правило за покликанням» (31,8,%) осіб. «Учитель в школі – наставник, радник, помічник» (25%) осіб. «Бути педагогом означає – бути людиною, сіяти добро, присвятити себе, дарувати серце, забути про сім'ю» (20,4%). «Педагогічна професія вимагає терпіння» (16,5%). Щодо ідентифікації себе в учительській діяльності в школі, маємо наступні результати відповідей: «Учитель у школі – наставник, радник, помічник (25%), друг (15%).

По відношенню до дітей педагоги висловлюються: «Всі діти в школі – особистості» (14,3%). Проте, педагогічні характеристики гендерних особливостей учнів мають деякі розбіжності. Так, наприклад, педагоги вважають, що: «Хлопчики в школі більш активні, рухливі, динамічні, бешкетливі, спортивні (25,5%), а «Дівчатка ...більш відповідальні, розсудливі, скромні, працьовиті, виховані, спокійні» (22,1%). Відсоток однорідних відповідей педагогів на питання про характеристики «поганих дітей» вказує на супротив по відношенню до поставленого питання такими продовженнями: «Поганих дітей не буває» (21,1%), а психологічний портрет «хорошої дитини» вчителі побачили таким чином: «Хороша дитина та...яка прагне до знань (21,1%), «...яка не має проблем у поведінці, слухняна, старанна, вихована, не заважає іншим» (16,7%). З цього контексту витікає: керування/домінування

«поганим» учнем здійснюється тому, що не відповідає зоні актуального розвитку самого вчителя й навпаки, взаємодія з «хорошими» учнями/групою (тими, які слухняні й дисципліновані) не викликає педагогічного супротиву та, на нашу думку, стримує трансформаційний процес розвитку професійної педагогічної діяльності. Таке протиріччя можна пояснити бажанням деяких педагогів реалізувати навчання в педагогічному процесі за шаблоном: проковтнути учнями готові знання. В такій професійній диспозиції, вчитель, скоріше за все, є заручником традиційного навчання, скерованого в русло ефективності за певними нормами, освітніми критеріями та вимогами, хоч і розуміє індивідуальні можливості розвитку траєкторії кожної дитини.

Педагогічне ставлення до батьків можна охарактеризувати з наступних висловлювань: «Коли батьки зустрічаються з учителями, вони цікавляться успіхами, оцінками, проблемами дітей (25,5%). Звертає увагу на себе той факт, що в умовах сьогодення, педагоги мають вищу стереотипну позицію щодо батьківської відстороненості від проблем дітей: «Своїх дітей батьки часто не розуміють (не контролюють, не допомагають, не помічають, карають» (13,9%), порівняно з такими їх висловлюваннями як «...балують» (11,2%) та «люблять своїх дітей (10,9%)». Також вказують на батьківську зайнятість (3,4%) наступні відповіді вчителів: «Більшість батьків відсторонені, заклопотані».

Далі, проаналізуємо педагогічні однорідні відповіді-продовження щодо методів виховання й навчання: «Виховання дітей – це творчий, цікавий, мистецький, складний, важкий, довготривалий, всебічний, відповідальний процес» вважають (32,4%) педагогів. Неефективність суворої дисципліни підтверджує більше половини опитуваних педагогів: «Суворі дисципліна – не ефективна» (51,8%). Виразна педагогічна позиція й відносно правил суворого виховання дітей: «Діти, яких виховують в строгих правилах замкнені, закомплексовані, зажаті, покірні, нещасні, залякані, бідні, тривожні, мають проблеми самооцінки (18%) «...стають жорстокими, агресивними, ...будуть так виховувати своїх дітей» (17%). Щодо ефективності роботи з порушниками дисципліни в навчальному закладі педагоги в межах сучасних поглядів

озвучують через наступні стереотипні відповіді: «Якщо дитина порушує дисципліну – треба дізнатись, виявити, знайти причину, зрозуміти, поговорити, провести бесіду, пояснити» (27,2%). Така педагогічна позиція є більш представленою у свідомості педагогів, порівняно з традиційним розумінням тоталітарної педагогіки: «...треба з'ясувати, вказати, зробити зауваження» (15,3%). Відносно навчальних перспектив у дітей, які мають труднощі, педагоги дають такі стереотипні відповіді: «Якщо дитина не виконує завдання, треба зацікавити, заохотити, поговорити, пояснити, допомогти, співпрацювати, знаходити альтернативи (40,6%). Інша позиція відноситься до авторитарних педагогічних тенденцій: «... потрібно з'ясувати причину (переконати, контролювати, нагадати, вказати) (7,1%). Процент відповідей на запитання: «На заняттях, у ході режимних моментів діти повинні виконувати, дотримуватись правил, вести себе відповідно, бути відповідальними (21,5%), «... бути слухняними, уважними, активними» (20,1%) підтверджує спрямованість стереотипних педагогічних форм і методів роботи на вимогливість від учнів усвідомленої поведінки, дотримуватись правил, інструкцій, бути покірними й слухняними і, найменшою мірою, «...мислити, допомагати, співпрацювати, практикувати, виявляти, засвоювати навчальний матеріал» (4,8%). Наступні відповіді педагогів щодо методів виховання й навчання: «Діяльність дітей потребує контролю (керівництва) (23,4%) «...підтримки, позитивної оцінки, похвали, заохочення (15,3%), «...змін, коригування, простору» (5,8%), «...підходу, аналізу, активності педагога» (3,9%) поступове нове розуміння педагогічних методів роботи, перехід від контролюючих, керівних форм педагогічної взаємодії до сучасніших методів навчання й розвитку особистості учнів.

Як було відзначено, окреслений контекст відповідей педагогів за всіма блоками методики «Незакінчених речень» вказує про шляхи до нового парадигмального змінювання.

Так наприклад, своє відношення до професії педагога характеризують через оновлену важливу місію: «Бути педагогом означає розвивати дитячі душі,

розуміти, відчувати» (11,2%), «...вдосконалюватися, розвиватись, вчитись» (4,8%), а «Головне завдання вчителя знайти підхід, розкрити, розвинути особистість дитини» (5,3%). Помічаємо й характеристики нових педагогічних якостей: «Найголовніша якість вчителя – толерантність, дипломатичність» (6,1%). Деякі педагоги, усвідомлюючи сучасні підходи до розвитку дітей, схиляються до співпраці з батьками, враховують індивідуальні траєкторії розвитку учнів: «Більшість батьків допомагають школі, вчителям (помічники, одноступені)» (8,5%), «Коли батьки зустрічаються з учителями, вони обговорюють (висловлюють, співпрацюють, домовляються)» (8,5%). Тільки (3,9%) педагогів вважають, що «Педагогічна професія динамічна, рухлива, непередбачувана», хоч такі спонтанні характеристики педагогічного процесу, у нашому розумінні, являються основою системного розвитку. Проведений у роботі контент-аналіз відповідної проблематики (через визначення одиниць педагогічного мислення), а також урахування результатів попередніх досліджень [34; 35] дозволяє виокремити змістовні форми педагогічних стереотипів за *когнітивним* та *афективним* компонентами (табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Змістовні форми педагогічних стереотипів

Компоненти	Характеристики		
КОГНІТИВНИЙ	Застарілі/ традиційні	Перехідні	Інноваційні / сучасні
змістовність/ приписування	орієнтовані на традиційну модель взаємодії	не мають показника орієнтованості на ту чи іншу модель, уключають	гуманістично- орієнтовані
	спрямовані на контроль знань, умінь, навичок, дисципліну, вимогливість	можливість спонтанних характеристик педагогічного процесу	спрямовані на співпрацю, індивідуальні траєкторії розвитку учнів
АФЕКТИВНИЙ	розповсюдженість даного судження, ступінь згоди з приписуваними якостями		
одноманітність			
спрямованість	співвідношення позитивної чи негативної складової судження		

Відповідні критерії дозволяють визначити не тільки застарілі та негативні стереотипи тоталітарної педагогіки, які спираються на розуміння того, що головне в педагогіці «озброєння дітей знаннями, вміннями, навичками; підготовка дітей до школи і до подальшого життя» [34, с. 83] (хоч вони і виходять з кращих педагогічних спонукань), але й інтерпретувати сучасні змістовні одиниці педагогічного мислення, з індикаторами «перехідних характеристик», які в нових освітніх умовах, лягають в основу сучасної педагогічної свідомості вчителів, «як сфери, стану та структури, що об'єктивно представлена через текст» [111, с. 15].

Це дозволило сформулювати наступні висновки:

- змістовні форми педагогічних стереотипів інтерпретовано нами як: *традиційні* – (стереотипи транслуючої педагогіки); *інноваційні* (або сучасні); що мають *перехідні характеристики* (без чітких орієнтирів);
- стереотипи транслуючої педагогіки поступово змінюють місце в професійному мисленні вчителів, відживають, зумовлюючи перехід до нової системної ідентичності;
- сутнісний зміст педагогічних стереотипів (*когнітивний компонент*), що, відповідно, проявляється у відповідях-висловлюваннях учителів вказує на зміну загального контексту педагогічного мислення, його трансформаційний характер;
- можна стверджувати, що стереотипи транслуючої педагогіки, побудовані на принципах домінантності, направлені на реалізацію програми через ЗУНи, задоволення вимог керівництва і контролюючих інстанцій поступово змінюються та поступово набувають «перехідних характеристик», трансформуються у гуманістичне русло;
- інноваційні (сучасні) педагогічні уявлення мають у своїй основі принципи прийняття, розуміння особистості, співпраці та спрямовані на розвиток;
- відповіді вчителів із високими ступенями збігу (*афективний компонент/ критерій одноманітності*) можна віднести до різних

парадигмальних поглядів, що є свідченням їх «симбіотичної взаємодії» [166], а з точки зору екофасилітації [103 – 110] – є інтеграцією педагогічної реальності, де наявні педагогічні парадигми демонструють загальний контекст педагогічного процесу, які, стикаючись одна з одною, трансформують педагогічні стереотипи;

- визначення *афективного компоненту/ критерій спрямованості* (співвідношення позитивної чи негативної складової) відповідей-висловлювань педагогів дозволяє зазначити, що вчителі позитивно орієнтовані на взаємодію з дітьми, гідно тримають високі моральні педагогічні традиції, працюють у школі за покликанням і проявляють дипломатичність в стосунках, а отже, домінує позитивна конструктивна складова індивідуальної й групової педагогічної свідомості.

Після проведення розвідувального аналізу методикою «Незакінченні речення» нами було застосовано опитувальник педагогічних стереотипів І. Бучилової [34], який ми модифікували в зв'язку з урахуванням змісту педагогічних стереотипів, виявлених на даному етапі пілотажного дослідження.

У запропонованому варіанті модифікованого опитувальника нами не було внесено зміни в сам механізм опитування, натомість, була спроба сфокусувати більш сучасні варіанти відповідей учителів, які забезпечують можливість відносної важливості й оцінки кожного пункту опитувальника. Це дало змогу детальніше проаналізувати *афективний компонент* (критерій інтенсивності/упередженості) педагогічних стереотипів, які домінують в сучасній освітній парадигмі.

Для аналізу надійності було використано критерій α -Кронбаха, що виявляє ступінь внутрішньої узгодженості або однорідності вимірювальної шкали (табл. 2.4.).

Коефіцієнт α -Кронбаха розраховувався в скоректованій моделі для кожної шкали, а саме: ставлення «до професії», «до дітей», «до батьків», «до методів і форм роботи». Аналіз надійності показав, що шкала має гарну внутрішню узгодженість (Альфа Кронбаха= 0.83).

Таблиця 2.4.

**Внутрішня надійність шкал «Опитувальника педагогічних стереотипів
І. Бучилової» в авторській модифікації**

Назва шкали	Кількість питань	Коефіцієнт α -Кронбаха в скоректованій моделі
До професії	6	0,55
До дітей	6	0,654
До батьків	6	0,612
До методів і форм роботи	6	0,654
Всього	24	0,83(хороша)

Наступна логіка вивчення: 1) розподіл учасників дослідження на групи з низьким та помірним і високим рівнем стереотипів в різних областях професійної педагогічної діяльності та різнорівневих груп, до яких увійшли стереотипні твердження по 3 блоках із 4, визначення їх кількісного складу; 2) представлення змістової характеристики груп; 3) вивчення функціональних характеристик стереотипів в областях педагогічної реальності; 4) експрес-діагностика професійних установок на сприйняття педагогами учнів.

Аналіз ступеня згоди зі стереотипними твердженнями за 3 блоками із 4 (сума 16 балів і вище) дозволяє нам виділити загальну групу педагогів із високим рівнем педагогічних стереотипів і групу педагогів з низьким та помірним рівнем стереотипів. Результати розподілу груп педагогів за рівнем стереотипності та по окремих областях (блоках): до професії, до дітей, до батьків, до методів і форм роботи представлено в (табл.2.5.).

У загальному результаті отримано такий кількісний склад груп педагогів: група з низьким та помірним рівнем стереотипів – 88 осіб (43% від загальної кількості досліджуваних) та група з високим рівнем стереотипів – 117 осіб (57%).

Аналіз даних окремо по блоках «Ставлення до педагогічної професії», «Ставлення до дітей», «Ставлення до батьків», «Ставлення до методів

виховання і навчання» вказує на те, що у всіх досліджуваних педагогів найбільшу ступінь згоди (упереджену стереотипну позицію) займає область педагогічних стереотипів (81%) та безпосередньо вказує на їх інтенсивні, стійкі та виражені характеристики. Вектори середніх значень стереотипів по відношенню до батьків (66%) та методів і форм роботи (62%) спрямовують їх на другу та третю позицію. Серед 4 блоків найменш представлений високим рівнем педагогічних стереотипів блок «Ставлення до дітей»(58%).

Таблиця 2.5.

**Кількісно-якісний розподіл учителів різностереотипних груп в різних
областях педагогічної реальності
(у % та у кількості)**

Область стереотипів	Високий (n=117)		Низький та помірний (n=88)	
До професії	81	(n=166)	19	(n=39)
До дітей	58	(n=118)	42	(n=87)
До батьків	66	(n=135)	34	(n=70)
До методів і форм роботи	62	(n=127)	38	(n=78)

Далі побудовано профілі за середніми значеннями стереотипів у різних областях професійної діяльності для двох різнорівневих стереотипних груп учителів (рис.2.1.) та проаналізовано статистично значущі відмінності за допомогою *T-критерію*.

Як показано на рис. 2.1., у цілому по вибірці педагогів найвищі показники виразності стереотипів зафіксовано в області відношення до професії –19,02 бали у групі вчителів з високим рівнем стереотипності, та 16,35 балів у групі з помірним та низьким рівнем стереотипів ($p < 0,01$) між результатами обох груп. Будемо відносити їх до 1 соціетального рівня «світоглядних» стереотипів [166, с. 113 –114]. Вони найбільш стійкі та об’ємні, забезпечують стійкі програми поведінки та мислення, включають традиції, норми, цінності.

Другу сходинку по виразності займають стереотипи по відношенню до батьків – 18,14 балів проти 15,06 балів ($p < 0,01$). На думку попередніх

дослідників [34; 35], стереотипи вчителів по відношенню до батьків являються негативними їх установками щодо батьківських стратегій виховного характеру та відображаються на стосунках із ними. Такі стереотипи є ригідними в сприйманні особистості батьків, уключають в себе неприйняття їх поглядів, упередженість і настороженість по відношенню до них.

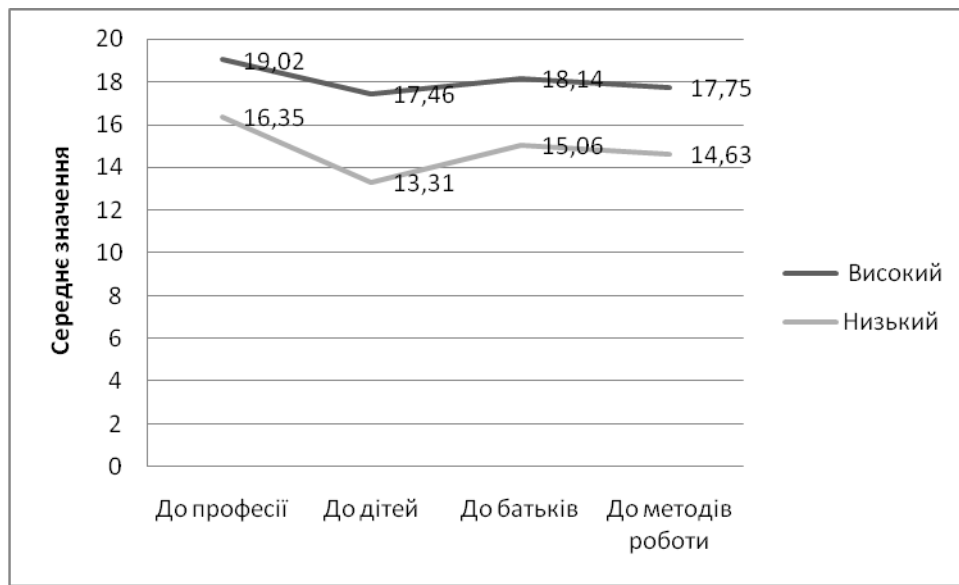


Рис.2.1. Стереотипні профілі вчителів із різним рівнем стереотипів у різних областях педагогічної реальності

У порядку зменшення середніх значень, на третю сходинку зміщуються показники педагогічних стереотипів в області методів виховання й навчання – 17,75 балів у групі педагогів з високим рівнем стереотипності та, відповідно 14,63 бали ($p < 0,01$) з помірним та низьким рівнем стереотипів. Цілісна професійна картина педагогів із високим рівнем стереотипності сповнена жорстким діапазоном від традиційно-ціннісних уявлень/переконань про методично-регламентовані норми й у відношенні до навчання та виховання учнів. Вважається, що ця область стереотипів є трафаретною в поглядах на робочі проблеми, тому знижує професійний рівень педагогів, а у вчителів складається хибне уявлення про те, що й без нових знань накопичені педагогічні стереотипи забезпечують необхідну швидкість, точність та

успішність діяльності [34]. Однак відомо [166], що методи навчання – це категорія історична, яка змінюється в часі та поєднує в собі три ознаки: мету навчання, спосіб навчання та характер взаємодії суб'єктів навчання. Якщо змінюється мета, то відповідно змінюється й характер взаємодії суб'єктів навчання. У більш широкому сенсі – основна задача методології освіти - це «з'ясування, конструювання та перетворення схем діяльності та їх застосування в повсякденному бутті» [166, с.132], а швидка зміна методології являється гарантією дій і вчинків людей, відображає їх адекватність реаліям, не дає часу на процес стереотипізації, можливості прийти до рівня стереотипу та призводить до методологічного хаосу [166].

Отже, як свідчать отримані дані показників педагогічних стереотипів в області методів виховання й навчання, можна зробити висновок, що вчителі здебільшого є орієнтованими на зміну професійної методології.

В обох різнорівневих групах учителів найнижчою є область стереотипів по відношенню до дітей (13,31 бали проти 17,46 балів ($p < 0,01$). Дана область педагогічної реальності вирізняється найнижчим середнім значенням стереотипів, порівняно із іншими областями, що може означати нижчий рівень упередженості (інтенсивності) педагогів по відношенню до дітей, вказувати на їх приналежність до 2 рівня, соціального, найбільш технологічно відпрацьованого, який знаходиться під впливом соціальних реальних ситуацій, оскільки такі стереотипи найбільше підлягають усвідомленим змінюванням [166, с. 108; 140].

Також, звертає увагу на себе той факт, що середні значення педагогічних стереотипів в різнорівневих групах учителів мають лінійну залежність, що вказує на причинно-наслідковий зв'язок між цими ознаками.

Оскільки в основі педагогічних стереотипів лежать установки, вважаємо за необхідне проаналізувати *поведінковий компонент* стереотипів через професійні установки вчителів.

Із цією метою нами використано експрес-діагностику професійних установок за методикою Ф. Фідлера (в модифікації І. Волкова, Н. Хрящової,

А. Шалито) [216]. Узагальнені результати нашого дослідження представлено в (табл.2.6).

Таблиця 2.6.

**Кількісно-якісний розподіл типів педагогічних установок
(у %)**

Позитивні (n=61)	Ситуативні (n=84)	Функціональні (n=37)	Нейтральні (n=13)	Приховано- негативні (n=10)
29,8	41	18,0	6,3	4,9

Аналіз типів педагогічних установок показав (див.табл.2.6.), що активно-позитивний тип установки виявлено в 29,8% вчителів. Така педагогічна позиція проявляється в доброзичливому ставленні до всіх учнів, незалежно від їхньої успішності, старанності, дисципліни, вмінні поважати дітей авансом, незалежно від їх певних заслуг, а за те, що кожен із учнів є особистістю зі своїм внутрішнім світом, можливостями, потенціалом розвитку.

Розкриваючи зміст активно-позитивного типу установок, дослідники (В. Ключко [78], О. Краснорядцева [89] І. Молочкова [127], О. Никифорова [135], О. Шептенко [216]) підкреслюють, що, здебільшого, цей тип спостерігається в суб'єкт-суб'єктній освітній парадигмі, зокрема, в інноваційних педагогічних системах, це підтверджується «визнанням права учня бути таким, який він є» [127, с. 60 – 61].

Отже, в учителів домінує ситуативний тип установки (41% осіб). Згідно інтерпретації методики [216], ситуативний тип установки характеризується мінливістю поведінки по відношенню до одних і тих же учнів, незалежно від їх навчальних успіхів та дисциплінованості, а однією з причин убачається коливання особистого настрою педагога.

З урахуванням характеристик ситуативних установок О. Асмолова [15; 18] відносно порівневої їх ієрархії (операційна, цільова і змістовна), доказовості реальності й дієвості поведінки, гнучкості та пристосування до мінливих умов

середовища, а також рухливість рівнів установочної регуляції, думаємо, можна говорити про динамічну зміну всього «професійного образу» учителя. В основі таких змін, з точки зору системної детермінації установок, лежить питання особистісного сенсу як диспозиції В. Ядова [223], конфлікт між особистісно-установочною і особистісно-регулятивною складовими [216], який виступає основними протиріччям кризи професійного розвитку вчителя та змінює його професійні установки. Слід зазначити, що таку логіку можуть підтверджувати й результати попередніх наукових досліджень (О. Шептенко 1998) (в цих дослідженнях більше представлені функціональні й приховані типи установок, і тільки тоді – позитивні) [216] та І. Молочкової [127] (активно-позитивний тип складає у деяких дослідженнях 87% випадків), які, скоріше за все, здійснювались в умовах різних освітніх парадигм.

Функціональний тип професійно-педагогічних установок, які традиційно пов'язують із ситуативним типом, залежить від успішності виконання учнями навчальних завдань, їх старанності, дисциплінованості та зафіксовано нами у 18% вчителів. Педагоги з функціональним типом безкомпромісні в рамках соціальних ролей «вчитель» – «учень», вимогливі як до себе, так і до учнів. Вважається, що даний тип установки більш притаманний педагогам віком до 30 років, які потрапляють в умови традиційної професійної ментальності та з віком нівелюється. Характеристики даного типу професійних установок дещо розмиті, їм притаманні форми неформального спілкування з учнями «улюбленцями», що сприяє більш комфортній навчальній атмосфері, на противагу, менш сприятливому, нетерпимому ставленню до учнів, у яких є труднощі навчального та поведінкового характеру.

Учителі з нейтральними установками, яких у дослідженні зафіксовано (6,3%) витримують педагогічну лінію в діловому полі. Вони не виявляють особливого інтересу до особистості учнів та не вступають в неформальне спілкування.

Приховано-негативний тип установки показали (4,9%) вчителів. Ця група фахівців замаскована високою вимогливістю, активним захистом інтересів

школи, особистісними характерологічними недоліками, зокрема, нетерпимістю та ін. Цей тип установки позиціонується з функціональними, які «виродились» [127], оскільки вони функціонують в межах жорсткого розподілу ролей («учитель – учень») і в основі мають однаково подібні психологічні характеристики та проявляються в невмінні й небажанні бачити в учнях позитивні якості. Вчені пов'язують таку манеру професійної поведінки з упередженістю загальних оцінок до людей, а за їх маскою важливості навчання й вимогливості до свого предмету, вбачають психологічні характерологічні проблеми.

Таким чином, у ході дослідження педагогічних стереотипів та установок через їх компоненти (*когнітивний, афективний та поведінковий*) отримано низку результатів, які дозволяють сформулювати наступні висновки:

- у професійній діяльності вчителя, в умовах сьогодення, стереотипи транслуючої педагогіки поступово змінюються, набувають «перехідних характеристик», «відживають», трансформуючись у гуманістичне русло»;
- інноваційні (сучасні) професійні уявлення вчителя мають у своїй основі принципи прийняття, розуміння особистості, співпраці та спрямовані на розвиток;
- найбільш упереджену стереотипну позицію (*за критерієм інтенсивності*) займає область педагогічних стереотипів по відношенню до професії в цілому, яка включає світоглядні стереотипи, що стійкі та об'ємні, а їх роль полягає у забезпеченні програм поведінки та мислення, відображає традиції, норми, цінності;
- ригідною (*за критерієм інтенсивності*) в плані педагогічної стереотипності можна відзначити площину стосунків педагогів з батьками, а в підтексті такої «картини» углядіти глибинний сенс прихованості й неприйняття інших поглядів на питання навчання й виховання дітей;
- більш лабільною виступає стереотипна область методів виховання й навчання, що трансформується й змінюється в залежності від характеру взаємодії суб'єктів навчання;

- найбільше в загальній картині «образу світу» вчителів підлягають усвідомленим змінюванням педагогічні стереотипи по відношенню до дітей, які знаходяться під впливом соціальних реальних ситуацій та є найбільш технічно відпрацьованою областю педагогічної реальності;

- професійна діяльність учителя в умовах сьогодення відзначається ситуаційною невизначеністю, непередбачуваністю, має відношення до нової детермінації установок, їх ситуаційної обумовленості та динамічної трансформаційної зміни всього професійного образу вчителя;

- у ключі екофасилітації, така установочна ситуаційність може бути розглянута не тільки з точки зору дефіциту поведінки, а й в якості адекватної програми конструювання нових можливостей як дитини-школяра, так і самого вчителя, включає готовність до переосмислення його професійної концепції, перебудовує особистість спеціаліста в напрямку нових ситуативних початкових освітніх потреб, є свідченням руху від безликої передачі знань до установок учителя-посередника, фасилітатора.

2.3. Вивчення параметрів професійної діяльності учителя

Ступінь духовного благополуччя вчителя-професіонала залежить від наступних чинників: задоволеності працею, психологічного клімату в колективі, умов праці та професійної успішності. Саме в навчальному процесі спрацьовує блок важливих професійних якостей фахівця, серед яких: мотивація до діяльності, пріоритетні цінності, психоемоційний стан, самооцінка, стиль викладання, рівень суб'єктивного контролю [167].

Для дослідження особливостей професійної діяльності вчителя та розкриття змісту процесуальної та особистісної її складової за параметрами, пов'язаними з компетентністю й ефективним її здійсненням, використано методику «Психологічний портрет учителя» Г. Резапкіної, З. Резапкіної [167], що, згідно методичної карти нашого емпіричного дослідження, відповідають

мотиваційному, емоційно-ціннісному та операційно-діяльнісному компонентам. Дані опитування представлено в (табл.2.7.).

Таблиця 2.7.

**Кількісно-якісний розподіл показників за
параметрами професійної компетентності вчителів за методикою
«Психологічний портрет учителя» Г. В. Резапкіної, З. В. Резапкіної
(у %)**

Пріоритетні цінності			
Гуманістична направленість (n=53)	Орієнтація на колег (n=34)	Концентрація на собі (n=69)	Узагальнені групові х-ки (n=49)
25,9	16,6	33,7	23,9
Психоемоційні стани			
Неблагополучний (n=26)	Нестабільний (n=89)	Стабільний (n=56)	Узагальнені групові х-ки (n=34)
12,7	43,4	27,3	16,6
Самооцінка			
Позитивне самосприйняття (n=97)	Нестійка самооцінка (n=62)	Негативне самосприйняття (n=2)	Узагальнені групові х-ки (n=44)
47,3	30,2	1	21,5
Стиль викладання			
Демократичний (n=122)	Ліберальний (n=14)	Авторитарний (n=48)	Узагальнені групові х-ки (n=21)
56,9	9,5	23,4	10,2
Рівень суб'єктивного контролю			
Високий (n=82)	Середній (n=95)	Низький (n=28)	Узагальнені групові х-ки (n=0)
40	46,3	13,7	0
Задоволеність працею			
Висока (n=135)	Недостатня (n=43)	Незадоволеність (n=27)	Узагальнені групові х-ки (n=0)
65,9	21	13,1	0

З табл. 2.7. видно, що більшість учителів мають високорозвинений мотиваційний ресурс, задоволені умовами праці та проявляють до неї вагомий інтерес (відсоток опитаних складає 65,9%). Недостатньо замотивовані своєю професійною діяльністю (шкала «недостатня задоволеність працею») (21%) респондентів, а ознаки демотивації, ускладнення професійної адаптації (шкала «незадоволеність працею») перевищили в (13%) вчителів. Останні, не отримуючи віддачі від оточуючих, знецінюють свою діяльність, сповнені внутрішніх протиріч. Згідно інтерпретації використаної у цьому дослідженні методики [167], існує пряма залежність між рівнем суб'єктивного контролю вчителя й ступенем задоволення професійною діяльністю. Зазначимо лише, що показник педагогів зі зниженим рівнем суб'єктивного контролю становить (13,7%). Такі педагоги більше піддаються «феномену згоряння», уникають відповідальності, на відміну від тих, у кого краще розвинена ця якість (показники за шкалами «високий/середній суб'єктивний контроль» становлять 40%, та, відповідно – 46,3%).

Отримані дані під час діагностики також свідчать на користь розвинутості демократичних стосунків у системі «учитель-учень», їх націленість на співпрацю, а відповідний показник за шкалою «демократичний стиль» становить (56,9%). Авторитарний стиль, схильність до повчання, демонструють (23,4%) педагогів від загальної кількості опитаних.

Майже однаково розподілились результати вчителів з ліберальними та змішаними (або узагальненими) стилями (9,5% та 10,2%). Педагоги з ліберальними стильовими характеристиками охочіше передають ініціативу учням, колегам та батькам, стимулюючи їх активність, решта – мають змішані педагогічні стилі, проявляють свій неповторний професійний почерк. Задля справедливості зазначимо, що будь-який стиль може бути адекватним певним умовам і, відповідно, можна припускати аналогічне з точки зору їх ефективності (Л. Уманський, М. Амінов).

Учителі характеризуються, як такі, що ідентифікують себе з успішними фахівцями та співвідносяться з адекватною самооцінкою, мають позитивне

ставлення до себе та реалізують свої можливості (47,3%). Отже, їх професійна самосвідомість проявляється в цілісній концепції впевненості в учительській праці, стійкості позитивного Я-образу. Нестійку самооцінку, що змінюється в залежності від ситуації, зафіксовано у (30,2%) опитаних. Відзначимо, що в (21,5%) учителів показники самооцінки за використаною методикою вказують на змішаний тип, а професійна самооцінка набуває ознак спонтанності, що свідчить про її диференціацію на парціальні компоненти.

Більшість педагогів центровані на собі, власних інтересах та потребах (шкала «концентрація на собі» сягає 33,7%), доброзичливіше направлені на оточуючих (шкала «гуманістична направленість») – (25,9%) вчителів, а під впливом особливого значення стосунків з колегами знаходяться (16,6%) педагогів. Ще майже (24%) опитаних педагогів не мають пріоритетно-чітких ціннісних орієнтирів, які спрямовують їх діяльність.

В умовах суспільної нестабільності, емоційних та інтелектуальних перевантажень, страждають психоемоційні характеристики педагогів, що, в сукупності за шкалами «нестабільний/ неблагополучний емоційний стан», переважають більш ніж у (56 %) вчителів. Емоційну стійкість, впевненість у власних силах показують (27,3%) опитаних, а протиріччями в емоційній сфері сповнені (16,6%) педагогів.

Серцевиною педагогічного спілкування є дидактична комунікація (*операційно-діяльнісний компонент*), «...як систематичне управління спілкуванням в педагогічному процесі. Тут педагог вирішує цілий ряд постійно виникаючих комунікативних завдань, регулює процес спілкування, стимулює участь у ньому школярів, шукає постійну відповідність методики впливу системи спілкування. За дидактичною структурою уроку «завжди повинна відчуватися його емоційна комунікативна партитура» [71, с. 37], що співвідноситься із соціальними особливостями особистості [8], є основною складовою роботи педагога, оскільки включає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях та емоційних станах інших людей, припускає адекватні

способи взаємодії, здатність до ідентифікації, емпатії, соціальної інтуїції та соціальної рефлексії.

Для ґрунтовнішого дослідження професійної діяльності (через *операційно-діяльнісний компонент/критерій способи педагогічного спілкування*) використано тест-опитувальник соціально-комунікативної компетентності особистості (СКК) [136]. За описаними шкалами методики визначено рівні прояву відповідних характеристик в учителів. Результати опитування представлено на (рис. 2.2.).

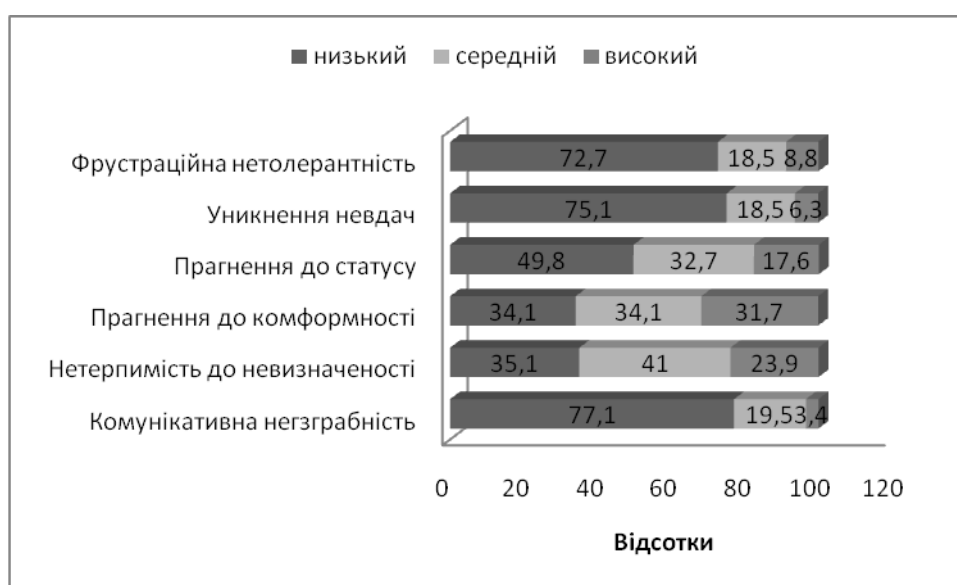


Рис.2.2. Рівні розвиненості комунікативних характеристик учителів

Як показано на рис. 2.2., у загальному по виборці педагогів зафіксовано високий потенціал комунікативних вмінь та навичок (за шкалою комунікативної незграбності цей показник на низькому рівні складає 77%). Педагогічне середовище має високу здатність до ефективного протистояння різноманітним труднощам і обурюючим чинникам, здебільшого, адекватно сприймає інших людей та їх дії і вміє конструктивно на них реагувати. Таку поведінку демонструють 72,7% осіб (низькі показники за шкалою фрустраційна нетолерантність). Однак, відсоток (31,7%) педагогів за шкалою надмірного прагнення до конформності вказує на хронічні труднощі при формуванні

власної думки, залежність від групового тиску майже в третини опитуваних. Такі вчителі стурбовані фактами збігу-розбіжності власної думки з думкою групи, оскільки думка оточуючих, з тих чи інших питань (у тому числі і про них самих), має для них вирішальне значення. У разі збігу, вони щиро відчують емоційний комфорт при діловому спілкуванні, при розбіжності – відбувається актуалізація негативних переживань.

Доцільним, у цьому сенсі, буде відзначити, що (К. Роджерс [115], В. Маралов [122], О. Міщакіна [168] та ін.) убачають основу стереотипів саме в надмірному бажанні поводити себе й діяти як усі, в прихильності й поступливості особистості соціальному оточенню, зверненню уваги на оцінки інших значущих людей та через відсутність альтернатив самопобудови особистості.

Трохи менший відсоток (23,9%) набирають учителі зі зниженою нетерпимістю до невизначеності. В основі цього феномену перебуває переконання в тому, що невизначеність і непередбачуваність подій представляють свого роду життєвий дефект або патологію, які, в принципі, можуть бути усунені.

Проблемою свого соціального статусу особливо переймаються 17,6% осіб (мають відповідні високі шкальні показники), а прагнення до уникнення невдач і емоційно-неприємних подій не належить до числа провідних мотивів 75,1% педагогів.

Зазначимо, що, в загальному по виборці педагогів, простежено високий потенціал комунікативних вмінь та навичок, що є важливими критеріями *операційно-діяльнісного компоненту* (критерій способи педагогічного спілкування) професійної діяльності в цілому. Майже для третини учителів є властивим відчуття емоційного комфорту при діловому спілкуванні за рахунок вирішальної групової думки та оцінки, що лягає в основу формування педагогічних стереотипів, впливає на альтернативи самопобудови особистості.

З метою глибшого вивчення функціональності *операційно-діяльнісного компоненту* (критерій регулятивно-дидактичні характеристики) професійної

діяльності та визначення індивідуальних відмінностей у регуляції навчальної діяльності педагогами учнів методами дидактичної комунікації застосовано методику «Шкала «Ефективності педагогічного стилю» М. Амінова, Н. Шеліхової».

Середній об'єм вибірки ($30 \leq N \leq 205$) вчителів (див. Додаток В) дозволяє визначити нормативні показники розвитку для шкали (АС) за методикою «Шкала «Ефективності педагогічного стилю» М. Амінова, Н. Шеліхова» [8]. Тому, застосовуючи нормальний закон розподілу для шкали (АС) – міра збалансованості ефективного/неефективного стилів підкріплення дидактичної комунікації вчителями учнів), нами було встановлено й визначено кількісний склад різнорівневих груп вчителів (із *низьким, середнім і високим рівнем розвитку* досліджуваних властивостей особистості), що направлені за дидактичним компонентом на результат/розвиток і проаналізовано відповідні характеристики. При розподілі вибірки на групи, припустимо, що «низька» та «висока» групи знаходяться в діапазоні 0,75 стандартного відхилення від середнього значення [44; 45]. Відповідна градація задана амплітудою показників від ефективних до неефективних методів підкріплення під час дидактичної комунікації педагогів з учнями та є індикатором процесу саморегуляції педагога й визначається: високий рівень розвитку досліджуваних якостей, які перевищують суму середнього значення та 0,75 стандартного відхилення; низький рівень для тестових балів, менших за різницю середнього значення та 0,75 стандартного відхилення (табл.2.8.).

Як показано в табл. 2.8., на основі використаної методики сформовано три різнорівневі групи педагогів. Перша (високий рівень) – група *фасилітуючого стилю, яка спрямована на розвиток*; друга (середній рівень) – *диференційно-орієнтована* (не має чіткої спрямованості), й третя (низький рівень) – *група контролюючого стилю та спрямована на результат*.

Так, група з низьким рівнем емпіричної міри асиметрії складає 18% осіб, середнім – 60,5%, високим – 21,5%.

Таблиця.2.8.

Відповідність тестових балів рівням розвитку психічних властивостей учителів за методикою «Шкала «Ефективності педагогічного стилю» М. Амінова, Н. Шеліхова»

Шкала	Рівні		
	Низький (n =37)	Середній (n =124)	Високий (n =44)
Відносна міра асиметрії – критерій педагогічної майстерності	(-2,83) – (- 0,23)	(- 0,22) – 0,78	0,79 – 2,25

Для випробовуваних з низьким рівнем (АС) притаманна негативна асиметрія переваги неефективних методів підкріплення (контролю) над ефективними, виразні тенденції до контролюючого стилю комунікації, що орієнтовані на результат.

Для групи з високим рівнем міри (АС) – (фасилітації), характерна позитивна асиметрія переваги ефективних над неефективними методами дидактичного підкріплення та заохочення, що виражається в тенденції до «підтримуючого стилю комунікації» та орієнтації на розвиток.

Як зазначає автор методики М. Амінов [8], у стилі педагогічної діяльності орієнтованої на розвиток – вирішальне значення мають інструментальні здібності, оскільки в їх структурі домінує спеціальний емоційний ресурс супротиву щодо синдрому «емоційного згорання» на рівні нервової системи, а успішну педагогічну діяльність, зорієнтовану на результат (характерніша для вчителів-предметників) – забезпечують термінальні здібності. Такі здібності накладають відбиток на професійний стиль, виступають критерієм не тільки спеціалізації, але й педагогічної майстерності [8, с. 26 – 28]. Розподіл педагогів на групи представлено в (табл. 2.9.).

Як показано в табл.2.9., більшість опитаних учителів мають диференційні профілі. У них домінують загальні й спеціальні (або термінальні й інструментальні) здібності, які обумовлюють здійснення успішної професійної

педагогічної діяльності. На наш погляд, такі педагоги, здебільшого, ситуативно – орієнтовані, оскільки результати теоретичних пошуків вказують саме на здатність педагогів до ситуативного вирішення педагогічних задач за рахунок інтегративних педагогічних здібностей. На другому місці знаходяться вчителі з підтримуючим стилем комунікації та орієнтовані на розвиток учнів. Третю за значенням позицію зайняли вчителі контролюючого стилю комунікації, які орієнтовані на результат.

Таблиця 2.9.

**Кількісно-якісний розподіл педагогів за рівнем і спрямованістю
операційно-діяльнісного компоненту
(у % та кількості)**

Назва групи	Кількість досліджуваних		Характеристика педагогів
	(осіб)	(%)	
Фасилітативна (високий рівень)	44	21,5	У структурі психологічних професійних здібностей домінують інструментальні здібності, виражений «підтримуючий стиль дидактичної комунікації», орієнтована на розвиток
Диференційно-орієнтована (середній рівень)	124	60,5	У структурі психологічних професійних здібностей домінують загальні й спеціальні (або термінальні й інструментальні) здібності, ситуативно орієнтована
Контролююча (низький рівень)	37	18	У структурі психологічних професійних здібностей домінують термінальні здібності, виражений «контролюючий стиль дидактичної комунікації», орієнтована на результат

Далі проведено порівняльний аналіз **внутрішніх зв'язків** у структурі професійної діяльності в різноспрямованих групах учителів: *фасилітативній*, що відповідає високому рівню міри збалансованості педагогічного стилю; *диференційно-орієнтованій* – середньому; *контролюючій* – низькому рівню.

Проаналізовано середні значення шкальних показників – параметрів педагогічної компетентності методики «Психологічний портрет учителя»

Г. Резапкіної, З. Резапкіної [167] в різноспрямованих групах учителів. В якості інструменту для аналізу використано –Т– критерій для незалежних вибірок.

Порівняльний аналіз (Додаток Г.3.) підтвердив існування статистично значущих відмінностей у параметрах педагогічної компетентності в професійній діяльності вчителя.

Так, *група вчителів фасилітативного стилю* характеризується виразнішою гуманістичною направленістю показники середніх значень – ($3,95 > 3,27$; $p=0,039$) та більшою задоволеністю від праці ($6,82 > 5,86$; $p=0,011$), порівняно з *диференційно-орієнтованими* вчителями.

На фоні фасилітаторів, учителі *диференційно-орієнтованої групи* більш залежні від групової оцінки (шкала «орієнтація на колег» $2,53 > 1,95$; $p=0,032$) та проявляють нижчий інтерес до своєї роботи, мають ознаки демотивації, ускладненої професійної самореалізації (шкала «незадоволеність працею» $0,73 > 0,41$; $p=0,017$). Ця група педагогів частіше проявляє ліберальні характеристики по відношенню до учнів (шкала «ліберальний стиль» – $1,88 > 1,30$; $p=0,002$), виявляє більшу незадоволеність умовами праці (шкала «незадоволеність працею» – $0,73 > 0,35$; $p=0,001$) порівняно з тими, хто *контролює*.

Помітні відмінності в характеристиках Я-образу професіоналів *фасилітативного стилю* і групи *контролюючого стилю* (за шкалою «позитивне самосприйняття» вищий показник у фасилітаторів – $5,07 > 4,16$; $p=0,030$). Вчителі групи *контролюючого стилю* більш залежні від думки колег (середні значення за шкалою «орієнтація на колег» ($2,59 > 1,95$; $p=0,023$) порівняно з тими, хто спрямовують дидактичну комунікацію в русло розвитку (*група вчителів фасилітативного стилю*), частіше від них виявляють незадоволеність працею (середні значення за шкалою «недостатня задоволеність працею» ($3,68 > 2,77$; $p=0,045$).

У підсумку, для вчителів групи вчителів *фасилітативного стилю*, в основі відношень з учнями лежить їх безумовне прийняття, а стосунки з ними

будуються на гуманістичних засадах, що відображається ступенем духовного їх благополуччя та задоволеності працею.

Разом з цим, *диференційно-орієнтована група* вчителів частіше проявляє ліберальні характеристики по відношенню до учнів та має проблеми емоційного та мотиваційного характеру, ознаки ускладненої професійної самореалізації.

Однак, учителі групи *контролюючого стилю* – залежні від думки колег та групової оцінки, виявляють недостатню професійну мотивацію.

Для виявлення відмінностей, що обумовлюються гендерними характеристиками та відповідним стажем перебування на посаді було застосовано критерій Манна-Уїтні для незалежних вибірок.

Оскільки, молодих спеціалістів у нашому дослідженні взяло участь тільки 23 особи – методом випадкового відбору були виділено 3 групи досліджуваних педагогів по 23 особи у кожній: I група – до 5-ти років; II група – від 5-ти до 15-ти років; III група – більше 15 років. У педагогів I підгрупи (молодих спеціалістів) здатність до методів «підтримуючого стилю комунікації» та орієнтації на розвиток менша ($19,22 < 27,78$; $p=0,030$) ніж у педагогів III групи (тобто тих, хто працює більше 15 років). Між педагогами II та I підгруп, а також II та III підгруп значущих відмінностей у стилях дидактичної комунікації не виявлено.

Гендерні розбіжності в характеристиках стилю (НЕП) ($16,90 < 26,10$; $p=0,015$) вказують на кращу розвиненість у педагогів-жінок фасилітативного стилю, порівняно з контролюючим стилем, який виразніше проявляється в педагогів-чоловіків.

Отже, гендерні характеристики та стаж перебування на посаді обумовлюють зміни в характеристиках дидактичної комунікації педагогів.

Таким чином, у ході аналізу професійної діяльності вчителів виявлено такі її особливості:

- *мотиваційний компонент*: прагнення до уникнення невдач і емоційно-неприємних подій не належить до числа провідних мотивів педагогів,

більшість педагогів віддзеркалюють ступінь професійного благополуччя в аспекті задоволеності праці та її умов, проявляють інтерес до процесу та результатів своєї діяльності та задоволені собою і своїми можливостями, якостями і місцем серед інших людей;

- *емоційно-ціннісний компонент*: для працюючих педагогів в школі характерні емоційні перевантаження, які проявляються в нестабільності психоемоційних станів;

- *операційно-діяльнісний компонент*: у загальному по виборці наявний високий комунікативний потенціал, домінують ефективні методи підкріплення дидактичної комунікації педагогів по відношенню до учнів, що відбивається в демократичних стосунках з учнями; гендерні характеристики та стаж перебування на посаді обумовлюють зміни в характеристиках дидактичної комунікації педагогів. У вчителів виявлено високу здатність до ефективного протистояння різноманітним труднощам і обурюючим чинникам; констатовано, що, за рахунок вирішальної групової думки та оцінки, їм притаманно відчуття емоційного комфорту, вплив якого, має відбиток на альтернативах самопобудови особистості, лягає в основу формування педагогічних стереотипів.

2.4. Визначення психологічних особливостей впливу педагогічних стереотипів на діяльність учителів

У ході наступного аналізу співставлено результати опитувальника педагогічних стереотипів (*афективний компонент*) з іншими тестами, які вимірюють показники професійної діяльності та, відповідно до нашого критеріального апарату, поєднуються *мотиваційним, емоційно-ціннісним та операційно-діялісним її компонентами*.

1. Проведено аналіз взаємозв'язку педагогічних стереотипів (методика І.Бучилової) та психологічних портретів учителя (методика «Психологічний портрет учителя» Г. Резапкіної, З. Резапкіної).

Отримані результати дали можливість аналізу розвитку компонентів педагогічної діяльності (*мотиваційного; емоційно-ціннісного; операційно-діяльнісного - за критерієм – стратегії організації навчальної діяльності*), що було визначено в методичній карті цього емпіричного дослідження (див.рис. 2.3. та Додаток Г.2.).

Отже, як показано на рис. 2.3. та в Додатку Г.2., через побудовані профілі середніх значень, психологічні портрети, для вчителів із низьким та помірним рівнем стереотипів більш значущими є пріоритетні цінності гуманістичного спрямування – 3,49 балів проти 2,98 балів; ($p \leq 0,05$).

Про оптимальність результатів й інтересу до своєї професії, рівень домагань людини в аспекті задоволення працею та можливість професійної самореалізації можна судити по результатах наявності вищої професійної мотивації у педагогів з *низькими та помірним рівнем стереотипами* (6,5 балів проти 5,7 балів у їх колег з протилежної групи; ($p \leq 0,01$)).

В їхніх колег з високим рівнем стереотипів є вищою залежність від думки колег та орієнтованість на групову оцінку. Вони більше концентровані на власних переживаннях, а проявляють емоційне неблагополуччя та підвищену чутливість нервової системи (шкала – ПЕС1 – 2,3 бали проти 1,7 балів; ($p \leq 0,05$)), негативне самосприйняття (шкала СОЗ – 2,0 бали проти 1,7 балів; ($p \leq 0,01$)), авторитарний стиль викладання (шкала СВЗ – 3,0 бали проти 2,9 балів; ($p \leq 0,05$)) та високий рівень суб'єктивного контролю (шкала ВСК1 – 4,6 балів проти 4,2 балів; $p \leq 0,05$).

У підсумку, порівняння середніх значень за різними шкалами педагогів із високим рівнем стереотипів свідчить про їх професійні ускладнення в плані психічного здоров'я: емоційні перевантаження, групову залежність або відчуженість і стриманість, негативне самосприйняття, незадоволеність працею, домінування авторитарних тенденцій. Такі педагоги незадоволені роботами учнів, не рахуються з думками дітей та конкретними ситуаціями, зберігаючи репутацію сильного педагога.

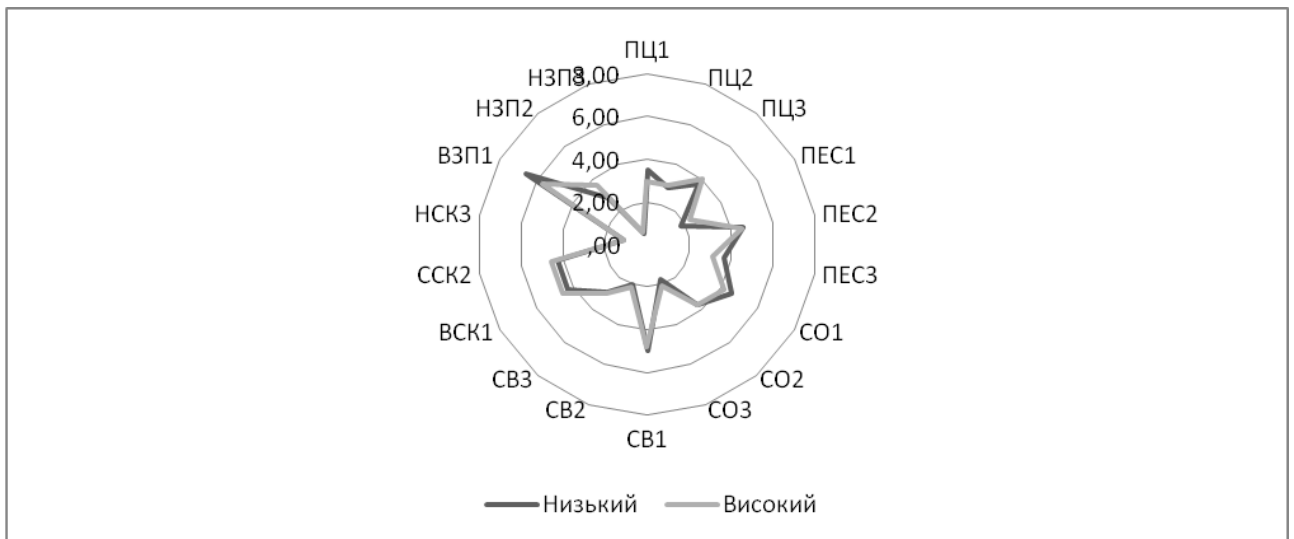


Рис.2.3. Розвиток параметрів педагогічної компетентності в учителів із різними рівнями педагогічних стереотипів

Умовні позначення:

- ПЦ1–гуманістична направленість;
- ПЦ2– орієнтація на колег
- ПЦ3– концентрація на собі
- ПЕС1– неблагополучний психоемоційний стан
- ПЕС2– нестабільний психоемоційний стан
- ПЕС3– стабільний психоемоційний стан
- СО1– позитивне самосприйняття
- СО2– нестійка самооцінка
- СО3– негативне самосприйняття
- СВ1–демократичний стиль
- СВ2–ліберальний стиль
- СВ3– авторитарний стиль
- ВСК1–високий суб’єктивний контроль
- ССК2–середній суб’єктивний контроль
- НСК3–низький суб’єктивний контроль
- ВЗ1–висока задоволеність працею
- НЗП2– недостатня задоволеність працею
- НЗП3– незадоволеність працею

Учителі з низьким та помірним рівнем стереотипів мають інший психологічний портрет: вони задоволені своєю професією, мають більш благополучніший емоційний стан та гнучкіші в методиці навчання й виховання учнів, прислуховуються до їх думки, заохочують самостійність суджень, створюючи на уроках атмосферу живого спілкування.

Проте, за такими узагальненими професійними характеристиками педагогів обох груп неможливо не помітити прояви нестабільного емоційного стану в усіх досліджуваних педагогів, що проінтерпретовано нами як залежність від різних обставин і ситуацій, прагнення долати фактори невизначеності.

У підсумку, зазначимо, що в учителів із високим рівнем педагогічних стереотипів психологічний портрет вкрапляє негативні тенденції: відчуженість і стриманість, неагативне самосприйняття, незадоволеність працею, домінування авторитарних стратегій. Це може означати, що чим вищий рівень педагогічних стереотипів, тим більш кризові характеристики назрівають у мотиваційній та емоційно-ціннісній сферах вчителя, які впливають на *операційно-діяльнісний* компонент його діяльності, а саме – на стратегії організації навчальної діяльності з учнями.

2. Проведено аналіз взаємозв'язку педагогічних стереотипів (за методикою І.Бучилової) та комунікативних педагогічних характеристик (за методикою «Опитувальник СКК»).

Порівняння параметрів різнорівневих стереотипних груп (з низьким рівнем стереотипів та групи з помірним та низьким рівнем стереотипів) за допомогою інструменту Т – критерію показує на існування значущої відмінності за трьома шкалами методики – нетерпимості до невизначеності, надмірного прагнення до конформності та уникнення невдач в (табл.2.10.).

Як слідує із даних, які наведено в табл. 2.10, у групі педагогів із низьким та помірним рівнем стереотипів за шкалою «нетерпимості до невизначеності» виявлено низькі значення ($41,67 < 49,41$; $p \leq 0,01$). Такі показники відображають властивість сприймати невизначеність як природну й органічну характеристику людської життєдіяльності, поведінки та спілкування, реагувати на непередбачені події скоріше з цікавістю, ніж з тривогою і замішанням. В учителів із високим рівнем стереотипів, домінують тривога й загальний особистісний дискомфорт, а необхідність приймати рішення в ситуаціях

невизначеності актуалізує їх прагнення якомога швидше вийти з-під дії фактора невизначеності оперативно, іноді малопродуктивно.

Таблиця 2.10.

Середні значення комунікативних характеристик учителів різнорівневих стереотипних груп за опитувальником «СКК»

Шкали методики	Рівень стереотипів	
	Високий	Помірний та низький
Комунікативна незграбність	26,11	23,43
Нетерпимість до невизначеності	49,41	41,67**
Прагнення до конформності	57,55	50,23**
Прагнення до статусу	44,96	44,03**
Уникнення невдач	27,63	21,43
Фрустраційна нетолерантність	31,71	28,98

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

В цьому зв'язку, відбувається «згортання» когнітивної активності, що виражається в зваженому аналізі ситуації; уявному «опрацюванні» максимального числа можливих альтернатив виходу з неї; збереженні емоційного оптимуму не тільки під час прийняття рішень, але й, у разі необхідності, відтермінування чи перегляд реалізації вже прийнятих рішень, зміна очікувальних позицій. Рішення приймаються самостійно, з опорою на власні уявлення й педагогічний досвід.

Також, як показано на рис.2.4., групі вчителів із високим рівнем стереотипів також притаманне надмірне прагнення до конформності ($57,55 > 50,23$; $p \leq 0,01$), а стратегія уникнення невдач також є провідною (середнє значення за відповідною шкалою – $44,96 > 44,03$; $p \leq 0,05$) й проявляється як типова форма поведінки в групі, включає «підлаштування» до більш статусних колег, ухиляння, відмову від реалізації власних намірів та планів, що не знаходять підтримки групи [29].

Отже, вчителі з високим рівнем стереотипів виразніше проявляють

характеристики надмірного прагнення до конформності, ухиляння та уникнення невдач, порівняно з групою вчителів із помірним та низьким рівнем педагогічних стереотипів. Відповідна тактика є свідченням сильнішої їх залежності від групової оцінки та нетерпимості до ситуацій невизначеності.

Педагоги з низьким та помірним рівнем педагогічних стереотипів, оперативніше орієнтуються в комунікації, більш готові до зустрічі з непередбаченими подіями та мінливими обставинами нового комунікативного простору, мають вищу регулятивну здатність на емоційному рівні, а, отже, кращу його розвиненість.

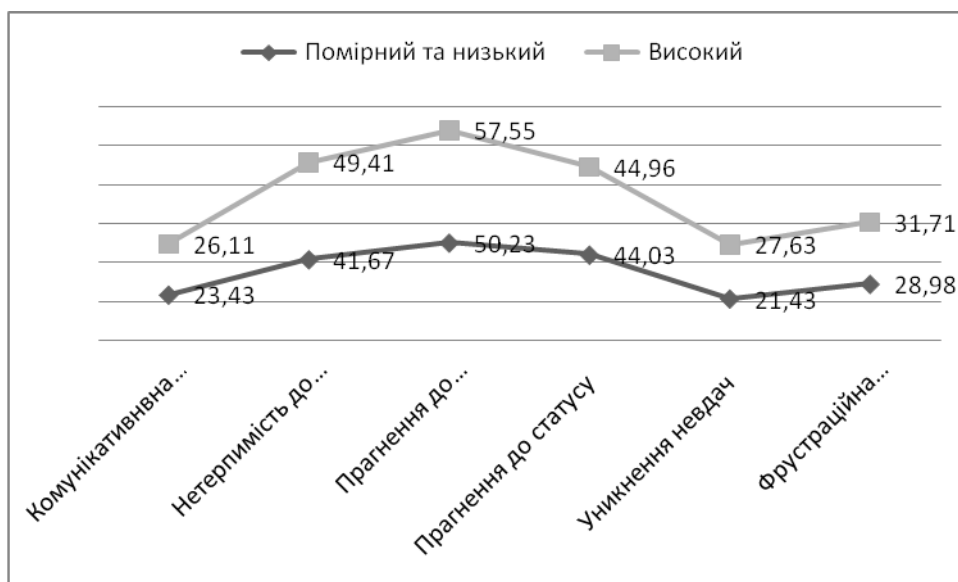


Рис.2.4. Комунікативні профілі вчителів різностереотипних груп в різних областях педагогічних стереотипів

Таким чином, можна стверджувати про взаємообумовленість *операційно-діяльнісного компоненту* професійної діяльності вчителя, а саме, способів педагогічного спілкування, від інтенсивності (*афективного компоненту*) педагогічних стереотипів. Чим інтенсивніше представлені стереотипи у свідомості педагогів, тим глибше це має відбиток на способах професійного спілкування фахівця.

3. Проведено аналіз взаємозв'язку педагогічних стереотипів (за методикою І.Бучилової) та характеристик професійної педагогічної діяльності вчителя за методикою «Шкала «Ефективності педагогічного стилю» М. Амінова, Н. Шеліхової).

Проведено кореляційний аналіз Пірсона для визначення співвідношень між *педагогічними стереотипами* в різних областях реальності: «Ставлення до педагогічної професії», «Ставлення до дітей», «Ставлення до батьків», «Ставлення до методів виховання і навчання» (за опитувальником І. Бучилової) *й стилями* професійної педагогічної діяльності вчителя (шкали ЕП, НЕП) за цією методикою – ефективний/неефективний стиль підкріплення в дидактичній комунікації (див. табл. 2.11.).

Як представлено в табл.2.11., встановлена значуща позитивна кореляція між показниками в області ставлення вчителів до професії та показниками ефективності стилів підкріплення учнів засобами дидактичної комунікації ($r=0,235$, $p\leq 0,01$). Це означає, що вчителі з високим рівнем педагогічних стереотипів по відношенню до професії використовують у процесі навчальної взаємодії ефективні способи підкріплення дидактичної комунікації, а саме, не вдаються до таких методів підкріплення, як сувора дисципліна та наказування й більш направлені на розвиток учнів, віддаючи перевагу співпраці. Також спостерігається значуща позитивна кореляція між областю педагогічних стереотипів по відношенню до батьків та стилем неефективного підкріплення в дидактичній комунікації ($r=0,216$, $p\leq 0,01$) і між областю стереотипів по відношенню до методів навчання й виховання й цим же стилем ($r=0,317$, $p\leq 0,01$), що означає – чим вищі педагогічні стереотипи до батьків, методів і форм виховання, тим більше використовують жорсткодетерміновані методи підкріплення в дидактичній комунікації у своїй професійній діяльності вчителі, зокрема, догматичний стиль викладання й ті методи, що направлені на контроль учнів та їх навчальний результат.

Це дозволило зробити висновок, що механізми зв'язку педагогічних стереотипів у реальних ситуаціях педагогічної взаємодії порушують свої

кумулятивні характеристики та залежать від специфічних умов конкретних педагогічних ситуацій і мають нелінійний характер.

Таблиця 2.11.

Кореляційні зв'язки між педагогічними стереотипами й стилями підкріплення дидактичної комунікації вчителів

Стереотипи/ Методи підкріплення	до професії	до дітей	до батьків	до методів і форм роботи	ефективні	неефективні
до професії (N=205)	1 205	,429** ,000 205	,442** ,000 205	,398** ,000 205	,235** ,001 205	,172* ,013 205
до дітей (N=205)	,429** ,000 205	1 205	,444** ,000 205	,507** ,000 205	,057 ,416 205	,111 ,113 205
до батьків (N=205)	,442** ,000 205	,444** ,000 205	1 205	,479** ,000 205	,174* ,013 205	,216** ,002 205
до методів і форм роботи (N=205)	,398** ,000 205	,507** ,000 205	,479** ,000 205	1 205	,260* ,000 205	,317** ,000 205
ефективні	,235** ,001 205	,057 ,416 205	,174* ,013 205	,317** ,000 205	1 205	,594** ,000 205
неефективні	,172* ,013 205	,111 ,113 205	,216** ,002 205	,260** ,000 205	,594** ,000 205	1 205

Примітка:**Кореляція значуща на рівні 0.01; * Кореляція значуща на рівні 0.05

Далі, зроблено дисперсійний аналіз ANOVA з використанням моделі ОЛМ-одномірна та розглянемо вплив стереотипів/стереотипізації вчителів на ефективність стилю підкріплення учнів у дидактичній комунікації вчителя.

Важливою умовою для проведення дисперсійного аналізу є рівність/нерівність дисперсій і значуща оцінка F-статистики. Основними встановленими факторами в роботі стали: **педагогічні стереотипи/тенденції до стереотипізації**, які позначено: 4 (++++) – дуже високий рівень стереотипізації;

3 (+++-) – високий рівень стереотипізації; 2 (++--) – помірний рівень стереотипізації; 1/0 (+---),(----) – низький рівень, а також показники за шкалою (АС) методики «Шкала «Ефективності педагогічного стилю» М. Амінова, Н. Шеліхової [8])) – яка є критерієм педагогічної майстерності та виступає мірою/ ступенем збалансованості стилів/методики підкріплення в дидактичній комунікації, що дозволило в цілому розглянути вплив стереотипізації на здійснення дидактичної комунікації вчителів при взаємодії з учнями.

Як показано в табл.2.12. та рис. 2.5., рис.2.6., за допомогою дисперсійного аналізу встановлено причинно-наслідковий зв'язок впливу стереотипізації на професійну діяльність учителів.

Таблиця 2.12.

Результати дисперсійного аналізу впливу стереотипізації на професійну діяльність учителів

Залежна змінна: ступінь збалансованості стилів педагогічної діяльності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7,525(a)	7	1,075	2,276	,030
Intercept	2,954	1	2,954	6,252	,013
Стать	,061	1	,061	,128	,721
Рівень стереотипізації	3,583	3	1,194	2,528	,059
Стать *Рівень стереотипізації	5,586	3	1,862	3,942	,009
Error	93,063	197	,472		
Total	117,472	205			
Corrected Total	100,588	204			

Примітка: а. R квадрат = ,075 (Скоректований R квадрат = ,042)

Результат тесту на рівність/нерівність дисперсій між залежною (професійна педагогічна діяльність) й незалежною (педагогічні стереотипи) змінними показав значущість F– відношення.



Рис.2.5. Результати дисперсійного аналізу впливу стереотипізації на професійну діяльність учителів

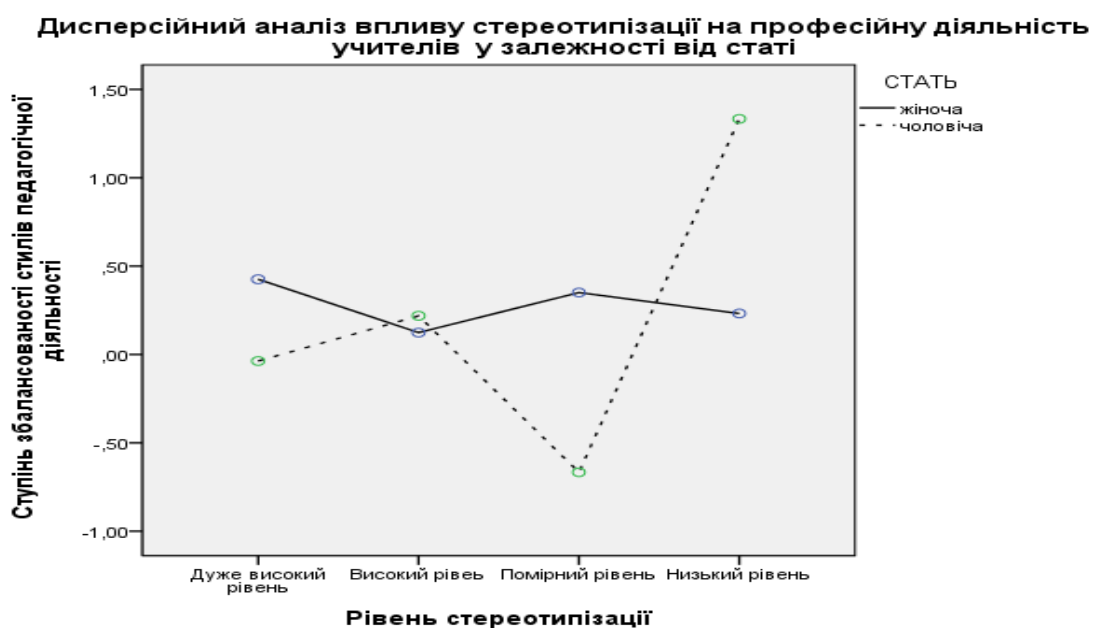


Рис.2.6. Результати дисперсійного аналізу впливу стереотипізації на професійну діяльність учителів у залежності від статі

Таким чином, дисперсійний аналіз підтвердив (при $F=3,942$; (Sig. = $p,009$), що при зменшенні тенденції до стереотипізації підвищується показник ефективності стилю професійної педагогічної діяльності, особливо, в залежності від статі.

Отже, висока тенденція до стереотипізації негативно впливає на ефективність стилю підкріплення дидактичної комунікації, а саме, чіткіше проявляється – в педагогів-чоловіків (див. рис.2.6.). Дана філософія орієнтовна на те, що чоловіки-вчителі з високою й дуже високою тенденцією до стереотипізації здійснюють професійну діяльність через оцінюючі й контролюючі функції, орієнтовані на досягнення високих результатів учнями, які є для школярів важливими для подальшого життя в суспільстві в умовах конкуренції [8, с.32]. По мірі зниження тенденції до стереотипізації, в педагогів-чоловіків змінюється концепція професійної діяльності та методи підкріплення учнів, що відбивається на стимуляції їх похвалою й підтримкою в процесі вирішення навчальних завдань (за рахунок спрощення формулювання запитань або допомоги в пошуку відповідей) [8, с.34].

Із метою вивчення особливостей впливу стереотипізації на параметри професійної діяльності вчителя в залежності від її типу, а саме, виявлення відмінностей між рівнями стереотипізації й параметрами професійної діяльності вчителя в залежності від її типу, наступні завдання дослідження було направлено на побудову багатовимірної моделі дослідження.

Важливим фундаментом для такої тактики виступило положення генетико-моделюючого методу академіка С. Максименка: «Від констатації і опису існуючої структури, слід переходити до вивчення процесу її становлення, в якому і відкриваються справжні глибини, сутнісні механізми і закономірності, що забезпечують виникнення, існування і розвиток структури особистості як цілісності» [111, с. 2].

Також зазначимо, що нам імponував досвід Я. Сухенко [194], відносно стратегічної лінії конструювання моделі дослідження з можливістю динамічного розгляду особистості. Тому, нами було побудовано багатовимірну пояснюючу модель дослідження через призму профілів особистості учителя. У рамках даної роботи, багатовимірна модель дослідження поєднувала дві вихідні координати, що уключають наступні детермінанти: а) тенденції до стереотипізації; б) характер дидактичної комунікації учителів. Відповідні

статистичні значення було проаналізовано за допомогою – U–критерію Манна-Уїтні для незалежних вибірок [131; 196].

Отже, ця процедура відбулась таким чином: на основі сформованих двох характеристик груп учителів А) за **тенденціями до стереотипізації**, які ми позначили: 4 (++++) – дуже високий рівень стереотипізації; 3 (+++-) – високий рівень стереотипізації; 2 (++--) – помірний рівень стереотипізації; 1/0 (+---) / (---) – низький рівень стереотипізації та Б) **за характером дидактичної комунікації** – було виділено **12 профілів** учителів, що являють собою комбінації взаємодії тенденцій до стереотипізації та стилю дидактичної комунікації за відповідними критеріями в наступній кількості: контролююча з дуже виразною стереотипізацією – 14, диференційна з дуже виразною стереотипізацією – 40, фасилітативна з дуже виразною стереотипізацією – 21, контролююча з виразною стереотипізацією – 8, диференційна з виразною стереотипізацією – 30, фасилітативна з виразною стереотипізацією – 7, контролююча з помірною стереотипізацією – 8, диференційна з помірною стереотипізацією – 27, фасилітативна з помірною стереотипізацією – 6, контролююча з низькою стереотипізацією – 7, диференційна з низькою стереотипізацією – 27, фасилітативна з низькою стереотипізацією – 10. Кожна з таких підгруп характеризується рядом ознак, зокрема різними тенденціями до стереотипізації, рівнем ефективності педагогічного стилю, домінуючими інструментальними або термінальними здібностями. Представимо їх в (табл. 2.13.).

Як видно із табл. 2.13., спільним для перших трьох профілів: *першого, другого і третього* є наявність стереотипів у 4 областях педагогічної реальності: по відношенню до самої професії, до дітей, до батьків та до методів і форм навчання й виховання.

Таблиця 2.13.

Тактична лінія комбінації психологічних профілів учителів у багатовимірній моделі дослідження

№ П/ П	Групи за тенденціями до стереотипізації				Групи за характером дидактичної комунікації	Характеристики груп	№ портрету	К-сть учасників
	дуже виразна	виразна	помірна	низька				
1	4 (++++)				контролююча	Низький рівень ефективності стилю, орієнтованість на результат, домінують термінальні здібності	1	14
2		3 (+++)			контролююча		4	8
3			2 (++)		контролююча		7	8
4				1/0 (+---)/(--)	контролююча		10	7
5	4 (++++)				диференційна	Середній рівень ефективності стилю, ситуативна орієнтованість, виразні термінальні й інструментальні здібності	2	40
6		3 (+++)			диференційна		5	30
7			2 (++)		диференційна		8	27
8				1/0 (+---)/(--)	диференційна		11	27
9	4 (++++)				фасилітативна	Високий рівень ефективності стилю, орієнтованість на розвиток, домінують інструментальні здібності	3	21
10		3 (+++)			фасилітативна		6	7
11			2 (++)		фасилітативна		9	6
12				1/0 (+---)/(--)	фасилітативна		12	10

У четвертому, п'ятому і шостому профілях професійна картина також носить високо стереотипізований характер, але проявляється комбінаторними взаємопереплетами стереотипів у 3 областях педагогічної реальності за тріадами: а) до професії, до дітей, до батьків; б) до професії, до батьків, та методів навчання й виховання; в) до професії, до дітей та методів навчання й виховання.

Сьомий, восьмий і дев'ятий профілі відрізняються загалом гнучкішою картиною «професійного образу» вчителів, їх поглядами відносно стосунків з дітьми, батьками та відносно методів навчання й виховання, що відзначається помірним рівнем стереотипізації, зокрема тільки в двох областях педагогічної реальності.

Десятий, одинадцятий та дванадцятий профілі (відповідають низькому рівневі педагогічних стереотипів, що проявляються в одній області або не виразні зовсім, незалежно від стильових дидактичних характеристик (ступенем збалансованості педагогічного стилю) та здібностей педагогів (термінальних чи інструментальних). Такі педагоги мають позитивні очікування від самої професії, схильність до експериментаторства, проте у цієї категорії професіоналів може бути висока напруга, невпевненість у собі та інтенсивніше працюють механізми психологічного захисту. На це вказує той факт, що кількість отриманих нами модифікацій унеможлиблює подальшу їх типологію, вказує на їх перехідні характеристики, тому розгілковані стереотипні діади у взаєминах педагогів з дітьми, взаєминах з батьками та в методичному полі вказують на виразність педагогічних стереотипів індивідуального рівня (про це ми детально розглядали в теоретичній частині нашої роботи), що менш підтримуються та не поділяються групою.

При таких умовах, запропонована багатовимірна модель, як сукупність репрезентацій/профілів особистості вчителя допомогла поставити акценти щодо особливостей впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя через ситуативний контекст. Відповідна смислова конструкція розвила емпіричний хід цього дослідження.

Порівняльний аналіз результатів взаємозв'язку через призму параметрів професійної компетентності (за методикою «Психологічний портрет» (Додатки Г.4. – Г.7)) в групах із різним рівнем розвитку *операційно-діяльнісного* компоненту (критерій регулятивно-дидактичні характеристики): *фасилітативній, диференційно-орієнтованій, групі контролюючого стилю* педагогів показав:

1) За умови низької тенденції до стереотипізації (+---) в цих групах не виявлено відмінностей.

2) По мірі зростання цієї тенденції (++) стає очевидним, що вчителі-фасилітатори, на відміну від групи диференційно-орієнтованих, мають вищу мотивацію до діяльності, проявляють інтерес до самого процесу професійної діяльності, її результатів та більше задоволені працею (значення середнього рангу за шкалою «висока задоволеність працею» $24,75 > 15,28$; $p=0,018$). Вони також краще передають ініціативу учням, своїм колегам, батькам, порівняно зі своїми колегами контролюючого стилю (за шкалою «ліберальний стиль» $9,92 > 5,69$; $p=0,031$). На фоні фасилітаторів, гірше почуваються педагоги диференційного стилю, оскільки кризові ознаки Я-образу, такі як зниження самооцінки в смугі невдач [167], негативно впливають на саморегуляцію, ефективність взаємодії з оточуючими, ускладнюють рішення професійних і життєвих проблем, що, певною мірою, і відображається на їх слабкій професійній мотивації (відповідні значення за шкалами «нестійке самосприйняття» $18,50 > 10,25$; $p=0,037$) та «недостатня задоволеність працею» $18,35 > 10,92$; $p=0,050$).

3) За умови ще виразнішої стереотипізації (+++-) вчителі, які направлені на контроль, є авторитарнішими за фасилітаторів $10,19 > 5,50$; $p=0,029$) та від тих своїх колег, у кого немає чіткого стилю методів заохочення учнів $25,88 > 17,80$; $p=0,037$).

4) За дуже високої тенденції до стереотипізації (++++) розгортаються процеси ідентифікації (процеси усвідомлення себе через іншого) у вчителів контролюючого стилю, порівняно з групою фасилітуючого («орієнтація на

колег» $34,09 > 25,12$; $p=0,031$). Ті, що контролюють, більше звертають увагу на правила, які домінують в групі (значення середніх рангів за шкалою «орієнтація на колег» $21,68 > 15,55$; $p=0,044$) та мають неблагополучний емоційний стан ($21,82 > 15,45$; $p=0,036$). У педагогів диференційно-орієнтованого типу, порівняно з фасилітаторами, також вимальовуються процеси соціальної ідентифікації («орієнтація на колег» $34,09 > 25,12$; $p=0,031$) та немає чіткої системи організації і контролю роботи учнів (шкала «ліберальний стиль» $34,24 > 24,83$; $p=0,020$).

Розкриття змісту такої логіки дало підстави ґрунтуватись на теоретичних ідеях О. Асмолова а відповідний механізм може бути свідченням виведення неконструктивних елементів із внутрішнього плану зовні для зміни інтеріоризованої форми та усвідомлення необхідності зміни установок, що є «першим етапом до дійсної трансформації» [19, с. 327].

Відзеркалення наукової позиції В. Ковальова є дотичним у цьому сенсі: «Як тільки «аспект задоволення» й «аспект орієнтації» починають визначати характер соціальної дії індивіда в групі, з цього моменту стрімко починається процес трансформації індивідуального стереотипу в соціальний» [81, с.4].

Порівняно зі своїми колегами диференційно-орієнтованого стилю, педагоги фасилітатори не втрачають самовладання в екстремальних ситуаціях і приймають правильні рішення за рахунок емоційної стабільності (значення середніх рангів за шкалою «емоційне благополуччя» $36,50 > 28,11$; $p=0,041$), а також мають гуманніший світогляд, що є відмінним від контролюючих (шкала «гуманістична направленість» $20,62 > 14,07$; $p=0,034$) та емоційну стабільність (шкала «емоційне благополуччя» $21,93 > 12,11$; $p=0,002$).

5) Аналіз результатів всередині груп (*фасилітативній, диференційно-орієнтованій та групі контролюючого стилю*) (Додатки Г.8 – Г.11.) показав наступні відмінності: за наявності дуже виразного рівня стереотипізації (стереотипи в усіх сферах педагогічної реальності (++++)) педагоги всіх груп відрізняються неблагополучним емоційним станом від своїх колег з менш виразною цією тенденцією (наявність стереотипів у трьох сферах (+++-)).

Головні ознаки такого стану: гостра реакція на подразники, низька емоційна стійкість, схильність до тривоги, проблеми соціальної адаптації, наявність психосоматичної симптоматики [8]. Відповідно, значення середнього рангу за шкалою «неблагополучний емоційний стан» для фасилітаторів – $(15,95 > 10,14; p=0,047)$; для диференційно-орієнтованих – $(39,66 > 29,55; p=0,026)$ та для групи контролюючого стилю – $(13,79 > 7,50; p=0,013)$. Емоційними неблагополуччям відрізняються вчителі зі стереотипами в усіх сферах педагогічної реальності (++++) і на фоні тих, у кого наявні стереотипи в двох областях (+-), зокрема, у фасилітаторів – $(15,50 > 8,75; p=0,043)$; групи контролюючого стилю – $(13,96 > 7,19; p=0,012)$; диференційно-орієнтованих – $(37,71 > 28,50; p=0,029)$. Таке емоційне напруження педагогів з високими стереотипами може пояснюватись генеруванням труднощів у професійному або особистісному полі в кожній із однонаправлених груп.

У групі диференційно-орієнтованих учителів аналогічна «картина» збережена ще й порівняно з тими педагогами, в кого наявні стереотипи в одній сфері або відсутні (+/0). Скоріше за все, цей емпіричний факт можна пояснити недеференційованою педагогічною тактикою та відсутністю чітких стильових характеристик фахівців, що з нашої точки зору і вказує на *перехідні характеристики* цієї групи, її турбулентні ознаки, а в екофасилітативній логіці асоціюється з “фібриляцією конструктивної активності колективного або індивідуального суб’єкта» [103, с. 261].

Однак, помітно аналогію, що всередині фасилітативної та контролюючої груп педагогів з дуже виразною тенденцією до стереотипізації (++++) з’являються проблеми не тільки в емоційному полі, але й мотиваційній лінії та Я–образі, порівняно з тими, в кого тенденція до стереотипізації низька (+---). Тому, при зниженні тенденції до стереотипізації(++++) /(+---) для *фасилітаторів* фіксуємо значення середніх рангів за шкалами «недостатня задоволеність працею» $(18,62 > 10,50; p=0,011)$, «нестійке самосприйняття» $(15,67 > 8,17; p=0,019)$; для групи контролюючого стилю «недостатня задоволеність працею» $(12,86 > 7,29; p=0,026)$ та «негативна самооцінка»

(13,07>6,86; $p=0,015$). Різниця полягає лише в тому, що в групі фасилітативного стилю з високою тенденцією до стереотипізації (++++) самооцінка педагогів носить нестійкий характер та змінюється в залежності від ситуації, а процес ідентифікації групи із собою, і навпаки, реакція на «її правила», як можливість прийняття стереотипів низького рівня [166] свідчить про загострення такої кризи та відстежується нами на рівні відмінностей між тенденціями до стереотипізації (+++)/(++) (значення середніх рангів за шкалою «орієнтація на колег» 12,21>6,75; $p=0,015$).

Їх колеги – педагоги *контролюючої групи* з дуже виразною тенденцією до стереотипізації (++++), за умови домінування в Я-образі негативного самосприйняття, можуть принижувати значення особистості іншого, зокрема учня, переходити на неформальні стилі спілкування, оголюючи вразливі місця, оскільки створюється загроза внутрішньої узгодженості вчителя, на що й вказує їх авторитарніший стиль взаємодії (10,19>5,50; $p=0,025$), порівняно з тими, в кого знижена тенденція до стереотипізації (+).

Нові сенсоутворюючі фактори (обернену залежність) спостерігаємо по мірі зниження тенденції до стереотипізації: дуже виразна (++++)/низька (+---) в групі *контролюючого* стилю (значення середнього рангу за шкалою «стабільний емоційний стан» (16,36>8,32; $p=0,02$), «демократичний стиль» (15,43>8,4;9; $p=0,012$), «висока задоволеність працею» (15,79>8,61; $p=0,07$); в групі фасилітативного стилю – «позитивне самосприйняття (19,00>12,57; $p=0,049$), «гуманістична спрямованість (9,25>5,07; $p=0,028$) та «висока задоволеність працею» (22,13> 15,07; $p=0,004$).

З точки зору екофасилітації, це може означати, що сучасний вчитель використовує можливість мимовільних спроб рухатись уперед, йде шляхом формування, можливо, нових більш перспективних стереотипів, сенсів, принципів. На такі міркування нас наштовхує факт кращої розвиненості гуманістичного світогляду всередині диференційно–орієнтованої групи по мірі зниження тенденції до стереотипізації (++++/++): показники за шкалою

«гуманістичні орієнтації» вищі в педагогів з двома стереотипами ($33,30 > 25,13$; $p=0,035$), порівняно з їх колегами на стереотипну градацію вище.

Таким чином, у результаті порівняльного аналізу особливостей впливу педагогічних стереотипів (за тенденціями до стереотипізації) на професійну діяльність педагога в групах з різним рівнем розвитку операційно-дидактичного компоненту/критерій регулятивно-дидактичні характеристики (*фасилітативний контролюючий, диференційно-орієнтований*) виявлено **ряд особливостей**.

- У залежності від поєднання компонентів професійної діяльності вчителів (*афективного компоненту* стереотипів (критерій інтенсивності), що позначається на тенденціях до стереотипізації з *операційно- діяльнісним* ПД – коливаються показники *мотиваційного та емоційно-ціннісного* компонентів.

- При порівнянні характеристик різностильових груп встановлено, що, за умови дуже високих стереотипних тенденцій, найоптимальнішою за психологічними характеристиками показала себе *група фасилітативного стилю*: висока мотиваційна спрямованість, гуманістичний світогляд, позитивний професійний Я–образ.

- *Групу контролюючого стилю* пронизують такі показники: емоційне неблагополуччя, недостатня задоволеність працею та авторитарні стратегії, що переплетені з процесами ідентифікації на соціальному рівні, як способом тотожності з груповими стандартами та ідеалами.

- Нестійкі кризові стани спостерігаються в *диференційно-орієнтованій групі*, що дає нам підставу, за якісними проявами, припускати наявність «перехідної зони» [103], де відпрацьовуються педагогами ситуації з високою невизначеністю й когнітивної складністю та вичерпують наявні педагогічні стереотипи, трансформуючи їх в іншу стадію.

- Всередині педагогічних *однакових груп* (*фасилітативної, диференційно-орієнтованої та контролюючої*) з високими педагогічними стереотипними тенденціями актуалізуються ситуації труднощів, які пов'язані з порушенням емоційної стабільності, мотиваційного комплексу та Я–образу, що, звичайно змінює механізми професійної саморегуляції.

- За наявності відповідних кризових станів *група фасилітуючого стилю* проходить через кризу самооцінки в залежності від ситуації (контекстуально), що відрізняє їх від колег *контролюючого стилю*, в яких при взаємодії краще спрацьовують компенсаторні механізмами авторитаризму.

- У таких же групах, але з низькими педагогічними стереотипами – настає фаза реалізації заново придбаних сенсів. Тобто, педагоги, якимось чином, проходять фазу «переоцінки» або дискримінації можливостей, що обумовлює механізми саморозвитку.

- Вирішення таких професійних ускладнень передбачає глибоку перебудову Я-суб'єкта діяльності, використання психологічних механізмів, відкриття для себе нових областей реалізації свого професійного-Я та збереження цілісності.

Це дозволило зробити **висновок**, що педагогічні стереотипи обумовлюють зміни. У відповідних соціально-педагогічних перетвореннях беруть участь, наряду з іншими процесами, процеси ідентифікації, які спрацьовують на високих рівнях стереотипізації у педагогів, виступають регулятором самовідношення через порівняння себе з професійними еталонами та є індикаторами дисонансу між груповими й індивідуальними стереотипами, регуляції стереотипів індивідуального та соціального рівнів, протиріч між усталеними стереотипами високого та низького рівня, формують новий системний зв'язок стереотипів, а у відповідності до нашої логіки, запускають синкретичний механізм *перехідної форми*. В цьому сенсі, *перехідні характеристики педагогів* інтегруються в трансформаційний механізм *педагогічного змінювання* через процеси самоорганізації.

Механізми зв'язку стереотипів у реальних ситуаціях життєдіяльності педагогів порушуються за рахунок процесів організації, самоорганізації, стереотипізації та ідентифікації, а значить, носять не статичний, а рухомий, динамічний характер, залежать від специфічних умов конкретних педагогічних ситуацій, у тому числі й нестандартних, вказують на можливість їх трансформації та визначають характер розвитку професійної діяльності.

Це свідчить, що в умовах сьогодення більшість вчителів зайняті подоланням труднощів, адекватно реагуючи на зміни в освітньому просторі та намагаються адаптуватися до нових умов, а процеси самоорганізації, ідентифікації та стереотипізації, які переплітаються в складній взаємодії, визначають шляхи розвитку педагогічної системи.

Отже, проведений аналіз емпіричних даних спонукав нас до усвідомлення необхідності контекстуального розуміння ролі педагогічних стереотипів у професійній діяльності, спрямовує в русло перегляду та оцінки їх наявного трансформаційного ресурсу на шляху до змін. Важливим у цьому процесі є розвиток в учителів механізмів соціально-психологічної толерантності, як здатності до постійної реконструкції підстав власної життєдіяльності особистості вчителя [103].

Підбиваючи підсумок зазначимо, що проведений аналіз емпіричних даних продемонстрував всі рівні процесу стереотипізації, висвітлив процесуально-динамічну суть досліджуваного явища, його обумовленість ситуативним контекстом.

Подальша наша робота була направлена на розробку програми психолого-педагогічного супроводу в ситуаціях ситуативно-обумовленої стереотипізації професійної діяльності учителя на шляху до педагогічного (як форми особистісного) змінювання вчителя.

Висновки до розділу 2

У результаті проведення констатувального етапу дослідження впливу та зв'язків між педагогічними стереотипами й параметрами професійної діяльності вчителя зроблено такі висновки:

1. Виявлено наступні характеристики педагогічних стереотипів та установок: а) стереотипи транслуючої педагогіки, побудовані на принципах домінантності, направлені на реалізацію програми через ЗУНи, задоволення вимог керівництва і контролюючих інстанцій поступово змінюються та

набувають «перехідних характеристик», трансформуються у гуманістичне русло; б) інноваційні (сучасні) педагогічні уявлення мають у своїй основі принципи прийняття, розуміння особистості, співпраці та спрямовані на розвиток; в) сутнісний зміст педагогічних стереотипів (*когнітивний компонент*) вказує на зміну загального контексту педагогічного мислення, його трансформаційний характер; г) домінує позитивна конструктивна складова індивідуальної й групової педагогічної свідомості (*афективний компонент* стереотипів); д) в цілому по виборці вчителів у стосунках із учнями домінує ситуативний тип установки (*поведінковий компонент*), що обумовлений трансформаційною зміною всього професійного образу вчителя.

2. Модифіковано опитувальник педагогічних стереотипів І.Бучилової та виявлено: а) у групах педагогів із різним рівнем педагогічних стереотипів найнижчою є область стереотипів по відношенню до дітей; б) найбільшу упереджену стереотипну позицію займає область педагогічних стереотипів по відношенню до професії.

3. Констатовано, що: а) більшість педагогів віддзеркалюють ступінь професійного благополуччя в аспекті задоволеності праці та її умов, проявляють інтерес до процесу та результатів своєї діяльності та задоволені собою і своїми можливостями, якість і місцем серед інших людей (*мотиваційний компонент*); б) для працюючих учителів у школі є характерними емоційні перевантаження, які проявляються в нестабільності психоемоційних станів (*емоційно-ціннісний компонент*); в) у педагогів наявний високий комунікативний потенціал (*операційно-діяльнісний компонент*), здатність до ефективного протистояння різноманітним труднощам та обурюючим чинникам; г) гендерні характеристики та стаж перебування на посаді обумовлюють зміни в характеристиках дидактичної комунікації педагогів (*операційно-діяльнісний компонент*).

4. Установлено відповідність тестових балів рівням розвитку досліджуваних психічних властивостей за опитувальником «Шкала ефективності педагогічного стилю» (М.Амінова, Н.Шеліхова); досліджено, що

існують статистично значущі зв'язки в параметрах професійної діяльності вчителів різнорівневих груп за дидактичною спрямованістю (фасилітативній, диференційно-орієнтованій та контролюючій).

5. Встановлено статистично значущі взаємозв'язки між педагогічними стереотипами та професійною діяльністю вчителя: а) вчителі з високим рівнем педагогічних стереотипів мають ряд актуальних проблем (відчуженість і стриманість, неагативне самосприйняття, незадоволеність працею, домінування авторитарних стратегій, проявляють характеристики надмірного прагнення до комфортності, ухиляння та уникнення невдач); б) учителі з низьким та помірним рівнем стереотипів виявляють благополучніші професійні характеристики (задоволені своєю професією, мають більш благополучніший емоційний стан та гнучкіші в методиці навчання й виховання учнів, більш готові до зустрічі з непередбаченими подіями); в) на основі кореляційного аналізу визначено, що механізми зв'язку між педагогічними стереотипами й ефективністю стилів професійної діяльності вчителя в реальних ситуаціях педагогічної взаємодії залежать від специфічних умов конкретних педагогічних ситуацій; г) за допомогою дисперсійного аналізу доведено вплив стереотипізації на ефективність професійної діяльності, а саме – при зменшенні тенденції до стереотипізації підвищується показник ефективності стилю професійної діяльності вчителя в залежності від статі.

6. У процесі дослідження сформовано та охарактеризовано 12 психологічних профілів учителів та встановлено, що: а) в різностильових групах, за умови дуже високих стереотипних тенденцій, найоптимальнішою за психологічними характеристиками – є група вчителів фасилітативного стилю; б) нестійкі кризові стани зафіксовано в диференційно-орієнтованій групі, що вказує на їх «перехідні характеристики»; в) всередині однакових груп (фасилітативної, диференційно-орієнтованої та контролюючої) з високими педагогічними стереотипними тенденціями актуалізуються ситуації труднощів, які пов'язані з порушенням емоційної стабільності, мотиваційного комплексу та Я-образу; г) всередині педагогічних однакових груп з низькими

педагогічними стереотипами настає фаза реалізації заново придбаних сенсів, що має відношення до проходження та подолання фази «переоцінки» або дискримінації професійних чи особистісних можливостей вчителя. Отримані дані вказують на наявність зв'язків різного роду (прямих, зворотних та нелінійних) між педагогічними стереотипами й параметрами професійної діяльності, що слугує емпіричним підтвердженням своєрідності впливу педагогічних стереотипів через процеси самоорганізації.

7. Отримані емпіричні дані підтвердили причетність педагогічних стереотипів та механізмів стереотипізації як перехідних форм до змін.

8. В аспекті вивченої проблематики зазначимо неминучість педагогічних стереотипів та необхідність контекстуального розуміння їх ролі в професійній діяльності вчителя.

Основні результати другого розділу дисертаційного дослідження знайшли своє відображення в таких публікаціях: в наукових фахових виданнях з психології, затверджених МОН України [50; 51]; матеріалах конференцій [55; 56; 58; 228]; 1 стаття у періодичному науковому фаховому виданні іноземної держави [229].

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА ЕКОФАСИЛІТАТИВНОГО СУПРОВОДУ СИТУАТИВНО-ОБУМОВЛЕНОЇ СТЕРЕОТИПІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ

У третьому розділі представлено програму екофасилітативного супроводу ситуативно-обумовленої стереотипізації професійної діяльності вчителя «Паросток». Обґрунтовано можливість психологічного супроводу вчителя в умовах невизначеності, малоструктурованості через психосоціальний механізм колективного суб'єкту та відображено практичну його реалізацію у системі закладів освіти. Описано особливості побудови та результати апробації програми й представлено методичні рекомендації щодо її запровадження в умовах практикуму, а також відображено протокол «живої» альтернативної моделі трансформації педагогічних стереотипів.

3.1. Організація екофасилітативного супроводу учителів

Орієнтовність освітнього процесу на саморозвиток, як багатоаспектне явище, що відображає процеси особистості такі як перетворення, розвиток, вдосконалення, самозбагачення, саморозкриття, самоприйняття, самопрогнозування розширює рамки традиційно виділених форм професійного досвіду, знань, умінь та навичок. Відповідно до цього психологічний супровід педагога в умовах невизначеності, малоструктурованості повинен бути спрямований на готовність до постійної зміни орієнтирів, оскільки в умовах нестабільності «зживаються» та потерпають крах складені стереотипи попередньої ідентичності [106, с. 29], які виступають гарантією власного досвіду на ціннісній основі: «І якщо людина купила тотожність з самим собою ціною наведення факту або непродуманістю його, то вона ніколи його не сприйме; більш того, вона відчує в тобі небезпеку людини, яка хоче зруйнувати

найцінніше для нього, а саме – identity. Тотожність з самим собою» [114, с. 48 – 49].

У контексті цієї роботи, було розглянуто прояви педагогічних стереотипів як виклик труднощам у критичних ситуаціях, несприятливих обставинах, що зустрічаються у професійній діяльності педагога. Відображено ставлення до педагогічних стереотипів як до можливості позитивних змін, що несуть у собі відновлення внутрішнього світу людини, переосмислення, переоцінку своїх життєвих принципів, а також досягнення професійної майстерності, особистісного та професійного розвитку, створення для кожного фахівця індивідуального професійного маршруту, в основі якого вирішуються такі функції: повноцінна адаптація, підтримка його особистісної цілісності, вироблення нової професійної ідентичності.

У ключі екофасилітації тренер сприяє педагогу в його конструюванні та реконструкції нових життєвих підстав.

Саме тому в аспекті роботи з ситуаціями впливу педагогічних стереотипів було розроблено екофасилітативну програму психолого-педагогічного супроводу «*Паросток*», яка полягала в розвитку особистості педагога зі стереотипною ідеологією як «перехідною формою» і її/їх проживання/позбуття, оскільки старі норми/стереотипи можуть неочікуванно, спонтанно відживати себе та формувати нові стандарти, норми на шляху до педагогічного змінювання.

Екофасилітативна програма «*Паросток*» розрахована на 36 годин роботи (6 зустрічей по 6 годин). Протягом одного сесійного дня через кожні 1,5 години заняття передбачено 15-хвилинні перерви. Такий режим роботи для вчителів досить зручний, оскільки, є біологічно підлаштованим під режим роботи шкільного вчителя. В ході роботи не виключені відхилення від формального графіку. Його гнучкість зумовлюються непередбачуваними запитами того чи іншого вчителя щодо індивідуальної консультації (їх тривалість в межах +/-50 хвилин обговорюється на початку тренінгу з учасниками). Групові дискусії також можуть мати різні часові альтернативи (як довготриваліші, так і

коротші). Час екофасилітативної сесії обумовлюється й суб'єктивною готовністю педагога до вирішення власної проблемної ситуації.

Важливими **умовами** цієї програми було надання психолого-педагогічної підтримки педагогам, яка полягає в управлінні саморегулятивною функцією вчителя на шляху до педагогічного змінювання, особливо при виникненні нового, яке знаменує «втрату поступовості», вказує на вузловий пункт розвитку, коли відбувається перенос старих якостей в нові [106, с. 43]. Такі кризові стани призводять до негативних особистісних та професійних проявів: незадоволеність працею, емоційна нестабільність, проблеми з самооцінкою, авторитарний стиль викладання (хоч авторитаризм є прийнятним в умовах екстремального переходу до нових умов) [103], високий рівень контролю над ситуаціями, «емоційне згоряння», а згодом, і можливого загострення психосоматичної симптоматики.

У даному зв'язку, важливим є забезпечення доступу до отримання вчителями нової моделі психічного здоров'я, як соціально обумовленої форми педагогічного змінювання, її нових можливостей, підтримку при усвідомленні ними «сингулярних точок» індивідуальних переживань (форма кризових явищ в суспільному житті [103], розімкненні вчителем власного «інфернального циклу» [114, с. 48].

Отже, доцільно виходити на способи вирішення певної проблематики, особливо в умовах виникнення тимчасових та ситуативно-обумовлених стереотипів, необхідність підтримки їх, як джерела зміни контексту розвитку педагогічної діяльності вчителя; управління саморегулюючою функцією педагога; допомога у активізації та мобілізації прихованих особистісних ресурсів, формулюванні нових цілей та перспектив.

Метою програми «Паросток» є розвиток професійної діяльності педагогів шляхами колективної суб'єктності.

Відповідна мета передбачала виконання наступних **завдань**:

- ✓ розширення уявлення вчителів щодо основних тенденцій розвитку сучасної психології й наукових досліджень педагогічних стереотипів;

✓ сприяння усвідомленню ними власних стереотипів і можливостей продуктивного використання цього ресурсу в процесі комунікації, взаємодії, вирішення проблемних ситуацій;

✓ удосконалення навички щодо визначення стереотипів партнера(ів) по спілкуванню/взаємодії й використання спільного стереотипного потенціалу для виходу на найбільш продуктивні рівні взаємодії.

Науково-теоретичною основою для розробки програми стали положення гуманістичної психології К. Роджерса [235], екофасилітативного підходу П. Лушина [103].

Основним підходом у реалізації програми тренінгу виступила екологічна фасилітація П. Лушина, що заключається в розвитку механізмів соціально-психологічної толерантності, як здатності до постійної реконструкції підстав учителів, які беруть участь у тренінговій програмі.

Програма уключала комплексно **просвітницько-інформаційний та практичний блоки**.

Метою **просвітницько-інформаційного блоку** є розширення знань учасників про педагогічні стереотипи, як феномен. Це передбачає роботу з фаховою літературою, участь у групових дискусіях, презентаціях, підготовка та використання інформаційних повідомлень. Відповідний аспект було реалізовано через добірки науково-теоретичних і практичних матеріалів та допоміжні роздатково-дидактичні матеріали для вчителів за наступними темами:

- Феномен стереотипу у ключі досліджень соціально-психологічних явищ та у професійно-педагогічному полі;
- Взаємозв'язок між стереотипами й мовною картиною світу;
- Причини стереотипності в педагогічній психології;
- Продуктивний та ірраціональний характер стереотипів;
- Позитивні функції механізмів стереотипізації в професійній діяльності вчителя, **їх переваги**;

- Класифікаційні можливості та різноманітність прояву професійних стереотипів у психолого-педагогічній взаємодії;
- Діапазон форм прояву педагогічних стереотипів у професійно–педагогічному полі;
- Стереотипи оціночних суджень у пізнавальній діяльності вчителя;
- Механізми трансформації педагогічних стереотипів.

У ході роботи арсенал базових матеріалів поповнювався дидактичними ресурсами учасників програми з перспективою подальшого використання іншими вчителями.

Другий блок – **практичний**, спрямований на формування навичок визначення стереотипного профілю партнера(ів) у процесі комунікації, розширення уявлення про стереотипи, як про можливості позитивних змін, що несуть у собі відновлення внутрішнього світу людини та ефективного його використання, переоцінку своїх життєвих принципів в контексті особистісного та професійного розвитку, взаємодії й вирішення проблемних ситуацій.

Для організації екофасилітативного процесу необхідно врахувати систему **принципів**: принцип абсолютного позитивного прийняття; принцип переходу порядку через хаос; принцип невизначеності групового процесу; принцип колективного суб'єкта як спільної групової ідентичності, взаємного включення та розподіленої відповідальності; принцип профіциту. Сукупність цих принципів відображає системне розуміння групового процесу з базовою тенденцією до самоорганізації й трансформації, а також урахує взаємообумовленість його елементів, що, в екофасилітативній логіці, кваліфікується, як постійна реконструкція підстав власної життєдіяльності, «вироблення такого особистісного новоутворення, як толерантність до невизначеності, здатність суб'єкта звільнятися від наявних у нього стереотипів, усвідомлювати контекстуальну обумовленість готових знань і ціннісних установок і, отже, неупереджено ставитися до навколишнього» [105, с. 13].

В якості базового поняття колективного суб'єкту (див у підрозділі 1.1) також, в рамках екофасилітації, використовується синонімом до цього

поняття – ПОГ – проблемно-орієнтована група, взаємодія між членами якої надає програми подальшого розвитку освітніх екосистем [106, с.123].

Для випадку, виокремимо основні характеристики існування й функціонування колективного суб'єкту/ПОГ в просторі професійної діяльності вчителя: 1) виникнення специфічної проблемної педагогічної ситуації (ситуація дефіциту знань, навичок, функцій і т.д.); 2) об'єднання учасників (клас учнів, колектив учителів, група батьків і т.д.) об'єктивним реальним часом в єдиний смисловий простір; 3) одним із його/її суб'єктів є особистість професіонала, а іншими – особистості вчителів, учнів, батьків; 4) групова самоорганізація обумовлена непередбачуваним нелінійним розвитком; 5) у результаті існування колективного суб'єкту/ПОГ – з'являється можливість утворення нової педагогічної форми, як нової ідентичності педагогічної системи.

Отже, колективний суб'єкт виступає суб'єктом управління, а об'єктами – суб'єкти, які проявляють готовність до формування нової системної/групової ідентичності. Утворення відповідної екосистеми знімає суперечності між наявними контактуючими ідентичностями.

Логіка побудови програми екофасилітативного супроводу професійної діяльності педагогів в аспекті роботи з педагогічними стереотипами обумовлюється, тим фактом, що загальним психосоціальним механізмом трансформації стереотипів виступає колективний суб'єкт [103]. Згідно цього, найважливішою **вихідною умовою** для управління фасилітатором складною нелінійною логікою відкритої педагогічної системи виступає об'єднання вчителів групи в єдиний смисловий простір на основах мотивації співпраці. Екологічна психодинаміка педагогічного змінювання включає стадіальне розгортання колективного суб'єкта. Далі, охарактеризовано цей зміст: на стадії «директивності» фасилітатор запускає більш суттєві мотиваційні процеси членів навчальної групи, тим самим, дбаючи про більш високі рівні колективної взаємодії; на стадії «конфронтації/антагонізму» – з'являються інтелектуальні та емоційні лідери через основну тактику фасилітатора – спонукання конфронтацій в свою власну адресу, створення необхідних умов для

майбутнього розподілу відповідальності; на стадії «фасилітації/використання» фасилітатор займає позицію інтегратора, а позиції учасників використовує як джерело ресурсів – «склад» для побудови нової групової ідентичності»; на стадії «кооперації/співпраці» груповий процес тяжіє до гармонізації, визначається напрямом загального смислового поля і групової ідентичності, що на емоційному рівні демонструється у вигляді катарсичних явищ, відкриттів та інсайтів; на стадії «розширення можливостей/підпорядкування» відмічається панування групової ідентичності, розширення її меж, при цьому, смислова єдність підтримується тільки на емоційному рівні, зокрема, у вигляді спогадів пережитого позитивного спільного групового досвіду, а єдиною реальною позицією фасилітатора є підпорядкування логіці завершення групових процесів; на стадії «завершення/індиферентності» учасники демонструють ознаки нової конфронтації, тим самим стимулюючи нову директивну позицію фасилітатора для нового витка свого розвитку, і за умови, якщо фасилітатор не справляється з викликом групи а середовище не стає більш щільним для опору й більшої вмотивованості – група розпадається з новою метою відтворення себе на інших рівнях чи в іншому місці [103, с. 220 – 233].

Сприятливі умови для набуття та розширення власного досвіду руйнування (відживання) педагогічних стереотипів учасниками програми забезпечуються за рахунок дотримання вищезазначених принципів розуміння екофасилітативного групового процесу.

Важливою якістю супровідної позиції фасилітатора виступає толерантність до невизначеності, а його дії парадоксальні, так як, з однієї сторони (з точки зору попередніх життєвих підстав), є потреба відкидати перехідні форми, а з іншої – їх «приймати, як провісників майбутнього», оскільки вони є конструктивними [106, с. 27]. У цьому контексті, фасилітатор сприяє породженню хаосу/каналізації цієї енергії та направляє її в колективні дискусії [106, с. 28].

Важливо відмітити, що розвиток колективного суб'єкта розгортається на потенційному, реальному та рефлексивному рівнях, що враховуються у 3-х

площинах: макрорівні, мезорівні та мікрорівні [193] (відповідно, – програма тренінгу, окрема сесія, окремий вид роботи). Варто зазначити, що потенційний рівень програми тренінгу має на меті формування спільного проблемного поля на певний проміжок часу (6 сесій), урахування поляризації професійних цінностей, індивідуальних стратегій щодо пошуку нових перспектив, змін парадигмальних установок, осмислення, розширення та реконструкції суб'єктного досвіду вчителів через підключення нових сенсових контекстів. Екологічна психодинаміка педагогічного змінювання розгортається на реальному та рефлексивному рівнях, проходячи певні стадії [103]. Логіко-структурна схема процесу педагогічного змінювання під час проходження практикуму через механізм розвитку колективного суб'єкта представлена в (табл.3.1.).

Також, доцільно зауважити, що процес педагогічного змінювання:

- 1) не може бути статичним, а є динамічним, мобільним;
- 2) зумовлений наявністю певних діалектичних протиріч;
- 3) не виключає інших варіантів його розгалуження та наявних носіїв евристичних можливостей;
- 4) його реалізація підпорядкована принципу малоструктурованості, невизначеності, тому, включає емерджентні властивості системи, які розв'язуються.

Окрім екофасилітативних психотехнік, додатково в процесі впровадження програми враховано та використано: метод позиційного навчання Н. Веракси [39], побудови диспозицій та психотехнічні прийоми перекладу вичлененої проблеми на мову метафори через сюжети казок [37], групову дискусію по методу «акваріуму» Г. Маросанова [116], вирішення текстових моделей проблемних педагогічних ситуацій О. К. Осіпової [141], гри «педагогічний консиліум» М. Кашапова [75], аспект розвитку саморегуляції Я. Сухенко [189; 194], аспект розвитку особистості педагога в розрізі конструктивності "професійного вигорання" Н. Перегончук [149] та нароби інших авторів (Т. Зайцева [66], В. Кан-Калик [73], М. Кашапов [75],

А. Прутченков [157], К. Роджерс [168; 235], Н. Самоукіна [172], І.Слободянюк [180].

Таблиця 3.1.

Логіко-структурна схема процесу педагогічного змінювання

Рівні розвитку колективного суб'єкта	Функціональний арсенал, техніки		
	Макрорівень (програма тренінгу)	Мезорівень (програма окремої сесії)	Мікрорівень (окремий вид роботи)
Потенційний	Знайомство, презентація програми, визначення очікувань, прийняття правил роботи в групі	Привітання, рефлексія попередніх занять, спільний орієнтовний план роботи	Ініціація тренером або учасниками виду роботи
Реальний	Психодинамічний аспект (стадії конфронтації/антагонізму, фасилітації/використання, кооперації/співпраці)		
	Пускові механізми: робота з «психологічними голограмами», філософськими текстами, групова дискусія по методу «акваріуму», побудови диспозицій та психотехнічні прийоми перекладу вищеленої проблеми на мову метафори через сюжети казок, моделювання і аналіз конкретних ситуацій, метод «позиційного навчання», вирішення педагогічних задач, робота в мікрогрупах-лабораторіях невирішених проблем, робота в парах-імітаційні ігри, індивідуальна та групова консультації		
Рефлексивний	Психодинамічний аспект (стадії завершення/індиферентності, розширення можливостей/підпорядкування)		
	в кінці тренінгової програми	в кінці кожної сесії	після окремого виду роботи
	рефлексивний аналіз, фіксація спостережень у щоденниках, форматі творчих робіт, малюнках, складання смислових карт	рефлексивний аналіз (усна або письмова форма), визначення та фіксація місця й ролі отриманих ресурсів, складання програм саморозвитку	рефлексія в усній формі, формулювання власного запиту, координація взаємних контактів

Так, модель позиційного навчання обумовлюється відмінністю в займаних позиціях при освоєнні комунікативного об'єктивного простору таких

як: «Тези», «Образи», «Поети», «Схеми», «Апологети», «Критики», «Практики» [39], де диспозиції учителя (авторитарні чи гуманітарні) проектуються на простір/контекст змісту, що й дозволяє вирішити головні задачі тренінгу.

Оскільки, психологія шкільного вчителя побудована на рольовій взаємодії з дітьми, нам було представлено можливим в процесі тренінгу використання рольової гри, що є надійним фундаментом у перевірці власних гіпотез стосовно особистісних проблем. У цьому сенсі, в педагогів була можливість створювати казки та вирішувати власні проблеми в процесі розгортання її сюжету [37]. Так, учасники мали вибрати варіанти складання казки: а) придумати зачин казки та в метафоричній формі представити проблему з можливістю її групового завершення; б) самостійно придуманих зачинів, обміну цими зачинами між партнерами та доведення казки до фіналу; в) обігрування зачину казки через сценічні дії зі спонтанними розігруванням спектаклю. Іншими модифікаціями цього методу також можуть виступити – перетворення проблеми в візуальну, звукову, рухову метафору, а також створення гри на основі метафори (тут важливим ставити собі запитання: «На що схожа проблема? Які образи її відображають? Як можна це змінити за рахунок нових образів і спрямувати її на пошук групового рішення?») Також, для розширення діапазону можливостей відпрацювання проблемних ситуацій та, враховуючи ведучі лідерські якості вчителів, ми вважали доцільним застосувати інший тренінговий метод – побудови диспозицій [37], який проясняє соціометричний характер в групі, розкриває реальну систему взаємовідносин та, в короткий термін, дозволяє видати груповий творчий продукт, за присутності «опозиціонера» та «лідера».

Доцільно відмітити, що авторська розробка І. Вачковим цих методів (побудови диспозицій та сюжетів казок з використанням метафор) завідома спрямована на конструктивне завершення [37]. Однак, бажано включати різні варіанти розгортання сюжетних ліній, не спрямовуючи одразу їх у конструктивне русло, враховувати логіку екофасилітативної взаємодії в розгортанні групових процесів, де немає експертів у розвитку.

Щодо процесів дискусійного характеру, зазначимо тільки, що в традиційному їх розумінні визначають фази: орієнтування, оцінки, завершальну фазу. Важливо та необхідно спиратись у процедурі дискусій на висловлювання учасників та на матеріали самої дискусії. Фазам дискусії відповідають певні кроки: орієнтовні цілі та їх визначення; збір інформації, суджень пропозицій всіх учасників дискусії, збір альтернатив вирішення проблеми; упорядкування обґрунтування, а також спільна оцінка отриманої інформації та вибір рішення з наявних, що з'явилися в ході обговорення альтернатив; підведення підсумків дискусії [116, с. 17]. Одним із варіантів таких дискусій є «метод акваріуму», який передбачає використання інструкцій для учасників з прихованими ролями «Організатор», «Сперечальник», «Оригінал», «Заводій», «Угодовець». Тема для обговорення може бути довільною, головне, щоб ролі були прийняті самими учасниками за бажанням. Далі діючі особи розміщуються в центрі кола, ніби акваріумні рибки. Важливо, що при розгортанні процесу, є спостерігачі, які просто дивляться в акваріум та, згодом, можуть поділитися здогадками з приводу ролей тих, хто в акваріумі. Однак, у класичному варіанті цього методу, роль ведучого є визначною, а позитивним в цьому методі є ресурс, необхідний з тренуванням навичок поведінки.

В екофасилітативній логіці, така позиція ведучого відповідає «рівності/підпорядкування» [103], та не охоплює інші диспозиції, підлягає лінійному та передбачуванму розвитку групових процесів.

Тому запропоновані вище варіанти методів було модифіковано за рахунок принципу екологічності та позиції фасилітатора, як інтегратора, коли груповий процес рухається в умовах «парадоксального контролю» [103].

Отже, komponування методів та прийомів, а також схеми обговорення витікають із процедури самого тренінгу.

3.2. Аналіз ефективності програми екофасилітативного супроводу ситуативно-обумовленої стереотипізації професійної діяльності учителів

Одним із ефективних методів психологічної допомоги сучасному вчителю-професіоналу є відповідність вимогам робочого середовища, вимогам відповідних взаємовідносин між людьми в умовах сьогодення.

Саме апробація програми «Паросток» дозволила зробити висновки про результативність такої психологічної допомоги та розробити методичні рекомендації щодо особливостей її запровадження.

Окрім використання результатів теоретичного аналізу та емпіричних результатів, отриманих на попередніх етапах дисертаційного дослідження, пошук ефективних форм і методів роботи з педагогами в аспекті роботи з педагогічними стереотипами призвів до ідеї рефлексивного аналізу типових психологічних труднощів педагогів, які виникли під час проходження формуючого практикуму. Відповідний теоретико-емпіричний конструкт обумовлює наявність цілісного та взаємодоповнює її, пронизується елементами новизни.

Доцільно відмітити, що типові психологічні труднощі, які виникли у вчителів при проведенні занять, з точки зору нашої роботи, щільно вплетені у загальний контекст труднощів, пов'язаних зі специфікою професійної діяльності вчителя.

Закцентуємо на тому, що проблема дослідження труднощів у професійній діяльності вчителя є комплексною і змістовною, та включає в себе різні аспекти, зокрема, визнання за деякими видами проблемних ситуацій чи професійних конфліктів загострення внутрішніх протиріч (наприклад, між мотивами, очікуваннями, установками та необхідністю професійного самовизначення), а відповідні протиріччя вирішуються в залежності від рівня розвитку професійної свідомості [122].

У професійному плані, проблема труднощів пов'язана з психологічними бар'єрами спілкування (Б. Паригін), соціально-психологічними бар'єрами,

індивідуально-психологічними особливостями суб'єкта діяльності, помилками та недоліками в діяльності, застосуванням репродуктивних і гальмуючих прийомів, з дефіцитом різних вмінь при вирішенні педагогічних ситуацій, конфліктів, з причинами супротивів при переучуванні та подоланні усталених позицій [47] і т. д.

Так, наприклад, В. Семиченко [176] відзначає, що в результаті незадоволених працею вчителів страждають діти, хоч такі педагоги й віддано виконують свої обов'язки, тому вчителю потрібно бути готовим долати труднощі та випробування.

Актуальними в умовах сьогодення є питання розробки ефективних моделей, алгоритмів та стратегій подолання психологічних труднощів у професійній діяльності, зокрема в умовах дефіциту часу й спонтанності.

В розрізі цього дисертаційного дослідження варто підходити до розуміння психологічних труднощів педагогів у їх професійному чи особистісному сенсі з точки зору профіциту [64; 108], сприймання їх у цьому складному процесі, як можливості мимовільних спроб рухатись уперед в напрямку формування більш нових перспективних стереотипів, сенсів, принципів. Така стратегічна передумова полягала в розумінні педагогічних труднощів, що стимулюють способи й механізми педагогічного змінювання в інтерсуб'єктно-діалогічній взаємодії.

Зазначимо, що екологічна репрезентація групового процесу педагогічного змінювання являє собою соціально-обумовлену форму особистого змінювання, зміст якого полягає в спільно-розподіленій формі конструювання нової ідентичності особистості педагога. Така форма заняття повністю охоплює весь потенціал людини, як відкритої динамічної системи, уключає проблеми формування психологічних та професійних компетентностей, спираючись на педагогічну спонтанність, нелінійність та невизначеність. Фасилітатор у такій системі «витончено веде», або управляє складною нелінійною логікою розвитку відкритої системи [103]. Цей процес можна описати наступною цитатою: «Сократ маніпулював учнем в освітньому процесі. При цьому він взаємодіяв з

ним на вербальному рівні, залучаючи його в діалог, звертався до його когнітивної та мотиваційної сфер, створював у нього ілюзію самостійного руху до істини, всіляко маскував свою роль ведучого в педагогічному спілкуванні. Майевтика (по-давньогрецькому – повивальне мистецтво) виявлялась ефективним способом маніпулятивного управління інтелектуальним пошуком, формуванням пізнавального інтересу, розвитком учнів, який породжував у тих, кому задавалися питання, відчуття, що вони самі знаходять на них відповіді» [87, с. 16].

Виходячи з рефлексивного аналізу отриманого нами досвіду, дається характеристика відслідкованих типових психологічних труднощів учителів в аспекті роботи зі стереотипами (табл.3.2.) та додається напрацьований в ході практикуму проєктивний матеріал (Додаток Д.).

Нжче, проаналізовано механізми впливу/трансформації педагогічних стереотипів детальніше.

Перш за все, початковий етап заняття, або вихідний рівень фасилітації розпочинався з об'єднання учасників в єдиний смисловий простір на основах мотивації співпраці, встановлення атмосфери прийняття та психологічного комфорту.

Відбулось знайомство учасників за допомогою вправи: *«Привітання по колу»*. Учасники занять повідомили про своє професійне самопочуття, та попередньо намітили напрямок, у якому було розгорнуто їх професійний пошук.

Під час колективного планування роботи на день шляхом з'ясування спектру очікувань та запитів учасників, відображення ними значущих подій останнього періоду, стало неозброєним оком помітно неоднозначність реакцій аудиторії, незадоволеність якою-небудь стороною справи в логіці оцінки положення педагогічних проблем. Це виявилось в переживаннях емоційного спектру – розгубленість, висока тривожність, що проявилась у деяких учасників у зміні пози сидіння на краєчок стільця, блукаючих та відведених поглядів по

Таблиця 3.2.

Психологічні труднощі учителів в розрізі досвіду подолання (трансформації) педагогічних стереотипів

На початку	Під час вправ	Після вправ	Особливості	Ново-утворення
	Інтерсуб'єктний рівень			
Відсутність мотивації до глибинних змін	Конфлікт мотиваційної і смислової сфери	Мотиви самовдосконалення, самореалізації, професійного самоствердження	Формування нових сенсів, принципів, можливість руху вперед	Нова модель психічного здоров'я, толерантність до невизначеності
Інтелектуальна неготовність до інновацій	Стандартні репліки, рішення «за зразком», гіперсоціалізованість зовнішній локусу контролю, проблеми виключно індивідуальної відповідальності за навчання учнів Наприклад:«Я повинен навчити»	Виявлення власних неадаптивних установок Наприклад: «Вчитель не завжди має провину в тому, що не навчив,не зміг.»	Її перебудова відбувається менш болісно і не викликає внутрішнього опору та не задіює зміни в предметно-практичному полі діяльності	
Висока тривожність фрустрація порушення саморегуляції	Міра невизначеності протиріч; їх розв'язок з тенденціями до агресії або з позицій уникнення, пошук автентичності і відвертості у взаєминах Наприклад: «Виходить,що ми повинні виростити безвідповідальних дітей...пишеш –пиши, а не пишеш– не пиши?!»; «Будемо робити, як	Стани потрясінь, просвітлення, очищення,страждання, радості, піднесення, перехід від визначення вчинків до оцінки їх характеру Наприклад: «Значить не тільки від мене залежить рівень успішності моїх учнів!?» « У мене є	Розгортається конфлікт смислової та емоційної сфери, наявність феноменів супротиву, як частини «перехідної системи», встановлення проблемності з точки зору цілей і цінностей, з'ясування «ступеню небезпеки» даної ситуації, соціальний рівень регуляції,звернення за	

	<i>вважаємо за потрібне/якщо вилучили із програми ті чи інші норми»</i>	<i>тепер можливість простіше і спокійніше реагувати на поведінку учнів».</i>	зовнішньою допомогою	
Ускладнення самоактуалізації	Недостатня цілісність «Я» Наприклад: <i>«Стан учителя в Україні, попри все, залишається складним»;</i> <i>«Існує проблема внутрішньої свободи»;</i> <i>«Учитель – практик стоїть осторонь процесу і т. д.»</i>	Прийняття себе, особистісна інтеграція; нові інваріанти поведінки Наприклад: <i>Тепер я буду тільки орієнтувати дітей, хоч як я тепер без прикладу маю їх орієнтувати...»;</i> <i>«Не знаю як, але буду робити, орієнтуючись на сферу освітніх послуг, враховувати індивідуальні особливості учня, якщо в процесі роботи не виникне форс – мажор.»</i>	Перехід із зовнішнього плану регуляції у внутрішній, коли зовнішні «протестуючі проекції» (зовнішній рівень) не протирічать внутрішній суті особистості	

аудиторії, закритих позах рук, схрещені ніг, м'язовому напруженні в області обличчя, ший. В комплексі такі емоційні та поведінкові ознаки учасників групи означали фіксацію їх індивідуальних проблемних сфер, були свідченням утримання учасниками важливих зон при собі, залучення регуляторних процесів індивідуального рівня у важливість невідомих передчуттів.

Також важливим маркером для фасилітатора виступили ознаки відсутності мотивації до глибинних змін у деяких учасників, ледве помітні подихи хворобливого характеру, оскільки, змістовна мотиваційна детермінація поведінки в моделі самореалізації співвідносить блоки «Хочу» (автентичність, емоційна сфера) з блоком «Можу» (самопізнання, самовідношення, самооцінка) та поєднує тенденції «бажаного стану» і уникнення негативного, що й передбачає активізацію відповідних мотиваційних механізмів, яких ще немає в наявності.

Саме у тому часовому відрізку, відповідні установки були непомітними проблисками майбутнього відродження для когось із вчителів, оскільки, вони, на той момент, ще не усвідомлювали своїх переваг які були задані в їх стабільності та не споглядалися очевидними. Зрозуміло, що поставлене питання не може бути єдиною мірою попереднього виявлення установок учасників, і є лише окремими випадками в полі спостерігача, тому питання полягало в принципово новій позиції фасилітатора – ліквідувати приховану небезпеку нівелювання особистості педагога, ніяким чином не проігнорувати своєрідність індивідуальності.

На першій стадії управління груповим процесом фасилітатор, який виступив суб'єктом і одночасно еталоном даної форми контролю через директивну форму, фіксуючи та не заперечуючи елементи доброї волі, які були тут всеодно присутні, ознайомив учасників з філософським текстом. Із метою більш просунутих стадій групової взаємодії, було введено правила дискусії та обговорено критерії групової оцінки. На цій стадії були очевидними прояви інтелектуальної неготовності до інновацій. У деяких учасників це мало вияв у наявності протиріч, супротивів під час нового виду роботи, що

супроводжувалось репліками: *«А можна щось простіше, за інструкцією... Нас не вчили аналізувати такі тексти»*. Вважаємо, що такі протирічні позиції учасників можна пояснити порушенням класичних принципів навчання та намаганням пристосуватися до конкретних умов саме такої психологічної технології, елементів її змісту. Така педагогічна позиція пояснюється як теоретична безвихідь, спотикання через звичні методичні настанови, регламентації та вузлові положення, в яких щодня перебуває вчитель. Останнє, забезпечує зародження між фасилітатором та учасниками зворотного зв'язку/«робочого рапорту» як на вербальному так і на невербальному рівнях, що проявляється в активізації уваги вчителів, проникненні в зміст завдання, навіть через протиріччя. Така перебудова не відбувалась болісно й не викликала внутрішнього опору, оскільки, в цей період комунікації, не була задіяна область змін, яка б стосувалась предметно-практичного поля професійної діяльності учасників тренінгу. У даному періоді фасилітатор виступив «провокатором» для вчителів на більш активну участь, при цьому, підтримуючи «паростки» абсолютного позитивного прийняття в групі за рахунок толерантного відношення до позицій учасників. Такі дії фасилітатора стимулювали проєкції учасників (їх власні позиції) на груповий контекст, а фасилітатор отримав доступ до взаємодії з учасниками на більш глибокий сенсовий рівень.

Далі, група динамічно рухалась на *стадію конфронтації/антагонізму*, при цьому, позиція фасилітатора сприяла виникненню конфронтації на власну адресу. Стадія конфронтації спрямовувала груповий процес у площину самоактуалізації деяких учителів, з'явилися групові емоційні лідери з висловлюваннями: *«Роль вчителя залишається складною» «Вкладаєш у них своє здоров'я та знання, а немає ніякої за це подяки»; «Існує проблема внутрішньої свободи вчителя», «Учитель-практик стоїть осторонь процесу і т.д.»*.

До них приєдналися інтелектуальні лідери з промовами в категоріях моральності, підтримки свого соціального статусу, любові до дітей та в цілому до праці: *«Нові правила освіти не повинні декларуватись, а конструюватись»;*

«Український учитель нічим не гірший за європейського та спроможний працювати і конкурувати з випускниками європейських шкіл і в наших умовах»; «Головна якість вчителя – це любов до дітей, так як діти потребують підтримки»; «Вчитель в школі творить майбутнє та є авторитетом для дітей».

На цій стадії простежився конфлікт мотиваційної й смислової сфери, що характеризувався стандартними репліками за типом: *«Я повинен навчити», «Нема єдності між батьками та школою»* і т. д. Узагальнюючи, можемо охарактеризувати такі педагогічні позиції, як необхідність педагогічних дій та рішень діяти «за зразком», гіперсоціалізованість, зовнішній локус контролю, проблеми виключно індивідуальної відповідальності за навчання учнів а іноді і за їх батьків: *«Як мені батькам розповідати про нові вимоги до навчання, якщо вони через одного їх чують та розуміють?»*

За рахунок «розхитування» бездоганного авторитету фасилітатора утворились підгрупи, члени яких брали на себе відповідальність за груповий процес. Для цього етапу характерною для деяких рішень учасників стала міра невизначеності протиріч та їх розв'язок за рахунок агресивних тенденцій або з позицій уникнення, пошук автентичності й відвертості у взаєминах: *«Необхідно дітям ставити оцінки, а не вилучати з програм той матеріал, за рахунок якого працюють процеси пам'яті»; «Як ми можемо навчити учнів без техніки читання, каліграфії, коли відмінена оцінка за ці види діяльності, а від нас вимагають, хоч ці самі критерії підмінили іншими, наприклад, свідомість, виразність, швидкість»?* *«Будемо робити, як вважаємо за потрібне, якщо вилучили із програми ті чи інші норми; «Виходить, що ми повинні виростити безвідповідальних дітей...пишеш – пиши, а не пишеш – не пиши?!».* За рахунок таких конфронтацій розгорнувся конфлікт смислової та емоційної сфери, відзначалась наявність феноменів супротиву, як частини «перехідної системи», встановлювалась проблемність з точки зору цілей і цінностей, з'ясовувався «ступінь небезпеки» даної ситуації для учасників з точки зору їх авторитету, статусу, самооцінки. Цей процес набував болісного характеру, нагадував

переживання учасниками інтелектуального та емоційного хаосу, творчий безлад та, за рахунок рефлексивної активності його учасників, знаменував перехід на соціальний рівень регуляції, уключав звернення за зовнішньою допомогою групи. На цьому етапі відчувалося, що порушуються сенси професійної діяльності учасників, а, за рахунок континіуму емоційних реакцій та напруги, виникла неконгруентність між існуючим досвідом і системою—Я фахівця. В логіці екофасилітації, переживання та наростання ступеня виразності таких травматичних переживань означає конструювання нової ідентичності в формі «Я—образу» [109, с. 217].

Через посередництво технік емпатійного/активного слухання, транслювання висловлювань, віддзеркалення прихованих сенсів та їх фокусування в напрямку *інтеграції (третя стадія)* при здійсненні фасилітатором групового процесу за рахунок ресурсу групи (складу), з'явилися ознаки виявлення власних неадитивних установок: *«Вчитель не завжди винний, в тому, що не навчив, не зміг»*. На цьому етапі відзначено формування нового колективного суб'єкта, що проявилось через встановлення принципів постконфліктної взаємодії та більш глибокого прийняття. Груповий процес гармонізувався, а в фасилітатора з'явилося відчуття свободи від зняття відповідальності за груповий процес.

Подальша динаміка розгорнулася на *стадії кооперації/ співпраці*, коли позиція фасилітатора стала рівною членам групи. На цій стадії спрацювали групові катарсичні явища, раптові осяяння того, що можна мислити і так, і інакше. В деяких учасників цей процес відбувся на індивідуальному рівні через страждання, радість, піднесення. Наведемо кілька прикладів висловлювань вчителів: *«Значить не тільки від нас залежить рівень успішність учнів!?» « У нас є тепер можливість простіше і спокійніше реагувати на поведінку учнів»*. Такі позиції учасників знаменують перехід від визначення вчинків до оцінки їх характеру.

Наступною реальною позицією фасилітатора, на фоні групової панівної ідентичності (*стадія «розширення можливостей/підпорядкування»*), було

слідкування логіці завершеності групових процесів, оскільки учасники почали експериментувати з розширенням кордонів групи. У новому контексті почали з'являлись нові парадоксальні програми, які виникли під час зіткнення колишніх сенсів із тими, які щойно зароджувались, здійснювався перехід із зовнішнього плану регуляції у внутрішній, коли зовнішній рівень (зовнішні «протестуючі проекції») учасників не протирічить внутрішньому. Відмітимо, що на перший погляд, спочатку це сприймається як патологія (розрив поступовості, випадковість) [106, с. 43], потім – як новизна (в термінах можливості) [108], що підтверджує логіку екофасилітації. На цьому етапі, в контексті актуалізації набутого професійного досвіду та детермінації нових компонентів професійної свідомості, пробуджується нові сенси, принципи, а учасники сприймають їх, як можливість рухатись уперед на особистісному або професійному рівнях, запускається нова мотиваційна лінія, яка вкрапляє мотиви усвідомленого самовдосконалення, самореалізації, професійного самоствердження через усвідомлення особистісних і професійних змін: *«Тепер я буду тільки орієнтувати дітей, хоч як я тепер без прикладу маю їх орієнтувати»*; *«Не знаю як, але буду робити, орієнтуючись на сферу освітніх послуг, врахувати індивідуальні особливості учня, якщо в процесі роботи не виникне форс мажор»*.

Зауважимо, що саме на цьому етапі вималювалися теми, що не відповідали змісту дискусії, кордони групи стали проникливими, а сенсова єдність підтримувалась тільки на емоційному рівні.

Остання стадія – *«індиферентності та байдужості»*, або завершення групового процесу, в логіці екофасилітації, свідчила про можливості нового зростання, наповнилась ознаками нової конфронтації учасників. За рахунок зміни позиції екофасилітатора знову на директивну, наступила можливість сприяти ущільненню середовища, в тренінговій групі було відмічено феномени супротиву (чинення опору) завдяки включенню нової теми. Зазначимо, що «феномен супротиву» є частиною перехідної системи та ідентичний на рівні механізму захисту індивіда: «З одного боку, даний механізм є джерелом

протидії новому в перехідній системі, з іншого – умовою подолання застійних процесів» [103, с. 292]. Як результат функціонування механізму вирішення типових труднощів педагогів – виступають новоутворення в структурі особистості педагога, що забезпечують якісно новий рівень відношення до дійсності, багатовимірність, гнучкість, толерантність до невизначеності.

Отже, вищевикладений приклад фрагменту заняття є свідченням траєкторії вирішення педагогічних труднощів (проблемних ситуацій) учасників тренінгу, включаючи «перехідні характеристики».

Така форма вирішення проблемних ситуацій у професійній площині обумовила трансформацію педагогічних стереотипів, які (за логікою нашого емпіричного дослідження) більшою мірою спрацювали у педагогів з високими тенденціями до стереотипізації.

Викликаний умовами формуючого практикуму дисонанс між груповими й індивідуальними стереотипами зачіпає в умовах невизначеності загальні та індивідуальні міжсистемні зв'язки між їх рівнями, спричиняє виведення із внутрішнього плану в зовнішній неконструктивних елементів, зокрема, визначає їх вихід за межі площин функціонування стереотипів високого або низького рівня, вказує на запуск синкретичного механізму «перетвореної форми» [103; 113] інтеграцію *перехідних характеристик* в трансформаційний механізм *педагогічного змінювання* [103].

У ході роботи стало помітно, що групові процеси відбуваються за декількома типами, які можуть інтегруватись та доповнювати один одного: а) стрімко й емоційно (за афективними типом) – резонансно зачіпаються емоційні стани учасників, група активно й динамічно рухається в напрямку розвитку колективного суб'єкта, після чого може затухати рефлексивна позиція того чи іншого учасника, наступати фаза емоційного виснаження для особистості, «відімкнення від спільного групового поля» й зниження активності в груповому процесі на деякий час, можливо й на декілька сесій, що є ознакою необхідності усамітнення та фокусування на власних думках та переживаннях, занурення в самоаналіз; б) має сповільнений та тупиковий характер, з ознаками

«мотиваційного вакууму». В другому випадку, спрацьовує або «прориває» груповий процес учасник, в якого актуалізується запит на індивідуальну консультацію.

Подібний досвід переживання групою не мав певних закономірностей, а стани незнання та безпорадності в учителів можуть змінюватись на колективне розуміння закономірностей переходу – від незнання до знання. Реальний досвід показав, що, нажаль, у традиційних педагогічних системах завжди знаходиться той, хто знає, як треба вчинити (гласно чи за замовчуванням). Така педагогічна консервативність під час занять породжувала феномени «супротиву», сприяла створенню «перехідних ситуацій», які згодом, у короткий проміжок часу, переформатували знання про педагогічну реальність. Спочатку група пережила кризу нерозуміння, потім учасники стали толерувати один одного, зійшовши до рівня взаємодії та досягаючи розуміння. Підключений потім ретроспективний аналіз учасників дав змогу не тільки їм зрозуміти, яким чином вони отримали досвід, але й прояснити, завдяки чому це відбулося.

У підсумку, було констатовано, що відпрацьовані актуальні психологічні труднощі/професійні питання мали не тільки глибинні особистісні сенси але, й здається, психотерапевтичний ефект.

Також, відсутність запрограмованих заздалегідь орієнтирів трансформації стереотипів та розвитку професійної діяльності вчителя обумовлює необхідність специфічної оцінки результативності програми. За такої специфічної оцінки необхідно врахувати: А) основним механізмом трансформації стереотипів та розвитку педагогічної діяльності виступає колективний суб'єкт/ПОГ; Б) зміна психологічного профілю вчителів, які обумовлені психологічними особливостями взаємодії педагогічних стереотипів та стилем дидактичної комунікації відбувається внаслідок вироблення / усвідомлення кожним з учасників нових програм та власних моделей взаємодії, розкриття механізмів педагогічного змінювання; В) в умовах експерименту, трансформація стереотипів може розглядатись, як маркер розвитку професійного та особистісного профілю педагогів у соціальній площині. Даний

процес набуває ознак імовірнісного, відповідно про його ефективність можна судити за зміною психологічних профілів учасників, тому при розробці та реалізації програми формувального експерименту основний акцент потрібно робити на створенні специфічних екологічних умов для (відживання) та конструювання нових стереотипів педагогами, забезпечуючи дотримання вищезазначених принципів розуміння групового процесу з базовою тенденцією до самоорганізації й трансформації.

Аналіз результатів програми було проведено на основі вхідного (за 1–2 дні до початку програми) та вихідного (через 1–2 дні після завершення програми) діагностування за блоком психодіагностичних методик, який використовувався й на етапі констатувального експерименту. Добровільність учасників у вхідному та вихідному діагностуванні була необхідною його умовою. Матеріали для діагностування, згідно процедури дослідження, передбачали наступні обов'язкові інформаційні кроки: звернення до учасника та повідомлення про цінність результатів для розвитку теоретичної та практичної психології, акцент на конфіденційності результатів та можливості отримання власних результатів діагностування, подяка за згоду взяти участь у дослідженні.

Для статистичної обробки даних використано версію комп'ютерної програми SPSS (версія 19.0). Це дало змогу визначити та порівняти педагогічні профілі взаємодії механізмів стереотипізації та педагогічного стилю досліджуваних до тренінгу й після нього та дозволило дати судження про особливості трансформації педагогічних стереотипів.

У розвивальній програмі «Паросток» взяли участь 33 педагоги із навчальних освітніх закладів м. Кременчука Полтавської області.

Дана програма проводилася протягом 2016 навчального року. Кількість досліджуваних у контрольній групі склала 30 осіб.

За 2 дні до початку тренінгової програми проводилися перші зрізи за блоком психодіагностичних методик окремо в контрольній і експериментальній групі досліджуваних. Так як програма розрахована на шість сесій (1 раз на

тиждень), то повторні зрізи відбувалися майже через сім тижнів після першого зрізу.

Статистичний аналіз передбачав аналіз та порівняння результатів, отриманих у двох контрольних і двох експериментальних групах: загальна кількість педагогів у контрольній групі – 30 особи, загальна кількість педагогів в експериментальній групі – 33 осіб.

До початку тренінгу та після нього, в контрольній і експериментальній групах аналіз педагогічних стереотипів і професійної педагогічної діяльності здійснювався на основі непараметричного критерію знакових рангів Вілкоксона за шкалами відповідних психодіагностичних методик.

Отримана позитивна динаміка між експериментальною й контрольною групами (табл. 3.3), в цілому, свідчить про відмінності в показниках педагогічних стереотипів та в професійній діяльності вчителів, що є маркером успішного проходження ними експериментального практикуму протягом 6 тижнів.

Таблиця 3.3.

Зміна параметрів педагогічних стереотипів і професійної діяльності в контрольній і експериментальній групах учителів

Досліджувані параметри	Контрольна група(n=30)		Експериментальна група (n=33)	
	Z	стат. знач.	Z	стат. знач.
Загальний рівень стереотипів	-1,532 ^b	p=0,128	-1,755^a	p=0,059
До професії	-1,604 ^a	p=0,109	-1,134 ^a	p=0,257
До дітей	-1,809^a	p=0,070	-2,502^a	p=0,012
До батьків	-1,342 ^a	p=0,180	-1,350 ^a	p=0,177
До методів і форм роботи	-1,134 ^a	p=0,257	-2,060^a	p=0,039
Установки				
Індекс LPS	-,112 ^b	p=0,914	-1,960^b	p=0,050
Індекс ASO	-,835 ^a	p=0,409	-,363 ^b	p=0,745
«Психологічний портрет учителя»				
Пріоритетні цінності				
Гуманістична направленість	-,731 ^a	p=0,436	-1,978 ^b	p= 0,115
Орієнтація на колег	-978 ^b	p=0,336	-3,129^a	p=0,002
Концентрація на собі	-,153 ^a	p=0,836	-,581 ^b	p=0,561

Психоемоційний стан				
Неблагополучний	-1,778 ^b	p=0,162	-2,620 ^a	p=0,004
Нестабільний	-1,795^b	p=0,089	-2,175 ^a	p=0,048
Стабільний	-1,574 ^a	p=0,278	-2,637 ^b	p=0,008
Самооцінка				
Позитивне самосприйняття	-,010 ^a	p=0,992	-,263 ^b	p=0,670
Нестійка самооцінка	-,169 ^a	p=0,866	-,579 ^a	p=0,792
Негативне самосприйняття	-,027 ^b	p=0,899	1,753^a	p=0,057
Стиль викладання				
Демократичний	-,288 ^b	p=0,773	-,276 ^a	p=0,787
Ліберальний	-,735 ^b	p=0,462	-2,040^b	p=0,048
Авторитарний	-835 ^b	p=0,408	1,726 ^a	p=0,261
Рівень суб'єктивного контролю				
Високий	-1,202 ^b	p=0,229	-,759 ^a	p=0,448
Середній	-,499 ^a	p=0,618	-,154 ^b	p=0,877
Низький	-,579 ^a	p=0,563	-,465 ^b	p=0,642
Задоволення працею				
Висока	-,338 ^a	p=0,735	-,384 ^b	p=0,701
Недостатня	-,500 ^b	p=0,617	-,936 ^a	p=0,349
Незадоволеність	-,112 ^b	p=0,813	-1,764^a	p=0,098
Опитувальник СКК				
Соціально-крмунікативна незграбність	-,465 ^a	p=0,642	-2,068 ^a	p=0,039
Нетерпимість до невизначеності	-1,169 ^a	p=0,242	-2,914^a	p=0,004
Надмірне прагнення до конформності	-1,706^b	p=0,088	-663 ^a	p=0,386
Підвищене прагнення до статусного росту	-,022 ^a	p=0,983	-,457 ^a	p=0,648
Орієнтація на уникнення невдач	-,370 ^a	p=0,711	-576 ^a	p=0,498
Фрустраційна нетолерантність	-1,532 ^b	p=0,125	-1,377 ^a	p=0,168
«Шкала «Ефективності педагогічного стилю»				
Фасилітація(ЕП)	-,290 ^a	p=0,772	-,019 ^a	p=0,985
Контроль (НЕП)	-1,687 ^a	p=0,200	-1,081^a	p=0,030
Міра збалансованості (АС)	-1,281 ^a	p=0,135	-1,493^b	p=0,042

Примітки: а – позитивні ранги, b – негативні ранги

Дані, наведені в (табл. 3.3), показали за якими саме досліджуваними параметрами мали місце достовірно/недостовірно значущі зміни в учасників тренінгу до та після нього. Рівень значущості $p \leq 0,05$ вказує на достовірну різницю між відповідними показниками.

Як видно з табл.3.3., у *контрольній групі* (кількість учасників – 30 осіб) протягом шести тижнів відбулися статистично значущі зміни на рівні тенденції в показниках педагогічних стереотипів та професійної діяльності:

- за окремими шкалами опитувальника педагогічних стереотипів, зокрема «ставлення до дітей» ($p=0,070$), але вони не позначилися на загальному їх рівні;
- підвищилися показники параметрів емоційної нестабільності на рівні тенденції ($p=0,089$), а також надмірного прагнення до конформності ($p=0,088$), що може впливати на загальний психологічний стан учителя, його робочу ефективність здійснення професійної педагогічної діяльності;
- статистично значущих змін, які комбінують рівні стереотипізації (*афективний компонент стереотипів*) та педагогічного дидактичного стилю (*операційно-діяльнісний компонент ПД – критерій регулятивно-стильові характеристики*) не виявлено, що не позначилося й на загальному рівні стереотипів.

В *експериментальній групі* досліджуваних (кількість учасників – 33 особи) упродовж участі в тренінговій програмі «Паросток» також зафіксовано статистично значущі зміни та зміни на рівні тенденції в показниках педагогічних стереотипів та професійної педагогічної діяльності:

- дослідження *афективного компоненту* педагогічних стереотипів вказує на зниження показників стереотипів по відношенню до дітей (рівень значущості ($p<0,05$), до методів і форм навчання й виховання (рівень значущості ($p<0,05$), та, на рівні тенденції (рівень значущості ($p=0,059$), зміни торкнулися загального рівня (*когнітивний компонент*) педагогічних стереотипів.
- відбулися зміни *поведінкового компоненту* стереотипів, у результаті чого підвищився індекс оцінки професійних установок точності сприйняття учнів (рівень значущості ($p<0,05$)).

За результатами діагностики ПД в *експериментальній групі*:

- Знизились показники *емоційно-ціннісного компоненту ПД*: за критерієм орієнтація на цінності – шкала «орієнтації на колег» ($p < 0,01$); за критерієм емоційна стабільність/нестабільність – шкала «емоційного неблагополуччя» ($p < 0,01$) та «емоційна нестабільність» ($p < 0,05$); за критерієм позитивний Я-образ – шкала «негативне самосприйняття» ($p = 0,057$); *емоційно-ціннісного компоненту ПД* (критерій способи педагогічного спілкування) – за шкалою «нетерпимість до невизначеності» ($p < 0,01$); *мотиваційного компоненту ПД* – шкала незадоволеності працею ($p = 0,098$); та *операційно-діяльнісного компоненту ПД* (критерій регулятивно-стильові характеристики) – шкала контролю ефективності педагогічного стилю ($p < 0,05$).

- Підвищились показники *емоційно-ціннісного компоненту ПД* (критерій емоційна стабільність/нестабільність) – шкала «емоційна стабільність» ($p < 0,01$); *операційно-діяльнісного компоненту ПД* (критерій стратегії організації навчальної діяльності) – шкала «ліберальний стиль» ($p < 0,05$); *операційно-діяльнісного компоненту ПД* (критерій регулятивно-стильові характеристики) – позитивної асиметрії/ефективного підкріплення стилю при педагогічній взаємодії ($p < 0,05$).

Таким чином, в експериментальній групі відбувся ряд значущих змін в показниках педагогічних стереотипів в окремих їх областях: ставлення до дітей, до методів і форм роботи, а також за вимірюваними шкалами ПД. Відповідні комутації позначились на загальному рівні стереотипів. Тому, статистично значущі відмінності в загальній картині професійних стереотипів, дозволяють говорити про їх чутливість до трансформацій, які обумовлюють зміни в компетентнісних параметрах ПД.

У контрольній групі досліджуваних відбулися зміни, які не позначилися на загальному рівні стереотипів, а отже, не змінилися психологічні профілі досліджуваних. Водночас, не зафіксовано змін і в показниках *операційно-діяльнісного компоненту* (критерій регулятивно-стильові характеристики). Натомість, підвищились показники за деякими параметрами ПД: емоційна нестабільність, надмірне прагнення до конформності, що впливає на загальний

психологічний стан учителя та може свідчити про зниження його робочої ефективності. Проте, остання логіка потребує детальнішого дослідження.

На підставі отриманих результатів зроблено висновки щодо ефективності тренінгової програми «Паросток». Зазначимо, що в зміст трансформації педагогічних стереотипів та механізмів стереотипізації взято до уваги зміну психологічного профілю фахівця (*комбінації рівня стереотипізації та педагогічного стилю дидактичної комунікації*).

У підсумку, в ході програми, яка базувалася та запроваджувалася на основних положеннях екофасилітативного підходу й відповідних методах роботи, відбулися зміни в професійному та особистісному сенсі учасників програми.

Трансформації педагогічних стереотипів та механізмів стереотипізації детермінують зміни в компетентнісних параметрах ПД: у педагогів підвищились показники емоційного благополуччя, ліберального стилю, натомість, знизилися показники емоційної нестабільності, негативного самосприйняття, незадоволеності працею. Відповідна динаміка спрямувалась у русло розвитку.

Тому, можемо говорити про те, що екофасилітація, як форма управління розвитком колективного суб'єкта, забезпечує умови для трансформації педагогічних стереотипів у професійній діяльності вчителя.

Апробація програми в інших професійних аудиторіях (керівників освітньої галузі, представників інших сфер діяльності) визначає перспективний напрямок для її удосконалення та розвитку.

3.3. Методичні рекомендації щодо екофасилітативного супроводу учителів

Охарактеризуємо напрямок роботи з учителями в ключі екофасилітативної консультативної модальності. Даний підхід дозволив прийти до деяких заключень:

- У ході консультацій «патології» розглядаються, як перехідні явища [108].
- Психолог не втручається в те, що закрито, а надає можливість бути вчителю самим собою, і при цьому мати переваги.
- Успіх глибинних ефектів не залежать від часу, широти обхвату та труднощів втручання в корені явищ психічної організації вчителя психологом.
- Учитель сам надає об'єм необхідної інформації для психолога.
- Робота над чужими ситуаціями випадково торкається особистих труднощів, кризових ситуацій і таким чином приводить у рух процес пізнання і самопізнання інших учасників.
- Процедура допомоги полягає в приєднанні та «сходження до досконалості» моделі вчителя, де важливим компонентом є побудова «робочого союзу через прийняття іншого не на шкоду собі – толерантності та асертивності [108, с. 37].

Зауважимо, що позицію фасилітатора-консультанта не слід пов'язувати з особистісними рисами характеру, так як це малоефективно, оскільки екофасилітатори нічим не відрізняються від інших професіоналів позитивними чи негативними якостями [108, с.14], тому відведемо її в іміджево-професійну площину та сформулюємо відповідні принципи й уміння для тренера:

- відображати педагога, як живе дзеркало, показувати його власні переживання та дії, зберігаючи екосистему його та своєї особистості за рахунок позитивного прийняття та толерантності;
- відслідковувати (оцінювати) зміни, що відбуваються у внутрішньому стані суб'єкта, ставитись до них толерантно, створювати умови

для інсайт-події в умовах невизначеності навчальної групи;

- відштовхуватись від розуміння важливості фактору часу, як способу прискорення ритму реконструктивної активності (саморозвитку) суб'єкта;
- управляти комунікацією через уміння слухати, довіряти кожному слову, жесту, позі вчителя, та, в будь-який момент часу, бути готовим до непередбачуваного завершення групового процесу чи консультації, вміти відмовитись від власних інтерпретацій, поглядів на проблему на користь розвитку траєкторії учасника, яка вимальовується в його логіці;
- урахувати мотиваційну готовність групи/педагога при взаємодії;
- у тупикових ситуаціях бути щирим і конгруентним, рефлексувати свою незрозумілу позицію, почуття, сумніви, й, таким чином, інтегруватись у напрямку руху екосистеми;
- розуміти, що кожна людина – це один унікальний елемент соціальної системи та її різних інститутів (сім'ї, професії, освіти та інше), і тому самореалізація та цілісність–Я особистості є відлунням благополуччя всієї системи в цілому;

Досвід екофасилітаторів [189] показує, що попереднє узгодження учасниками часу на той чи інший вид роботи виступає певним регулятивним годинником даного процесу.

Із позиції екологічної фасилітації, тренінгова/проблемно-орієнтована група розглядається, як відкрита динамічна система, що здатна до самоорганізації, самостійно визначає свої цілі та засоби їх досягнення на шляху до педагогічного змінювання як його соціально-обумовленої форми [103]. Істотним для педагогічного змінювання в аспекті самоорганізації є виникнення «перехідних явищ», які символізують зародження нової колективної ідентичності [103].

Більше того, екофасилітатору необхідно подбати про те, щоб ніхто з її членів не опинився під груповим тиском, а кожний учасник, в разі переживання ним кризового стану, вчасно зміг отримати підтримку й відповідну допомогу.

Учасниками програми були вчителі закладів освіти. Набір до групи здійснювався на основі власної зацікавленості педагогів та їх мотиваційної готовності до участі в тренінгу, а також з урахуванням рекомендацій від практичних психологів міста стосовно кандидата. Важливим моментом для участі в тренінговому занятті є активність та бажання самого вчителя удосконалювати власну професійну майстерність саме на засадах гуманістичної освітньої парадигми.

Вважається оптимальною кількість учасників у групі від 12 до 17 осіб. Із урахуванням роботи в мікрогрупах (від 3 до 6 осіб), бажано, за можливості, при організації тренінгової роботи використовувати просторе приміщення, обладнане огртехнічними засобами. Можуть знадобитися учасникам для окремих видів робіт фліп-чарти, маркери, папір, стікери, ручки, олівці, арт-засоби.

Систематичність проведення сесійних занять – 1 раз на тиждень. У такому робочому режимі в учителів була можливість відслідковувати та фіксувати зміни, які відбулись у них протягом міжсесійного періоду, що й спонукало їх до рефлексії на наступних сесіях (заняттях).

Умовна структура одного тренінгового заняття:

- ✓ Привітання. Презентація учасників.
- ✓ Рефлексія значущих подій учителів за останній період.
- ✓ Структуризація спільного проблемного поля, колективне планування роботи.
- ✓ Робота з філософським текстом, групові дискусії, актуальне здійснення «парадоксального управління» розвитку колективного суб'єкта [103].
- ✓ Індивідуальні консультації.
- ✓ Рефлексивне коло обговорення результатів заняття та підведення підсумків.

Організація окремої тренінгової сесії включає **три основні частини**: вступну основну, завершальну.

Вступна частина має тривалість близько 1 години. Вона направлена на діалог з членами групи; спрямована на ознайомлення учасників із навчальною стратегією програми, логікою викладання матеріалу, сценарієм занять. Цей період є сприятливим для знайомства учасників, колективного планування роботи, встановлення актуальних запитів та очікувань, побудови необхідної атмосфери в групі. Особлива увага має приділятися вербалізації та рефлексії значущих подій, відкриттям нових позитивних якостей учасників, що відбулись в період між сесіями. Таке опанування нового індивідуального й соціального досвіду вчителями підсилює конструктивні оцінки самоефективності та передбачає розширення діапазону професійних установок, педагогічних стереотипів, ціннісно-світоглядних орієнтирів на шляху до педагогічного/особистісного змінювання.

У ході знайомства, як центральної частини заняття в довільній формі, або за допомогою вправ на знайомство відрекомендовують себе. Звісно, така місія спочатку належить ведучому. Процедура знайомства дозволяє звернути увагу педагогів на те, як ми уміємо слухати один одного, особливо в новій, невизначеній ситуації, а значить на цей момент – тривожний. Тому, естафета знайомства супроводжується хвилею напруги, яка згодом спадає після того, як учасник презентує себе та висловиться.

Перше сесійне заняття дещо відрізняється від наступних, оскільки саме під час першого заняття презентується організаційна структура тренінгу, що включає: мету, завдання програми та основні принципи й форми роботи. Вчителі мають можливість познайомитись із інноваційним та розробленим і апробованим в Україні методом психологічної допомоги – екофасилітацією. В даному сенсі, ведучий стисло повідомляє зміст екофасилітативного напрямку, його місце в сучасній психології, акцентує на можливостях цього особливого аксіоматичного процесу взаємодії між педагогом та психологом. Протягом даного етапу важливо відійти від схематичних прийомів та шаблонів очікувань, оскільки запити та пропозиції учасників можуть виникати чи втрачати свою актуальність. Тому, на кожному занятті потрібно створювати відповідні умови

та гнучко їх враховувати, а за необхідності – вносити групові корективи в планування, підтримуючи процеси групової самоорганізації. Доцільно озвучити про дотримання принципу конфіденційності, який виступає необхідною умовою продуктивної роботи та довіри в групі. Можна поцікавитись в учасників можливістю та дозволом користуватись технічними ресурсами, зробивши акцент на використанні їх тільки з метою протокольного аналізу, що дозволяє чітко передати технологічний арсенал роботи фасилітатора.

В основній частині кожної сесії передбачено проведення заздалегідь визначених видів роботи, наприклад, аналіз педагогічних ситуацій та педагогічних задач, робота в мікрогрупах-лабораторія невирішених проблем, робота в парах – імітаційні ігри, включення методів побудови диспозицій та психотехнічні прийоми перекладу вичлененої проблеми на мову метафори через сюжети казок, моделювання й аналіз конкретних ситуацій, метод позиційного навчання.

Поряд із цим, ведучий звертає увагу на виникнення пауз при обміні досвіду учасників, які є для нього можливістю злагодження робочого темпу та колективного планування заняття, виступають важливим регулятором у просторі особистості. Тому, за можливості, екофасилітатору бажано врахувати відповідний аспект. Так як середовище вчителів сповнене комунікативним потенціалом на рівні технічно відпрацьованих вмінь та навичок, високою здатністю до соціальної рефлексії, процеси групової динаміки характеризуються особливими комунікативними ансамблями та лідерськими переплетами. Проте ще більшу значимість в моменти групових дискусій і рольових ігор відіграє емоційно-почуттєвий світ фахівців, коли відкривається простір для імпровізації, творчості, можливо, й нереалізованих амбіцій. Розблокування таких механізмів відбувається за рахунок толерантного прийняття в групі, почуття довіри й підтримки, оскільки, така групова атмосфера не потребує конформного підпорядкування чітким стандартам, коли потрібно контролювати свої імпульси, прагнення, поводити себе й діяти як усі в прихильності й поступливості соціальному оточенню, бути в усьому

прикладом. У цю атмосферу чудово вписуються прийоми емоційного розвантаження на рівні невербальної комунікації, зокрема, психогімнастичні етюди.

На даному етапі тренінгу основний акцент робиться на психологічний супровід конкретних ситуацій, особистих наративів педагогів, особливо в умовах виникнення тимчасових та ситуативно-обумовлених стереотипів, необхідність підтримки їх як джерела зміни контексту розвитку педагогічної діяльності вчителя, оскільки реальні запити учасників на консультацію сприяють трансформації уявлень в особистісній та професійних площинах. Групові дискусійні процеси розширюють діапазон педагогічного реагування в проблемних ситуаціях. У ході дискусій які мають різні напрямки (біографічний, тематичний, інтеракційний) в процесі взаємодії з'ясовуються думки, позиції та установки учасників групи, обговорюються безпосередні та значимі події, досвід учасників групи. Це доповнюється представленими результатами самостійного опрацювання теоретичних матеріалів учасниками, підготовленими ними інформаційними повідомленнями, навколо яких відбуваються подальше обговорення.

Під час наступних сесій, на даному етапі, учасники діляться власними спостереженнями щодо змін у їх поведінці, які відбулися впродовж міжсесійного періоду (з акцентом на проблемі педагогічних стереотипів).

Також, у цей період, важливе місце відведено консультаціям та дистанційному спілкуванню учасників групи.

Завершальна частина (стадія розпаду групи або прощання) знаменує собою закінчення роботи групи та її існування як соціальної структури, що виконала поставлені перед нею задачі. Важливо на цьому етапі підтримати емоційно успішну атмосферу від виконаної спільної роботи.

Для кожного етапу тренінгу властиві специфічні завдання, які спрямовані для підтримки тимчасових та ситуативно-обумовлених стереотипів, відпрацювання навичок ефективної взаємодії і вирішення проблемних ситуацій у відповідності до розуміння особистості як відкритої динамічної системи на

індивідуальному та соціальному рівнях:

- Аналіз власних стереотипів та стереотипів інших на прикладах із літератури, художніх фільмів, відеозаписів і протоколів консультативних сесій, особистих наративів учасників тренінгу.
- Аналіз учасниками динаміки процесу стереотипізації на прикладах власних стереотипних ситуацій і відтворення власного алгоритму вирішення проблемної ситуації.
- Моделювання й аналіз конкретних ситуацій, лабораторія не вирішених проблем (робота в мікрогрупах), імітаційні ігри (робота в парах).
 - Групові дискусії з визначеної проблеми.
 - Вирішення педагогічних задач.
 - Робота з «психологічними голограмами» [110], філософськими текстами.
 - Індивідуальне та групове консультування учасників за їх запитом.

Важливою психотехнікою є робота з «психологічними голограмами», розробленими П. Лушиним [103; 110]. Робота з голограмами, на думку автора, є ефективним способом самопізнання, творчого пошуку, формування якості «толерантності до невизначеності», оскільки голограми мають багаторівневий позитивний ефект, особливо для тих, хто емоційно заперечує їх суть. Розпочинається відповідний процес зі звертання тренера сформулювати коротке висловлювання про проблему групи за типом психологічної голограми. Далі учасники висловлюють свої судження, пропонують альтернативу розв'язання у вигляді тез. Відповідні тези стимулюють інтерпретації учасників, виходячи за межі попереднього змісту самої голограми. Так, на розсуд можна виносити декілька голограм та здійснювати колективне обговорення. Значущим у цьому процесі є істотні розбіжності в точках зору та інтерпретаціях учасників, завдяки чому відбувається процес реконструкції представлених у групі голограм-афоризмів. Далі учасники фіксують зміни по відношенню до предмету обговорення, ставленні до нього, варіюючи текстом голограми за рахунок її метеморфози (наприклад, переформатування або надбудови).

Психологічна цінність такої роботи полягає в тому, що вчитель виступає сам автором афоризму, а група, при цьому, тільки допомагає прояснити та усвідомити зміст існуючої проблеми, врахувати значущі для автора позиції та її реконструювати. Серед варіантів завершеності при осмисленні голограм дослідники школи екофасилітації відмічають декілька: а) учасник залишається при своїй думці, тобто, має жорстку позицію; б) початкова позиція учасника не змінюється, але відбувається її розширення, поглиблення чи збагачення; в) учасник погоджується з тим, що його позиція не є єдиною та правильною, отже, руйнуються стереотипи; г) учасник відпрацьовує спроби створення нового конструкту який знімає суперечності між протилежними позиціями [149]. Таким чином відбувається дефібриляція, що вибиває суб'єкт або групу за рахунок «розряду/впливу» із зони порушення ритму конструктивної активності на новий виток розвитку [103].

Продуктивною формою розвитку особистості педагога можна вважати філософські тексти. Цікавим в цьому є те, що первинною процедурою в роботі над філософським текстом є виділення точки зору автора, проектування його власних значущих переживань, які, в подальшому, отримують узагальнену філософську інтерпретацію за рахунок групової дискусії [103]. Цю ідею розширено за рахунок використання досвіду вирішення текстових моделей проблемних педагогічних ситуацій О. К. Осіпової [141].

У відповідності до наших уявлень, розвиток таких механізмів перегукується з іншими тренінговими методами, в рамках яких конструюються міжособистісні або соціальні феномени (по це детальніше було описано в підрозділі (3.1.).

Також, обов'язковою умовою нашої роботи було передбачення ознак нелінійності, незворотності, а також принципу невизначеності, які породжують «перехідні форми» в процесі системної самоорганізації [103 – 106].

Ураховуючи такий спосіб екологічного управління системою, можемо заключити, що відповідними засобами трансформації педагогічних стереотипів стали:

- прийоми здійснення «розподіленого контролю»;
- рефлексія педагогами власних емоційних станів;
- осмислення власних неадитивних установок;
- зміна ставлення до професійних ситуацій за рахунок розширення діапазону власних уявлень;
- розвиток умінь прийняття рішення в умовах спонтанності;
- розвиток здатності до імпровізаційної поведінки

Кінцевою метою групової роботи може бути позначено підвищення рівня педагогічної гнучкості за рахунок вироблення/усвідомлення кожним із учасників нових програм та власних алгоритмів взаємодії з невизначеністю як у професійних ситуаціях, так і в особистісному полі, і як результат – підвищення успішності функціонування в подібних ситуаціях.

У психолого-педагогічній практиці це може проявлятися через: сприйняття невизначених ситуацій як бажаних; оцінювання моментів перебування в ситуації невизначеності в якості кращих умов при створенні навчальних моделей взаємодії; здатність приймати й витримувати напругу кризових, проблемних ситуацій, при цьому, не протистояти, а конструювати незв'язаність і суперечливість інформації в колективному просторі, використовувати колективний ресурс для їх розв'язку; розширення адаптаційних механізмів готовності до очевидно неоднозначних педагогічних і особистісних ситуацій.

Окрім того, в контексті сучасного реформування освіти [85;131], не відкидаючи фактор часу й можливостей групових ефектів, важливе місце екофасилітатором відводиться для спонтанних консультацій вчителів, що є альтернативними «живими моделями» трансформації педагогічних стереотипів та, в стислий термін, особливо в невизначених педагогічних ситуаціях з ознаками безвихіддя, дають імпульс для системного розвитку (Протокол консультації (Додаток Е., та проєктивний матеріал Додаток Д. 2.).

Протокол відображає специфіку консультативної взаємодії, особливості впливу та вирішення проблемної ситуації вчителя за допомогою колективного

суб'єкту (учні – вчитель – психолог), а також, за умов спонтанності, характеризує динаміку трансформації педагогічних стереотипів, є свідченням процесу афективної/спонтанної інтеграції особистісного змінювання в нові умови існування. Ключова роль у цьому належить екофасилітатору, який балансує позицію зовнішнього спостерігача та повноправного учасника, переходячи від вчителя – до учнів, тим самим, розподіляючись між дітьми й учителем, оскільки в цій педагогічній взаємодії всі суб'єкти мають пряме відношення до екофасилітації.

Зупинимось детальніше.

Аналіз протоколу консультації є свідченням характеру ставлення психолога до вчителя. У протоколі приведено номери запитань психолога, що вказують на безоціночне прийняття, емпатію, толерантність до невизначеності, а також реакції на відповіді вчителя (2, 4, 6, 8, 14), які й спонукають педагога до визначення своїх бажань, намірів (5, 7, 13), корисності дій (9, 15), прийняття себе, підвищення самооцінки (19, 25, 27), значущості у власних очах (17), що, в цілому, забезпечує пошук нових його можливостей (33).

Вагомим і принциповим фактором для супроводження даного процесу – є ступінь готовності самого вчителя до спільного пошуку проблеми та її вирішення через бажання змін, включення часового ресурсу (1, 3, 31).

У ході співпраці вчителя й психолога, у останнього виникла готовність по-іншому думати (38), а після усвідомлення (інсайту) – діяти певним чином (45), що сприяло вирішенню проблемної ситуації та завершенню обумовленого нею процесу.

Відобразимо стадії психодинаміки.

1. Перша стадія розвитку колективного суб'єкту – «директивності». Вона полягала в ініціації одного із суб'єктів взаємодії виходу на більш глибокі смислові рівні, а також включала мотивацію до співпраці. На цій стадії вчитель попросив допомоги психолога з можливістю долучити його до спостереження, а також обмежив часовий ресурс тим, що через (15 хв.) почнеться урок, і в нього дефіцит часу.

2. Друга стадія – «конфронтації/антагонізму» виступила в якості необхідних умов для розподілення відповідальності. Роль екофасилітатора на цій стадії була двояка, він ніби, з однієї сторони, провокував конфронтації на свою адресу, демонстрував свою позицію (підійшла до дівчинки, що плаче), а з іншої – був уважний до решти учасників/учнів. На цій стадії екофасилітатор створив підґрунтя для розподілу відповідальності між учителем і учнями, щоб груповий процес рухався на вищі стадії свого розвитку. Вчителю важко було розділити відповідальність з групою та відступити від стереотипів «тримати повністю контроль над робочими ситуаціями», «відійти від власної відповідальності».

Також, екофасилітатор своєю позицією, поглядом та увагою до учнів, спровокував «перехідний момент» вчителя від: «Що мені з цим робити» – до іншої вчительської тактики «Можливо, замість цифри «2», ти намалюєш маму».

3. На третій стадії «фасилітації/ використання» з'явилися ознаки формування профіцитарно-орієнтованої групи, де екофасилітатор використав позиції учнів, як ресурс для побудови нової системної ідентичності, відбулась зміна «ведучого» фасилітатора. В даному випадку, ним виявився хлопчик, який висловився дуже емоційно, що його образили. Це дало доступ до реальної, «живої» ситуації, коли не було експертів у розвитку. В екофасилітативному контексті, за таких умов, дуже важливо долати невизначеність. Тому, великим пріоритетом для вчителя, на цьому етапі, стала можливість відреагувати, залишившись без «підпорів», довіритись власним імпульсам та віднести до них конструктивно (див. коментар між репліками 37 – 38 у протоколі Е).

4. На четвертій стадії «кооперації/ співпраці», характерним було те, що екофасилітатор дозволив зайняти собі позицію, рівну всім учасникам психолого-педагогічної взаємодії (ПОГ). Висловлювання вчителя: «Таке враження, що нехай роблять, що захочуть» – є підтвердженням, що вчитель залишився без «підпорів», а виникнення в нього інсайту стало маркером групової згуртованості на цьому етапі.

5. На п'ятій стадії «розширення», зазвичай, не виключені експерименти

по розширенню кордонів групи, з'являються нові практичні можливості, що й знаменувало наближення саме цього етапу: «Діти в 4 групі, якщо Ви вже наклеїли смайлику більше ніж 2 ніжки, то нехай буде!!! І більше, ніж 2 ручки теж..... І решта груп можуть щось доповнити..». Спробуйте домовлятися самостійно! (репліка 38). Отже, сформувався новий конструкт розвитку навчальної педагогічної ситуації, який і в подальшому мав прояв у просторі комунікації самого вчителя (репліка 45), був вісником ознак толерантності до невизначеності.

6. Зміст шостої стадії носить ймовірнісний характер, оскільки заявлена в спонтанному режимі проблемна ситуація вчителя на початку консультації втратила свою актуальність, а колективний суб'єкт виконав свою місію на цей період.

Таким чином, можна заключити, що екофасилітація, як метод психологічної допомоги, не мав чітких алгоритмів та жорстких правил, але завдяки її умовам та базовим принципам, тим паче, в умовах реформування формальної середньої освіти, в межах одного заняття/уроку (що можна назвати «випадковістю»), сприяв побудові позитивних нових смислових системних програм та трансформовував застарілі педагогічні стереотипи.

Також, результати нашого емпіричного аналізу дозволили скоригувати теоретичну модель особливостей впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя (рис 3.1.) через динамічні траєкторії функціонування *синкретичного механізму перетворених форм* та доповнити її відповідним *трансформаційним маршрутом*. Відповідні динамічні траєкторії виступають частиною загального механізму педагогічного змінювання, коли, саме через «перехідні форми» нового контексту професійної діяльності породжуються нові педагогічні стереотипи, які починають домінувати на даний час у системі цінностей педагога. Така логіка підкреслила можливість соціальної самоорганізації, важливість педагогічних стереотипів у процесах перетворення на шляху до розвитку педагогічних систем, що й було підтверджено результатами емпіричного дослідження.

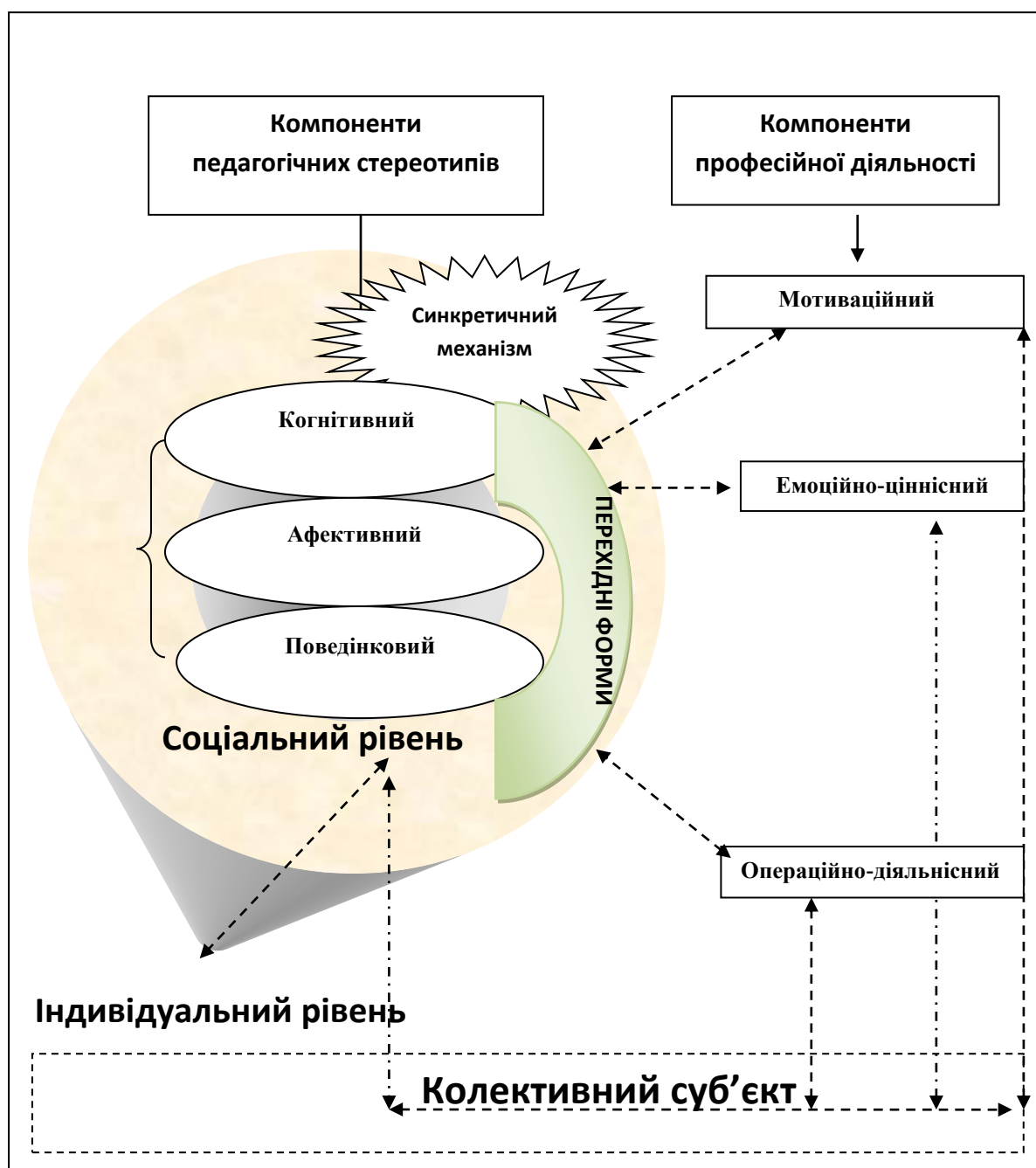


Рис.3.1. Скоригована модель впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя

Отже, скоригована модель як смислова конструкція, відображає не тільки характер впливу компонентів системи один на один у педагогічному процесі через функціонування лінійних, структурованих та відносно стабільних зв'язків у межах розвитку педагогічної системи, підтверджує їх двосторонній характер,

але й відображає аспект самоорганізації через нелінійні зв'язки професійної діяльності вчителя в контексті впливу педагогічних стереотипів та включає нові можливості до управління педагогічною системою, як відкритою, здатною до трансцендування, коли немає експертів у розвитку, доповнюючи її новим змістом.

Висновки до розділу 3

Формувальна частина дослідження дозволила побудувати та апробувати програму екофасилітативного психологічного супроводу професійної діяльності вчителя в ситуації впливу педагогічних стереотипів:

1. Основними психологічними умовами екофасилітативного супроводу професійної діяльності вчителів були: а) забезпечення доступу до отримання вчителями нової моделі психічного здоров'я, як соціально обумовленої форми педагогічного змінювання, її нових можливостей; б) надання психолого-педагогічної підтримки учителям, що полягає в управлінні саморегулятивною функцією вчителя на шляху до педагогічного змінювання; в) підтримку при усвідомленні ними індивідуальних переживань, розімкненні вчителем циклу власного негативного досвіду; г) доцільність способів вирішення певної проблематики в умовах виникнення тимчасових та ситуативно-обумовлених стереотипів, необхідність підтримки їх, як джерела зміни контексту розвитку професійної діяльності вчителя; д) допомога в активізації та мобілізації прихованих особистісних ресурсів учителів, формулюванні нових цілей та перспектив.

2. Реалізація даних умов можлива завдяки впровадженню програми тренінгу, який проводився: а) з урахуванням системи принципів: абсолютного позитивного прийняття; переходу порядок через хаос; невизначеності групового процесу; профіциту; колективного суб'єкта; б) за сприятливих умов для розгортання колективного суб'єкта, як психосоціального механізму

розвитку професійно-педагогічної діяльності в межах тренінгової/ проблемно-орієнтованої групи; в) при систематичності проведення сесійних занять – 1 раз на тиждень, протягом 36 годин роботи (6 зустрічей по 6 годин) у кількості від 12 до 17 учасників; г) для відпрацювання й вирішення проблемних ситуацій у відповідності до розуміння особистості, як відкритої динамічної системи; д) важливими психотехніками були: робота з «психологічними голограмами», філософськими текстами, які перегукується з іншими психотехнічними тренінговими методами й прийомами, в рамках яких конструюються міжособистісні або соціальні феномени: групові дискусії, вирішення текстових моделей проблемних педагогічних ситуацій, ігри «педагогічний консиліум» та інші, що й відображено в методичних рекомендаціях для практичного застосування в діяльності психологічних служб та викладання дисциплін.

3. На основі рефлексивного аналізу отриманого нами досвіду розуміння педагогічних труднощів вчителів під час проходження практикуму розроблено та представлено неформальний (приватний) алгоритм/ механізм трансформації педагогічних стереотипів, який включає ряд етапів: А) соціальний рівень – об'єднання учасників в єдиний смисловий простір, оцінка положення проблем, уключення регуляторних процесів індивідуального рівня; Б) інтелектуальна неготовність до інновацій, пристосування учасників до умов, проєкції на груповий контекст; В) конфлікт мотиваційної й смислової сфери учасників/смислової та емоційної сфери; Г) перехідний етап на соціальний рівень регуляції, звернення за зовнішньою допомогою учасників групи; Д) напрямок групової інтеграції, виявлення власних неадитивних установок; Е) спрацювання катарсичних явищ; Є) перехідний етап із зовнішнього плану регуляції у внутрішній; Ж) актуалізація набутого професійного досвіду та детермінація нових компонентів професійної свідомості, завершення траєкторії вирішення педагогічних труднощів/проблеми на індивідуальному рівні.

Даний алгоритм/механізм показує, як на практиці в інтерсуб'єктно-діалогічній взаємодії, спрацьовує міжсистемний зв'язок між груповими й індивідуальними стереотипами (включаючи індивідуальний та системний

рівень саморегуляції елементів системи), спричиняє виведення із внутрішнього плану в зовнішній неконструктивних елементів/стереотипів, визначає їх вихід за межі площин функціонування та запускає синкретичний механізм перетвореної форми, обумовлює та стимулює способи й механізми педагогічного змінювання (конструювання нової ідентичності особистості педагога). Запропонований алгоритм не виключає інших варіантів розгалуження через наявність носіїв евристичних можливостей, а його реалізація підпорядкована принципу невизначеності, малоструктурованості, включає емерджентні властивості системи, які розв'язуються.

4. Відображено альтернативну «живу модель» трансформації педагогічних стереотипів за умов спонтанності в невизначених педагогічних ситуаціях в умовах реформування середньої освіти.

5. Апробація впровадженої програми в аспекті супроводу змін впливів педагогічних стереотипів у професійній діяльності вчителя в ході формуючого експерименту дозволила зробити висновки про її результативність: а) у контрольній групі досліджуваних відбулися зміни, які не позначилися на загальному рівні стереотипів, а отже, не змінилися психологічні профілі досліджуваних; б) в експериментальній групі відбувся ряд значущих змін в показниках педагогічних стереотипів, а також за вимірюваними шкалами професійної педагогічної діяльності. Тому, статистично значущі відмінності в загальній картині педагогічних стереотипів дозволяють говорити про їх чутливість до трансформацій, які обумовлюють зміни в компетентнісних параметрах професійної діяльності вчителя.

Основні результати третього розділу дисертаційного дослідження знайшли своє відображення в таких публікаціях: в наукових фахових виданнях з психології, затверджених МОН України [52]; матеріалах конференцій [57; 227].

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано теоретичні підходи до проблеми професійної діяльності вчителя та з'ясовано її специфіку й механізми розвитку. Встановлено, що процес розвитку професійної діяльності вчителя має характеристики управління й самоуправління та виступає в двох головних динамічних проекціях і переходах між ними. Особливості форм прояву педагогічних стереотипів розглядаються: традиційно – через суто адаптивні механізми в дефіцитарній логіці; в рамках змішаних підходів – через їх адаптивно-перетворювальний потенціал. Визначено особливості процесу стереотипізації через функціонування «перехідних форм», що мають суперечливий та невизначений характер, з можливим трансформаційними потенціалом на шляху до нової ідентичності вчителя. Виокремлено особливості педагогічних стереотипів через «перехідні форми» особистісних опорів. Уточнено, що в межах сучасних підходів, педагогічні стереотипи інтерпретуються не як позитивні/негативні, а відображають конкретний етап розвитку професійної діяльності вчителя, несуть конструктивний зміст, що відображає їх профіцитарний аспект. Визначено, що трансформація стереотипів окремого педагога має індивідуальний та соціальний ефект. Встановлено зовнішні та внутрішні чинники трансформації стереотипів учителя. З'ясовано, що конструювання педагогічних стереотипів учителя здійснюється в групах через посередництво соціальних ідентифікацій, процеси самоорганізації. Розглядається колективний суб'єкт в якості механізму трансформації педагогічних стереотипів.

2. Емпіричним шляхом виявлено змістовні форми педагогічних стереотипів учителя. Найнижчими є показники стереотипів стосовно дітей. Досліджено пряму (лінійну) залежність між групами учителів за різними рівнями сформованості дидактичних стилів. Зафіксовано домінування ситуативного типу установок. Доведено, що більшість педагогів

віддзеркалюють ступінь професійного благополуччя, задоволені умовами праці, проявляють інтерес до процесу та результатів своєї діяльності. З'ясовано, що вчителі з високим рівнем педагогічних стереотипів мають ряд актуальних проблем: відчуженість, негативне самосприйняття, незадоволеність працею, домінування авторитарних стратегій, проявляють характеристики надмірного прагнення до конформності, уникають невдач. Педагоги з низьким рівнем стереотипів виявляють благополучніші професійні характеристики: задоволені своєю професією, емоційно стабільні та гнучкі в методиці навчання й виховання учнів, більш готові до непередбачених педагогічних ситуацій. Доведено вплив стереотипізації на ефективність професійної діяльності учителя. Визначено, що механізми зв'язку між педагогічними стереотипами й стилями професійної діяльності вчителя в реальних ситуаціях педагогічної взаємодії залежать від специфічних умов конкретних педагогічних ситуацій.

3. На основі диференціально-психологічного аналізу побудовано дванадцять психологічних профілів учителів. Описані профілі дають можливість динамічного розгляду особистості вчителя. Профільні характеристики обумовлюються ситуаційним контекстом. Отримані дані вказують на наявність зв'язків різного роду (прямих, зворотних та нелінійних) між педагогічними стереотипами й параметрами професійної діяльності, що слугує емпіричним підтвердженням особливостей впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя через процеси її самоорганізації.

4. Інструментом реалізації психолого-педагогічного супроводу є екофасилітативна програма супроводу ситуативно-обумовленої стереотипізації професійної діяльності учителів. Аналіз результативності програми засвідчив суттєві зміни психологічного профілю вчителів за рахунок трансформації стереотипів, що детермінують зміни в компетентнісних параметрах професійної діяльності вчителя. З урахуванням рефлексивного аналізу в частині педагогічного змінювання/трансформації педагогічних стереотипів під час

проходження формувального практикуму та в умовах спонтанності відмічено, що екофасилітація як форма управління розвитком колективного суб'єкта забезпечує умови для трансформації педагогічних стереотипів у професійній діяльності вчителя.

Дослідження психологічних особливостей впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми та потребує подальшого вивчення з огляду на їх конструктивно-ресурсний потенціал, оскільки педагогічні стереотипи можуть уключати нові можливості на шляху до розвитку професійної діяльності та особистості вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 196 с.
2. Абульханова К. А. Социальное мышление личности / К. А. Абульханова // Современная психология: состояние и перспективы исследований. — Ч. 3 [Социальные представления и мышление личности]. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. — С. 88–103.
3. Авдеева Н. А. Социально-психологические технологии преодоления профессиональных стереотипов муниципальных служащих : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. А. Авдеева. — М., 2006. — 214 с.
4. Авдеева И. Н. О профессионально-личностных установках учителя-фасилитатора / И. Н. Авдеева // Особистість в єдиному освітньому просторі: зб. наук. тез; наук. ред. В. В. Пашков, В. В. Савін, А. І. Павленко. — Запоріжжя : ТОВ «Фінвей», 2012. — Вип. 1(7). — С. 20–22.
5. Агеев В. С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / В. С. Агеев // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 135–140.
6. Агеев В. С. Механизмы социального восприятия / В. С. Агеев // Психологический журнал. — 1989. — Т. 12. — № 2. — С. 63–70.
7. Адорно Т. Типы и синдромы. Методологический подход (фрагменты из «Авторитарной личности» / Т. Адорно // Социологические исследования. — 1993. — № 3. — С. 82.
8. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов; под общ. ред. М. Р. Гинзбурга. — М. : Ин-т практ. психологии. — Воронеж : МОДЭК, 1997. — 80 с.
9. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды: в 2-х т.; под ред. А. А. Бодалева, Л. Ф. Ломова. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 2 — С. 128–271.

10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с. — (Серия «Мастера психологии»).
11. Андреева Г. М. Психология социального познания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
12. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. «Психология» / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2007. — 363 с.
13. Артемов В. Л. Стереотип и установка в процессе пропагандистского воздействия / В. Л. Артемов // Вопросы теории и методов идеологической работы. — М., 1977. — Вып. 7. — С. 70–88.
14. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. — М. : Изд-во МГУ, 1984. — 104 с.
15. Асмолов А. Г. Диспозиционная структура регуляции социального поведения личности: от гипотезы к концепции / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. — 1980. — № 3. — С. 178–180.
16. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. — М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1979. — 150 с.
17. Асмолов А. Г. Об иерархической структуре установки как механизма регуляции деятельности / А. Г. Асмолов // Бессознательное, его природа, функции и методы исследования. — Тбилиси : Мецниереба, 1978. — Т. 1. — С. 147–157.
18. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М. : Изд-во «Ин-т практ. психологии», Воронеж : МОДЭК, 1996. — 768 с.
19. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания; методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. — М. : Смысл, 2002. — 480 с.
20. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] /

А. Г. Асмолов // Психологические исследования. — 2015. — Т. 8. — № 40. — Режим доступа : <http://psystudy.ru>

21. Балицкий А. Г. Социальные стереотипы и социальная самореализация / А. Г. Балицкий, Л. А. Сабурова // Философия истории: диалог культур. — М., 1989. — С. 13–15.

22. Бартминьский Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике / Е. Бартминьский ; пер. с польск. — М. : Индрик, 2005. — 528 с.

23. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. с англ. Е. Д. Руткевич. — М. : Медиум, 1995. — С. 89–90.

24. Борулава Г. А. Роль стереотипов психической активности в развитии личности / Г. А. Борулава, М. М. Борулава [и др.]. — М. : Гуманитарная наука, 2010. — 157 с.

25. Бетехтина Е. А. Содержание и структура профессиональных автостереотипов педагогов-психологов на различных этапах обучения в вузе / Е. А. Бетехтина // Вестник Омского государственного университета. — 2010. — № 12(118). — С. 173–178.

26. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учеб. пособие [Электронный ресурс] / М. Р. Битянов. — М. : Эксмо-Пресс, 2001. — 576 с. — Режим доступа : <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=97201>

27. Блинова О. Е. Роль соціальних стереотипів у регуляції поведінки особистості / О. Є. Блинова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського ; за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокімової. — 2013. — Т. 2. — Вип. 10(91). — С. 37–42. — (Серія «Психологічні науки»).

28. Бодалев А. А. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности / А. А. Бодалев, В. Н. Куницына, В. Н. Панферова // Человек и общество. — 1971. — Вып. 9. — С. 151–160.

29. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во МГУ, 1982. — 200 с. — С. 128–135.
30. Бондарчук О. І. Психологічні умови забезпечення особистісного розвитку персоналу освітніх організацій в умовах змін: тренінгова сесія / О. І. Бондарчук // Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін: нав-метод. посіб. ; за ред. Л. М. Карамушки. — Біла Церква : КОІПОПК, 2008. — С. 85–88.
31. Бондарчук О. І. Методика діагностування гендерної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / О. І. Бондарчук // Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / авт. кол. : В. В. Олійник, Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушка [та ін.] ; заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. — Київ : Логос, 2004. — Розд. III. — С. 82–97.
32. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. Н. Реан. — СПб. : Питер, 2000. — 432 с.
33. Буганова В. Фасилитация жизненного пути: примирение с прошлым — взгляд в будущее / В. Буганова // Теория и практика психотерапии. — 2016. — № 3(4). — С. 21–28.
34. Бучилова И. А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. А. Бучилова. — Череповец, 2002. — 204 с.
35. Бучилова И. А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений : монография / И. А. Бучилова. — Череповец : ГОУ ВПО ЧГУ, 2010. — 86 с.
36. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся / И. В. Вачков // Развитие личности. — 2002. — № 3. — С. 147–162.

37. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговых групп / И. В. Вачков. — М. : ЭКСМО, 2007. — 416 с.
38. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И. В. Вачков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2014. — Т. 11. — № 2. — С. 36–50.
39. Веракса Н. Е. Модель позиционного обучения студентов / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 122–129.
40. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія / О. В. Вознюк ; за ред. проф. П. Ю. Сауха. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 184 с.
41. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л. С. Выготский. Т. 3. Проблемы развития психики ; под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Педагогика, 1983. — 368 с., ил. — (Акад. пед. наук СССР).
42. Вязникова Л. Ф. Психологические основания процесса профессиональной перепідготовки руководителей системі образования : дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.07 / Л. Ф. Вязникова. — Хабаровск, 2002. — 415 с.
43. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. — Київ : Академія, 2004. — 308 с.
44. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. / Ж. Годфруа. — Изд. 3-е, стерео. ; пер. с фр. — М. : Мир, 2004. — Т. 1. — 496 с., ил.
45. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. / Ж. Годфруа. — Изд. 3-е, стерео. ; пер. с фр. — М. : Мир, 2004. — Т. 2 — 376 с., ил.
46. Грановская Р. М. Творчество и преодоление стереотипов / Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская. — СПб. : OMS, 1994. — 192 с.
47. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. — 2-е изд. — Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1988. — 560 с.
48. Давидова О. В. Специфіка педагогічної діяльності вчителя та особливості її розвитку / О. В. Давидова // Вісник післядипломної освіти :

зб. наук. пр. ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін] ; голов. ред. В. В. Олійник. — Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2015. — Вип. 15(28). — С. 200–214.

49. Давидова О. В. Особливості виникнення стереотипів у педагогічній діяльності та способи їх подолання / О. В. Давидова // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін] ; голов. ред. В. В. Олійник. — Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2016. — Вип. 16(29). — С. 179–196.

50. Давидова О. В. Дослідження взаємозв'язку педагогічних стереотипів з параметрами професійної діяльності вчителя / О. В. Давидова // Наука і освіта. — 2017. — Вип. 11. — С. 24–30.

51. Давидова О. В. Емпіричне дослідження стереотипів у педагогічній діяльності вчителя/ Давидова О. В. // Вісник післядипломної: зб. наук. пр. ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін] ; голов. ред. В. В. Олійник. — Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2016. — Вип. 2(31). — С. 16–25. — (Серія «Педагогічні науки»).

52. Давидова О. В. Програма екофасилітативного супроводу діяльності педагогів в аспекті трансформації педагогічних стереотипів / О. В. Давидова // Науковий вісник Херсонського державного університету. — 2017. — Вип. 6, т. 2. — С. 12–17. — (Серія «Психологічні науки»).

53. Давидова О. В. Стереотипи у професійній діяльності педагогів: аналіз сучасних досліджень [Електронний ресурс] / О. В. Давидова // Розвиток та саморозвиток педагогічної майстерності у сучасному освітньому просторі : тези доп. Міжнар. форуму пед. майстер. (м. Полтава, 7–8 квіт. 2015 р.) ; редкол. : В. В. Зелюк (голова), Я. В. Сухенко, Н. І. Білик, З. В. Резніченко, І. О. Калініченко ; Полт. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського. — Полтава : ФОП Гаража М. Ф., 2015. — 160 с. —

Режим

доступу :

http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozdily/kafedra_pedmaisternosti/forum2015/tezy_forum_2015.pdf

54. Давидова О. В. Особливості виникнення стереотипів у педагогічній діяльності та способи їх подолання [Електронний ресурс] / О. В. Давидова // Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. — Кременчук : КрНУ, 2016. — С. 17–19. — Режим доступу: http://www.kdu.edu.ua/conf_ppf/publ.php

55. Давидова О. В. Методичний апарат емпіричного дослідження психологічних особливостей впливу стереотипів на професійну діяльність педагогів. Результати контент-аналізу / О. В. Давидова // Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм : I Всеукр. наук.-практ. конф. — Кременчук : Метод. каб., 2016. — С. 9–12.

56. Давидова О. В. Дослідження взаємозв'язку педагогічних стереотипів з параметрами професійної діяльності вчителя [Електронний ресурс] / О. В. Давидова // Значимість психології в сучасному суспільстві : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 9–10 груд. 2016 р.). — Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2016. — 112 с. — Режим доступу : <http://molodyvcheny.in.ua/ua/conf/psy/archive/282/>

57. Давидова О. В. Програма екофасилітативного супроводу діяльності педагогів в аспекті роботи з педагогічними стереотипами / О. В. Давидова // Актуальні проблеми сучасної психології: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 10–11 лют. 2017 р.). — Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2017. — С. 57–60.

58. Давидова О. В. Особливості педагогічних стереотипів у професійній діяльності вчителя. Результати контент-аналізу [Текст] / О. В. Давидова // Значимість психології в сучасному суспільстві: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ужгород, 16–17 червня 2017 р.). — Херсон : Видавничий дім "Гельветика", 2017. — С. 12—16.

59. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии / С. Б. Давлетчина. — Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2005. — 100 с.
60. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх закладах : монографія / Л. І. Даниленко — Київ : Міленіум, 2004. — 358 с.
61. Даукша Л. М. Стереотипность педагогической социальной перцепции / Л. М. Даукша // Ананьевские чтения – 2007: материалы науч.-практ. конф. ; под ред. Л. А. Цветковой. — СПб. : Изд-во С-Петербург. ун-та, 2007. — 690 с.
62. Даукша Л. М. Педагогическая психология: учеб.-метод. комп. по одноименному курсу для студ. [Электронный ресурс] / Л. М. Даукша, Л. В. Чекель // Учреждение образования «Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы». — Гродно : ГрГУ, 2008. — 471 с. — Режим доступа : <http://www.elib.grsu.by/doc/718>
63. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Р. С. Димухаметов. — Магнитогорск, 2006. — 398 с.
64. Живая книга. Личные алгоритмы экофасилитации / Е. В. Антонова, Е. В. Колычева, В. А. Бричник [и др.] ; под ред. П. В. Лушина, Я. В. Сухенко. — Киев, 2012. — Т. 1 — 204 с.
65. Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта / А. Л. Журавлев // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М. И. Володиковой. — М. : ПЭР СЭ, 2002. — 368 с.
66. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга / Т. В. Зайцева. — СПб. : Речь, 2002. — 80 с.
67. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 480 с.
68. Иванова С. П. Учитель XXI Века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической

деятельности / С. П. Иванова. — Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. — 228 с.

69. Івкін В. М. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін / В. М. Івкін // Психологія діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : монографія ; за наук. ред. Л. М. Карамушки. — Київ : Пед. думка, 2008. — 2008. — С. 182–197.

70. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2012. — 640 с. — (Серия «Мастера психологии»).

71. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.

72. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, В. Д. Никандров. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.

73. Кан-Калик В. А. Тренинг профессионально-педагогического общения: метод. рек. / В. А. Кан-Калик. — М., 1990. — 212 с.

74. Карамушка Л. М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л. М. Карамушка, М. В. Москальов. — Київ – Львів : Сполом, 2011. — 216 с.

75. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / М. М. Кашапов. — Ярославль, 2000. — 444 с.

76. Кашапов М. М. Специфика творческого мышления субъекта деятельности / М. М. Кашапов // Личность и бытие: субъектный подход : материалы науч. конф., посв. 75-летию со дня рождения члена-кор. РАН А. В. Брушлинского (15–16 октября 2008 г.) ; отв. ред. : А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. — М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. — С. 109–112.

77. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. І. Клокар ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — Київ, 1997. — 227 с.

78. Ключко В. Е. Системная детерминация мыслительной деятельности на стадии ее инициации / В. Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. — 1997. — Вып. 5. — С. 19–26.

79. Князева Е. Н. Синергетика: начала нелинейного мышления / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Общественные науки и современность. — 1993. — № 2. — С. 38–51.

80. Ковалев В. В. Аксиологические стереотипы как фактор устойчивости российского общества : автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра социол. наук : 22.00.06 / В. В. Ковалев. — Ростов н/Д, 2009. — 39 с.

81. Ковалев В. В. Роль особенностей стереотипов российского общества в формировании практик социального доверия (недоверия) / В. В. Ковалев // Социальное доверие в современной России. — Екатеринбург : РГППУ, 2008. — 10 с.

82. Козак Л. В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу / Л. В. Козак // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. — 2012. — Вип. 2. — С. 50–60.

83. Кон И. И. Психология предрассудка: о социально-психологических корнях этнических предубеждений / И. И. Кон // Новый мир. — 1966. — № 9. — С. 187–205.

84. Кондратьева С. В. Учитель – ученик / С. В. Кондратьева. — М., 1984. — 80 с.

85. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.irf.ua/knowledgebase/news/konceptsiya_rozvytku_osvity_na_period_20152025rr/

86. Корнетов Г. Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогическое знание. — М. : АСОУ, 2012. — № 46. — 220 с.

87. Корнетов Г. Б. Педагогическая власть в контексте различных интерпретаций феномена власти / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск: науч.-метод. журнал. — 2011. — № 4(20). — С. 7–37.

88. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. — М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. — 375 с.

89. Краснорядцева О. М. Диагностика мышления в процессах трансформации рутинной деятельности в творческую / О. М. Краснорядцева. — Караганда : Изд-во КарГУ, 1994. — 71 с.

90. Кригер Е. Э. Типы ситуаций неопределенности в профессиональной деятельности педагога / Е. Э. Кригер // Педагогическая и практическая психология. — Томск, 2014. — № 1(142). — С. 9–12.

91. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования ; под ред. Н. В. Кузьминой. — М. : Народ. образование, 2002. — С. 7–52.

92. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. — 1984. — № 1. — С. 20–26.

93. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. — Л. : Знание, 1985. — 32 с.

94. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. — М. : Просвещение, 1985. — 128 с.

95. Кулюткин Ю. Н. Психологическая природа деятельности педагога / Ю. Н. Кулюткин // Творческая направленность деятельности педагога ; под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — Л. : НИИ ООВ АПН СССР, 1978. — 124 с.

96. Кустов Л. М. Организация экспериментальной педагогической деятельности в учреждениях начального профессионального образования: учеб. пособие / Л. М. Кустов. — Челябинск : Чел. фил. ин-та развития проф. образования МО РФ, 1995. — 120 с.

97. Кутішенко В. П. Эмоциональное благополучие младших школьников в учебном процессе как фактор сохранения их здоровья / В.П Кутішенко// Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент : збірник наукових праць / Ред. кол. : Євтух В. Б. (гол. ред.). — Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», (2014) . — Вип.16. — С. 153–160.
98. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
99. Леонтьев А. Н. Образ Мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. — М. : Педагогика, 1983. — С. 251–261.
100. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2011. — № 11. — С. 3–27.
101. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов ; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. — М. : Наука. — 1984. — 444 с.
102. Лукьященко И.Е. Социальные стереотипы: когнитивный подход / И. Е. Лукьященко//Вестник КРСУ (Кыргызско-Российского Славянского Университета).—2009.—Т.9.—№6.—С.49–58.
103. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. — О. : Аспект, 2005. — 334 с.
104. Лушин П. В. Экофасилитация в психотерапевтическом и образовательном контекстах: «Буферная зона развития», коллективно генерируемый инсайт и неопределенность / П. В. Лушин // Журнал практикующего психолога. Спец. вып. — 2008. — № 14. — С. 95–104.
105. Лушин П. В. Гуманистическая, авторитарная и экопсихологическая перспектива в образовании или переосмысление «философии для детей» в условиях глобализации / П. В. Лушин // Детство и психология. — 2008. — Вып. 4. — С. 1–14.

106. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация : монография / П. В. Лушин. — Киев, 2013. — Т. 2. — 296 с. — (Серия «Живая книга»).

107. Лушин П. В. Самоорганизация в образовании взрослых: о перспективах интеграции спонтанных изменений / П. В. Лушин // Теория и практика психотерапии. — 2014. — № 2(2). — С. 92–97.

108. Лушин П. В. Экология образовательного пространства: профицитарный подход / П. В. Лушин // Післядипломна освіта в Україні. — 2012. — № 1(20). — С. 61–66.

109. Лушин П. В. Личностное изменение как управляемая метаморфоза / П. В. Лушин // Мир психологии. — 2000. — № 2. — С. 217–223.

110. Лушин П. В. Экопсихологические голограммы и «лушинизмы» / П. В. Лушин. — 2-е изд., дораб. и доп. — Киев, 2016. — 56 с.

111. Макарчук Н. О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку: Монографія / Н.О. Макарчук. — Київ: Фенікс, 2014. — 448 с.

112. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. — М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 2000. — 320 с.

113. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. — М. : Прогресс, 1992. — 415 с.

114. Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути / М. К. Мамардашвили. — М. : Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. — 1232 с.

115. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. — 2-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2004. — 256 с.

116. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : Когито-Центр, 2001. — 251 с.

117. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.

118. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996. — 325 с.

119. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. — 416 с. — (Серия «Психологическая энциклопедия»).

120. Медведская Е. И. Семантическое пространство личности учеников с разными уровнями успеваемости у педагогов средней школы [Электронный ресурс] / Е. И. Медведская // Психологический журнал. — 2007. — № 2. Режим доступа : <http://elibrary.miu.by/journals!/item.pj/issue.14/article.7.html>

121. Метелкина Ю. С. Социальные стереотипы: процессы формирования, виды и использование в политике: информационный поход : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. социол. наук : 23.00.02 / Ю. С. Метелкина. — Новосибирск, 2002. — 18 с.

122. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.

123. Михайлишин Г. Й. Детермінізм як фундаментальний світоглядний принцип філософії освіти / Г. Й. Михайлишин // Ноосфера і цивілізація : [всеукр. філософ. жл]. — 2012. — Вип. 1 (13). — С. 105–111.

124. Мишагина О. М. Акмеологические технологии преодоления негативных стереотипов у студентов младших курсов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О. М. Мишагина. — Шуя, 2006. — 288 с.

125. Мишагина О. М. Акмеологические технологии преодоления негативных стереотипов у будущих социальных педагогов : монография: нуч. изд. / О. М. Мишагина ; под науч. ред. В. Н. Тарасовой. — Шуя : Изд-во ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2011. — 226 с.

126. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М. : Педагогика, 1981. — 120 с.

127. Молочкова И. В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога: учеб. пособие / И. В. Молочкова. — Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. — 130 с.

128. Мурадян С. А. Гносеологический анализ проблемы стереотипа : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / С. А. Мурадян. — Ереван, 1977. — 168 с.

129. Мынбаева А. К. Педагогические стереотипы в профессиональной деятельности: «за» и «против» / А. К. Мынбаева, И. Ш. Курманова // Вестник Казанского национального ун-та. — 2012. — № 2(36). — С. 33–44. — (Серия «Педагогические науки»).

130. Надирашвили Ш. А. Закономерности формирования и действия установок различных уровней / Ш. А. Надирашвили // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. — Тбилиси, 1978. — Т. 1. — С. 147–157.

131. Наказ МОН України від 13.07.2017 № 1021 “Про організаційні питання запровадження Концепції Нової української школи у ЗНЗ І ступеня

132. Наследов А. Д. Математические методы в психологии: учеб. пособие / А. Д. Наследов. — СПб. : Речь, 2004. — 232 с.

133. Никитина Н. Н. Теория и практика / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. — М., 2004. — 224 с.

134. Никитина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. — М. : ACADEMIA, 2004. — 216 с.

135. Никифорова О. В. Ценностная детерминация творческого педагогического труда : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Никифорова. — Томск, 1997. — 16 с.

136. Овчарова Р. В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя: учеб. пособие / Р. В. Овчарова. — М., 2007. — 305 с.

137. Овчиннікова І. І. Аспекти вивчення стереотипу як загальнонаукового феномена / І. І. Овчиннікова // *Studia linguistica* : зб. наук. пр. КНУТШ. — Київ, 2009. — Вип. 2. — С. 281–289.

138. Огородник Л. М. Стереотип як соціально-психологічний феномен у контексті підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності [Електронний ресурс] / Л. М. Огородник // Педагогічний дискурс. — 2009. — Вип. 6. — С. 142–145. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2009_6_34

139. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / А. Б. Орлов. — М. : Академия, 2002. — 272 с.

140. Орлова Е. В. Формирование и изменение социальных стереотипов в процессе социального познания : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук ; Петербург. гос. ун-т. / Е. В. Орлова. — СПб., 1992. — 17 с.

141. Осипова Е. К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя : автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / Е. К. Осипова. — М., 1988. — 41 с.

142. Остапенко А. А. Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности / А. А. Остапенко // Сборник научных трудов ; под ред. А. А. Остапенко. — Краснодар : Просвещение, Юг. — 2012. — 47 с.

143. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. — Київ : Вища шк., 1997. — 349 с.

144. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — 3-е изд. — М. : Школа-Пресс, 2000. — 512 с.

145. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. — М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. — 432 с.

146. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. — 4-е изд. испр. — М. : Академия, 2001. — 512 с.

147. Педагогическая психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Н. В. Ключева, С. Н. Батракова, Ю. Л. Варенова, Т. Е. Кабанова, М. М. Кашапов, М. И. Рожков, А. Л. Смирнов, Л. Ю. Субботина, Г. Ф. Третьякова ; под ред. Н. В. Ключевой. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.

148. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению 050700 «Педагогика» / под ред. : Л. А. Регуш, А. В. Орловой [и др.]. — СПб. : Питер, 2011. — 414 с.

149. Перегончук Н. В. «Професійне вигорання» як фактор розвитку особистості педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. В. Перегончук. — Київ, 2011. — 160 с.

150. Петренко В. Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов / В. Ф. Петренко // Вопросы психологии. — 1986. — № 3. — С. 133–143.

151. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. — 2-е изд., доп. — СПб. : Питер, 2005. — 480 с. с ил. — (Серия «Мастера психологии»).

152. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. — Ростов н/Д : Изд-во Феникс, 1996. — 512 с.

153. Подымов Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Н. А. Подымов. — М., 1999. — 390 с.

154. Подласый И. П. Педагогика: новый курс: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : ВЛАДОС, 2001. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.

155. Полев Д. М. Сравнительный анализ понятий эталон, прототип и стереотип в контексте проблемы восприятия человека человеком / Д. М. Полев // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. ; под ред. Н. А. Батурина. — Челябинск : ЮУрГУ, 2004. — Т. 4 — С. 48–59.

156. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. — Казань, 1989. — 205 с.

157. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б. Д. Паригина. — 3-е изд. испр. и доп. — СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. — 450 с.

158. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1986. — 432 с.

159. Профессиональная деятельность молодого учителя (социально-педагогический аспект) / под ред. С. Г. Вершловского, Л. С. Лесохиной. — М. : Педагогика, 1982. — 254 с.

160. Прудникова В. А. Личностно-ориентированное обучение в процессе повышения квалификации учителей : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 13.00.01 / В. А. Прудникова. — Казань, 1993. С. 17.

161. Прутченков А. С. Психолого-педагогические основы межличностного общения / А. С. Прутченков // Материалы к циклу лекций и практических занятий. — М. : Знание, 1992. — 56 с.

162. Психологія : підручник / С. Д. Максименко [та ін.]; ред. І. Ф. Прокопенко; худож. Ю. Ю. Романіка. — Харків : Фоліо, 2012. — 863 с.

163. Радченко К. В. Особливості гендерних стереотипів українських педагогів залежно від рівня стереотипності сучасних мас-медіа / К. В. Радченко // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка ; гол. ред. Г. Терещук ; заст. гол. ред. В. Чайка ; редкол. : І. Задорожна, В. Кравець, Л. Морська [та ін.]. — Тернопіль : ТНПУ, 2013. — № 3. — С. 52–57. — (Серія «Педагогіка»).

164. Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащихся / А. А. Реан. — М. : Высш. шк., 1990. — 80 с. : ил.

165. Реан А. А. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие для студ. вузов / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский ; ред. В. Усманов. — СПб. : Питер, 2000. — 416 с. — (Серия «Мастера психологии»).

166. Речкин Н. С. Стереотипы и процессы стереотипизации в социальных системах: на примере систем школьного образования : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.08 / Н. С. Речкин. — Ростов н/Д, 2006. — 334 с.

167. Резапкина Г. В. Психологический портрет учителя: опыт самодиагностики / Г. В. Резапкина., З. В. Резапкина // Психология и школа. — 2009. — № 1. — С. 64–75.

168. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — М. : Прогресс, 1994. — 480 с.

169. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педколлективом / Е. И. Рогов. — М. : ВЛАДОС, 1998. — 496 с.

170. Рогулина Е. В. Взаимодействие психологических механизмов стереотипизации и рефлексии как условие развития профессиональной компетентности учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Рогулина. — Череповец, 2000. — 177 с.

171. Рудницька Н. Педагогічні стереотипи вихователя дошкільного навчального закладу та їх вплив на процес особистісної взаємодії з дітьми дошкільного віку / Н. Рудницька, Н. Тарнавська // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. пр. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т

розвитку дитини. — Київ : Вид-во НПУ ім. В. П. Драгоманова, 2011. — № 13. — 170 с. — (Серія «Філософія, педагогіка, психологія»).

172. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н. В. Самоукина. — М. : Новая шк., 1993. — 144 с.

173. Сартакова Е. Е. Педагогические стереотипы профессиональной деятельности учителя и проблемы аттестации / Е. Е. Сартакова, Е. А. Обухова, Я. Л. Горкальцева // Вестник Томского гос. пед. ун-та = Tomsk State Pedagogical University Bulletin. — 2013. — № 13(141). — С. 82–88.

174. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підруч. / О. О. Селіванова. — Полтава : Довкілля – Київ, 2008. — 712 с.

175. Семендяева О. Ю. Стереотип как социальный и социально-психологический феномен : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.00 / О. Ю. Семендяева. — М., 1986. — 195 с.

176. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. В. А. Семиченко. — Київ : Вища шк., 2004. — 335 с.

177. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие / И. С. Сергеев. — СПб. : Питер, 2004. — 316 с.

178. Сергєєнкова О. П. Психологічні основи формування професійної індивідуальності майбутніх учителів : Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / О. П. Сергєєнкова; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2005. — 41 с.

179. Скляр П. П. Гендерні стереотипи як чинник соціалізації студентів гуманітарних спеціальностей / П. П. Скляр, Д. Ю. Мамаєв // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименка. — Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 2011. — Т. 13, ч. 7. — С. 221–230.

180. Слободянюк І. А. Роль тренінгу професійного самовизначення у формуванні базової (стартової) компетентності щодо обраної професії /

І. А. Слободенюк // Вища освіта України. — 2009. — Т. 15, (дод. 4). — С. 561–565.

181. Сорокина Н. В. Современные концепции определения понятия «национальный стереотип» в гуманитарных науках: аналитический обзор [Электронный ресурс] / Н. В. Сорокина // Современные исследования социальных проблем. — Modern Research of Social Problems, 2013. — № 5(25).

182. Сорокина Н. В. Национальные стереотипы в межкультурной коммуникации : монография / Н. В. Сорокина. — М. : РИОР: ИНФА-М, 2014. — 265 с.

183. Социальная психология: краткий очерк / под. ред. : Г. П. Предвечного, Ю. А. Шерковина. — М. : Политиздат, 1975. — 319 с.

184. Ставицька С. О. Психологічні особливості стресостійкості педагога / Світлана Ставицька, Людмила Бурцева// Матеріали XXVII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2017. – Вип. 27. – 138 с. – С. 113-117.

185. Ставицька С. О. Індивідуальні форми організації особистістю життєвого шляху /С. О. Ставицька// Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Серія «Психологія», 2014. - Том 19. Вип. 1(31). – 350с. – С. 262– 268.

186. Ставицька С. Соціальна психологія: Практикум. / С. О. Ставицька, В. В. Волошина.// Навчальний посібник.. К.: Каравела, 2015. – 320 с.

187. Ставицька С. Психологія міжособистісних стосунків / С. О.Ставицька// Загальна психологія. Підручник. 3-те вид. – К.: Каравела, 2013. – 464 с. – С.430 – 448.

188. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2001. — 510 с.

189. Столярчук О. А. Професійна самооцінка фахівця: теорія і практика. Навч.-метод. посіб. / О. А. Столярчук. – К.: Науковий світ, 2010. – 103 с.

190. Столярчук О. А. Формування психологічної компетентності майбутніх учителів / О. А. Столярчук // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: тематичний випуск Гуманітарного вісника ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. – Дод. 1. до Вип. 5. – Т. 3 (54). – К.: Гнозис, 2014. – С. 455 – 462.

191. Столярчук О. А. Динаміка професійних пріоритетів майбутніх учителів / О. А. Столярчук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». – Вип. 2. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – С. 124 – 132.

192. Столярчук О. А. Специфіка переживання кризи професійної ідентифікації майбутніми вчителями / О. А. Столярчук // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»: зб. наук. пр. – Вип. 1. – Т. 2. – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. – С. 34-38.

193. Сухенко Я. В. Тренінг емпатії як засіб саморегуляції практичного психолога / Я. В. Сухенко // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. — Х., 2011. — № 985. — С. 155–158. — Режим доступу : <http://www-psychology.univer.kharkov.ua/download/vestnik/985.pdf>

194. Сухенко Я. В. Розвиток емпатії практичного психолога як чинник його саморегуляції : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Я. В. Сухенко ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ, 2012. — 175 с.

195. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя : монография / О. П. Морозова, В. А. Сластенин, Ю. В. Сенько [и др.]. — Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. — 546 с.

196. Титкова Л. С. Математические методы в психологии / Л. С. Титкова. — Владивосток : Изд-во ДВГУ, 2002. — 140 с.

197. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пособие / О. К. Тихомиров. — М. : Изд-во Москов. ун-та, 1984. — 272 с.
198. Тищенко Ю. Г. Гендерные стереотипы современной студенческой молодежи: социологический анализ : дис. ... канд. социол. наук : 2.00.04 / Ю. Г. Тищенко. — Ставрополь, 2014. — 187 с.
199. Тоффлер А. Футурошок / А. Тоффлер ; пер. с англ. — СПб. : Лань, 1997. — 464 с.
200. Трусов В. П. Социальная психология в Канаде / В. П. Трусов, Л. Х. Стрикленд // Психологический журнал. — 1983. — Т. 4. — № 5. — С. 154–162.
201. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. — Тбилиси : АН Груз. ССР, 1961. — 210 с.
202. Утнілова Е. А. Формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 / Е. А. Утнілова ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). — О., 2005. — 21 с.
203. Фетискин Н. П. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості й малих груп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М., 2002. — 490 с.
204. Философия в диалоге культур: материалы Всемирного дня философии. — М. : Прогресс – Традиция, 2010. — 1304 с.
205. Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практика: Колективна монографія / Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Л. О. Мільто, , Ю. Л. Радченко, К. В. Котун — К., 2016. — 258 с.
206. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов — Минск : Университетское, 2001. — 272 с.
207. Хоружа Л. Л. Андрагогічні підходи у роботі педагога над стереотипами професійної діяльності [Електронний ресурс] / Л. Л. Хоружа //

Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. — 2010. — № 3(2). — С. 210–219. — Режим доступу: <http://pptp.kubg.edu.ua/images/2010/4/Horuga.pdf>

208. Хмель Н. М. Формування психологічної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах соціально-економічних змін : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Н. М. Хмель ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. — Київ : [б. в.], 2011. — 368 с.

209. Хрестоматия по педагогике: учеб. пособие для студ. пед. ун-тов, ин-тов и колледж.: в 2 ч. / сост. О. П. Морозова. — 2-е изд., доп. и перераб. — Барнаул : Барнаул. гос. пед. ун-т, 1999. — 197 с.

210. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Б. И. Цуканов. — О. : АстроПринт, 2000. — 220 с.

211. Чаплыгина Ю. С. Педагогические стереотипы как форма коллективного сознания в обучении [Электронный ресурс] / Ю. С. Чаплыгина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — Т. 12 — № 3(3). — 2010. — Режим доступа : http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010_3_678_682.pdf

212. Чекалина А. А. Профессиональные стереотипы учителя и работа с ними: гендерный аспект / А. А. Чекалина // Проблемы социальной работы: теория и практика : материалы II заоч. Междунар. науч.-практ. конф. — Омск : Изд-во Омск. гос. ун-та, 2008. — С. 300–310.

213. Чудакова В. П. Інформаційно-смісловий компонент дослідження Мотиваційного профілю – показника сформованості інноваційності та конкурентоздатності особистості / В. П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості: щомісячний наук.-метод. журнал. — 2015. — № 6(36), (червень). — С. 41–47.

214. Чхартишвили Ш. Н. Некоторые спорные проблемы психологии установки / Ш. Н. Чхартишвили. — Тбилиси : Мецниереба, 1971. — 274 с.

215. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1996. — 320 с.

216. Шептенко О. Б. Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности (на материале педагогического труда) : дис. ... канд. психол. наук :19.00.07 / О. Б. Шептенко. — Барнаул, 1998. — 150 с.

217. Шилова В. С. Формирование социально-экологического стереотипа поведения обучающихся (научные предпосылки исследования) / В. С. Шилова, Л. Н. Трикула // Среднее профессиональное образование. — 2010. — № 7. — С. 45–47.

218. Шихирев П. Н. Современная социальная психология в Западной Европе / П. Н. Шихирев. — М. : Наука, 1986. — 111 с.

219. Шихирев П. Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования / П. Н. Шихирев. — М. : Наука, 1976. — 365 с.

220. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Г. П. Щедровицкий // Системные исследования. Методологические проблемы: ежегодник. — 1981. — М. : Наука, 1981. — С. 193–227.

221. Щербаков А. Б. Стереотипизация и персонификация как факторы формирования политической установки в СМК / А. Б. Щербаков // Психотехнологии в социальной работе ; под ред. В. В. Козлова. — Ярославль : МАПН, 1999. — С. 176–180.

222. Щукин М. Р. О структуре индивидуального стиля трудовой деятельности / М. Р. Щукин // Вопросы психологии. — 1984. — № 6. — С. 26–32.

223. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. — М. : Наука, 1975. — С. 89–105.

224. Ядов В. А. К вопросу о теории «стереотипизации» в социологии / В. А. Ядов // Философские науки. — 1960. — № 2. — С. 48.

225. Allport G. W. The nature of prejudice / G. W. Allport. — Cambridge : Addison-Welley, 1954. — 438 p.

226. Cook M. Interpersonal perception / M. Cook. — Harmondsworth : Penguin Books, 1971. — 168 p.

227. Davydova O. The experience of overcoming educational stereotypes by teachers and their typical psychological challenges// European Journal of Humanities and Social Sciences, Premier Publishing s.r.o. Vienna. 4. 2017. - Pp.106-110.

228. Davydova O. Peculiarities of professional educational work of teachers // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. Proceedings of the 13th International symposium. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. Vienna. 2017. Pp. 25-29.

229. Davydova O. Peculiarities of pedagogical stereotypes in professional activities of teacher// Proceedings of the 1st International conference “Science and society”. Accent Graphics Communications & Publishing. Hamilton, Canada. 2017. Pp. 60-66.

230. Dubs R. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht / R. Dubs. — Zürich : SKV, 1995. — Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik.

231. Edwards A. L. Four dimensions in political stereotypes / A. L. Edwards // Journal of Abnormal Social Psychology. — 1940. — Vol. 35(4). — P. 566–572.

232. Katz D. The Functional Approach to the Study of Attitudes / D. Katz. — Public Opinion Quarterly, 1960.

233. Lippmann W. Public Opinion / W. Lippmann. — USA, 2007. — 127 p.

234. Rogers C. Freedom to learn for the 80`s. / C. Rogers. — Columbus – Toronto – London – Sydney : Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. — 312 p.

235. Rogers C. R. Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory / C. R. Rogers. — Boston : Houghton Mifflin Company, 1951. — P. 41–234.

236. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values / M. Rokeach. — San-Francisco: Jossey-Bass, 1972. — 214 p.

237. Rosch E. H. Family resemblances: Studies in the internal structure of categories / E. H. Rosch, S. B. Mervis // Cognitive Psychol. — 1975. — P. 573–605.

238. Taguir R. Person perception / R. Taguir, J. Lindzey, E. Aronson (eds.) // The Handbook of social psychology. — N. Y., 1969. — Vol. 3.

239. Tajfel H. Social Stereotypes and Social Groups / H. Tajfel // Intergroup Behavior. — Oxford, 1981. — P. 144–168.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Порівняльна характеристика професійної педагогічної діяльності

Таблиця А.1.

Порівняльна характеристика варіантів соціальної трансформації системних ознак у загальному механізмі розвитку професійної педагогічної діяльності в різних наукових концепціях

концепції	Характеристики системи	Позиція до дитини	Відповідальність	Управління Розвитком/ Підходи	Процес розвитку	Програми подальшого розвитку
<i>Н. Кузьміної</i>	Відносно стабільна, традиційна/ в генезисі теорії перехідна до нових форм ефективності педагогічних систем	Дитина-об'єкт/ суб'єкт	Учитель	За рахунок сформованості педагогічних здібностей, оволодіння педагогічною майстерністю, операційний/ акмеологічний підходи	Структурований, лінійний	Через орієнтацію вчителя на функціональний або психологічний результат; від репродуктивного до локально-моделюючого рівня
<i>А. Маркової</i>	Відносно стабільна, перехідна: від традиційних до нових форм взаємодії	Дитина-суб'єкт	Учитель	За рахунок педагогічних умінь/ діяльнісний підхід	Структурований, лінійний	Через професійну компетентність, вдосконалення творчої позиції вчителя

В. Семиченко	Відносно стабільна/ нестабільна	Дитина-об'єкт Дитина-суб'єкт	Учитель	За рахунок наявного педагогічного досвіду/ системний підхід	Структурований/ невизначений	Через суперечності, як системоутворюючий чинник
Л. Мітіної	Відносно стабільна, перехідна: від традиційних до нових форм, уключає професійний розвиток учителя	Дитина-суб'єкт, учитель урахує активну суб'єктну позицію учня	Розподіл відповідальності між суб'єктами	За рахунок інтегральних характеристик: направленості, компетентності, гнучкості/ особистісно-розвивальний підхід	Структурований/ невизначений	Через суперечності від моделі адаптивної поведінки до моделі професійного розвитку
А. Орлова	Перехідна: включає фасилітативні стратегії, саморозвиток учителя	Дитина-суб'єкт. учитель «координатор» «наставник», взаємообумовлений розвиток	Розподіл відповідальності між суб'єктами	Через фасилітатора/ фасилітативний підхід	Структурований/ невизначений	Через стратегії самозмінювання, становлення психологічної культури та її компонентів
П. Лушина	Перехідна: включає механізми розвитку та педагогічного змінювання	Дитина-суб'єкт. учитель входить в буферну зону розвитку	Колективний суб'єкт	Спонтанна колективна самоорганізація, колективно генерований інсайт / екофасилітативний підхід	Хаотичний, незворотній, нелінійний	Через толерантність до невизначеності, у рамках наявного/нового потенціалу, трансформація стереотипів у новий контекст

ДОДАТОК Б

Методики емпіричного дослідження

Додаток Б.1.

Методика незакінчених речень (у модифікації І.А.Бучилової)

Інструкція: Вашій увазі пропонується методика незакінчених речень. Ви можете закінчити дані речення так, як Ви вважаєте за потрібне.

1. У педагоги йдуть як правило.....
2. Педагогічна професія.....
3. Бути педагогом, означає.....
4. Вчитель в школі.....
5. Сама головна якість вчителя.....
6. Головна задача вчителя.....
7. Всі діти в школі.....
8. Хорошою(им) називають дитину, яка(ий).....
9. Нехороша(погана) дитина-це.....
10. Хлопчики в школі.....
11. Дівчатка в школі.....
12. Більшість батьків.....
13. Коли батьки зустрічаються з вчителями, вони.....
14. Своїх дітей батьки часто.....
15. Адміністрація школи.....
16. Вимоги адміністрації школи.....
17. Виховання дітей.....
18. Діти, яких виховують в суворих правилах.....
19. Всі діти потребують.....
20. Строга дисципліна.....
21. Якщо дитина порушує дисципліну, потрібно.....
22. Якщо дитина не виконує завдання, потрібно.....
23. На заняттях, в ході режимних моментів, діти повинні.....
24. Учителя можуть дратувати діти.....
25. Діяльність дітей потребує.....

Опитувальник на виявлення педагогічних стереотипів І.А.Бучилової (в авторській модифікації)

Інструкція: Оцініть кожне твердження за чотирибальною системою: 4 бали - повністю згоден з цим твердженням; 3 бали - згоден більшою мірою, ніж не згоден; 2 бали - в більший мірі не згоден, ніж згоден; 1 бал - повністю не згоден.

1 блок. Ставлення до педагогічної професії.

1. Учитель - головна фігура, від нього залежить успіх і ефективність виховної роботи.
2. Основне завдання вчителя - озброєння дітей знаннями, вміннями, навичками.
3. Бути вчителем – означає бути прикладом для дітей.
4. Творчість вчителя лише побажання, реально його діяльність повністю регламентована.
5. Виконуй точно все вказівки адміністрації, і у тебе, як вчителя, буде менше клопоту.
6. Педагогічна професія складна й відповідальна

2 блок. Ставлення до дітей.

1. За своєю природою діти егоїстичні.
2. Хорошою називають дитину, яка виконує всі вимоги вчителя.
3. Дівчатка в школі більш слухняні і акуратні, ніж хлопчики.
4. Хлопчики в школі більш рухливі і активні, ніж дівчатка.
5. Погана дитина – недисциплінована, яка має проблеми у поведінці
6. Виховання дітей - руйнівна робота для нервів.

3 блок. Ставлення до батьків.

1. Більшість батьків не займається вихованням своїх дітей.
2. Батьки пред'являють завищені вимоги до школи.
3. Основну відповідальність за виховання дітей несе сім'я, а не школа.
4. Діти часто повторюють долю своїх батьків.
5. Діти з проблемами в розвитку, як правило, з неблагополучних сімей.
6. Основний тягар у вихованні дітей в сім'ї лягає на матір.

4 блок. Ставлення до форм і методів виховання.

1. Покарання не найкраща міра, але воно необхідне.
2. Діяльність дітей потребує постійного контролю.
3. Хороша дисципліна - запорука успіху у вихованні та навчанні.
4. Якщо дитина порушує дисципліну, потрібно зрозуміти, чого вона це робить
5. Необхідність враховувати індивідуальні особливості дитини - міф, в реальних умовах це нездійсненно.
6. На заняттях повинен бути порядок

Додаток Б.3.

**Методика Ф.Фидлера (Вариант методики – авторы: Волков И.П.,
Хрящева Н.Ю., Шалыто А.Ю. – включает самооценку)**

Испытуемого просят дать оценку деловых и личностных качеств наиболее предпочитаемого сотрудника /называть не надо/ по 9-балльной шкале. Подсчитывается средняя оценка. Этот показатель обозначается тремя начальными буквами английского термина «most preferred conorber» /МРС/.

Аналогичным способом испытуемый мысленно производит выбор наименее предпочитаемого работника. Средняя оценка составляет показатель – «mast pre-fered conorber» /LPC/. Включение наряду с личными качествами деловых характеристик в оценку предпочитаемых и не предпочитаемых сотрудников, позволяет видеть, на какие качества личности подчиненных в наибольшей степени ориентируется руководитель при их оценке.

Сравнение средней оценки наиболее предпочитаемого сотрудника с самооценкой дает представление о степени развития у руководителя, с одной стороны, уверенности в себе, с другой, самокритичности.

При осуществлении математической обработки полученных данных более эффективным оказалось использование в качестве основного показателя – ASO / assumed sirnilary ox opporihes/ не прямой разности сумм оценок предпочитаемого и не предпочитаемого членов группы и подсчет квадратического отклонения.

По каждому отдельному качеству подсчитывается разность между оценками предпочитаемого и не предпочитаемого сотрудников, затем все разности возводятся в квадрат и полученные квадраты суммируются для получения общего квадрата, из которого впоследствии путем извлечения квадратного корня определяются дисперсия Д, рассматриваемая как индекс предполагаемого подобия между противоположными образами и обозначается как ASO: может быть ASO общий,

ASO деловой, ASO личностный. Информативным является показатель LPS / чем выше значение LPS, тем меньше величина ASO /.

Ф.Фидлер рассматривает показатели ASO и LPS как мотивационные индексы и вместе с другими исследователями утверждает: На первый взгляд, может показаться, что мы имеем дело с измерением точности восприятия и способности дифференцировать качества «плохих и хороших» людей. Однако это не так, низкий LPS соответствует малой точности восприятия и сильной негативной эмоциональной реакции на людей, с которыми респондент работать не может. ASO отражает не только отношение руководителей к подчиненным, но и их склонность к авторитарному и демократическому стилю руководства. Личность с низким ASO /10,0/ склонна воспринимать даже плохих сотрудников лучше, чем они есть на самом деле. Чем более сильно расходятся оценки предпочитаемого и не предпочитаемого сотрудников, тем более категоричен руководитель в своих решениях, выводах и суждениях о других людях, склонен к авторитарному воздействию, непримирим к недостаткам других. Руководитель, склонный менее категорично судить о людях, ориентирован скорее на демократический стиль руководства и способен создавать в производственной группе более благоприятный психологический климат.

НОРМАТИВЫ:

Низкие LPS изменяются в пределах от 1,2 до 2,2, средняя – 3,5; высокий уровень – от 4,1 до 5,7 баллов. Именно LPS в первую очередь характеризует отношение руководителя к подчиненным вообще и к наиболее предпочитаемым в частности.

Определение ТИПОВ УСТАНОВКИ руководителя о отношении к подчиненным.

Активно-положительный — характеризуется общей доброжелательностью руководителя по отношению ко всем членам коллектива независимо от их производственных успехов и трудовой дисциплины, причем эта доброжелательность может проявляться при очень высоком уровне требовательности. Отличительной чертой такого типа отношения является также умение руководителя уважать подчиненных авансом, не за определенные услуги, а просто за то, что каждый из подчиненных — личность со своим

внутренним миром, со своими возможностями развития. *Функциональный* – для него типично устойчивое различие отношений к подчиненным, зависящее от степени успешности выполнения ими производственных функций. Хорошим работникам такой руководитель обеспечивает максимально благоприятные условия деятельности и режим труда, поддерживает с ними неофициальные товарищеские контакты, к работникам, не выполняющим норму или недостаточно дисциплинированным он относится жестко, нетерпимо, ставит их в гораздо менее благоприятные условия. В целом, у руководителя с активно-положительным типом отношения к подчиненным показатели психологического климата в коллективе выше. Положительная установка руководителя в отношении подчиненными способствует формированию общей деловой направленности коллектива, помогает объединению подчиненных для достижения поставленных производственных целей.

Ситуативный – в целом характеризуется изменчивостью обращения руководителя с одними и теми же работниками, независимо от их трудовых заслуг и дисциплинированности. Причиной изменения отношения к людям могут быть как перемены каких-то обстоятельств производственной ситуации, так и просто колебания его личного настроения.

Нейтральный, или безразличный – Обычно замаскирован внешней вежливостью и выдержанностью руководителя в общении с подчиненными, но проявляется в том, что он поддерживает только деловые контакты и не проявляет никакого интереса к личности подчиненных, не вступает в неофициальное общение.

Скрытно-отрицательный – проявляется в неумении и нежелании руководителя видеть в подчиненных положительные качества, в предвзятом подходе к оценке людей. Обычно маскируется высокой требовательностью, активной защитой интересов производства, на самом деле связан с психологической неграмотностью руководителя и с некоторыми характерологическими недостатками: недоброжелательностью по отношению к людям вообще, мнительностью, нетерпимостью и т.д.

Высокий $LPS > 5,0$, в сочетании со средним уровнем ASO –общ. от 10 до 17 можно интерпретировать как проявление у руководителя положительного типа установки. Высокое значение LPS , в сочетании с низким $ASO < 10,0$ обозначает наличие тенденции к завышению всех оценок подчиненных, их слабая дифференциация на фоне общего безразличного отношения к подчиненным *Среднее и относительно высокое* значение ASO и ASO -лич.> ASO -дел. По-казывает наличие тенденции к субъективности и ситуативности. *Низкое* значение LPS /до 2.2/ при высоком ASO – скрытно-отрицательная установка. Низкое значение LPS , в сочетании с высоким $ASO > 17,0$ – функциональный тип установки /дополнительное соотношение – ASO дел.> ASO личн.> 3,0.

Бланк для заполнения

Инструкция: Прежде чем заполнять лист оценок, Вы должны вспомнить или выбрать тех учащихся, которых Вы хорошо знаете:

А). Наилучшего, т.е. того, с которым Вам нравится работать, которого Вы считаете лучше остальных.

Б). Наихудшего, т.е. того, с которым Вам не нравится работать, которого Вы считаете хуже остальных.

Фамилии и прочие характеристики этих лиц не указывать. Важно, чтобы это были определенные люди, которых Вы сможете оценить по деловым и личностным качествам. Оценка проводится по 20 качествам, перечисленным в листе оценок. Степень выраженности каждого качества оценивается от 1 до 9 баллов. Если затрудняетесь оценить то или иное качество, то поставьте предположительную оценку степени выраженности этого качества. Работайте быстро, не затрачивайте много времени на обдумывание. Приступая к работе, помните, что в качестве оцениваемых должны выступать реальные люди, а не идеальные представления. Ваша оценка должна выражать Ваше мнение о данном человеке. В последней колонке дайте самооценку.

Продовження Додатку Б.3.

Лист оценок

Качества	Наиболее предпочитаемый	Наименее предпочитаемый	Самооценка
Трудолюбие			
Инициативность			
Аккуратность			
Знание своего дела			
Широта кругозора			
Исполнительность			
Энергичность			
Дисциплинированность			
Ответственность			
Работоспособность			
Доброжелательность			
Справедливость			
Общительность			
Умение держать слово			
Отзывчивость			
Выдержанность			
Скромность			
Внешняя привлекательность			
Жизнерадостность			
Культурный уровень			

**МЕТОДИКА «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ»
(авторы: З.В. Резапкина, Г.В. Резапкина)
-- ОПРОСНИК --**

Инструкция. Уважаемые коллеги! Этот тест поможет вам уточнить свой стиль преподавания и узнать некоторые личностные особенности. Из трех вариантов ответа опросника выберите тот, который точнее всего отражает ваши мысли, чувства, реакции и отметьте в соответствующей клетке крестиком или другим значком в бланке ответов.

1. В воспитании важнее всего:
1) окружить ребенка теплотой и заботой; 2) уважительное отношение к старшим; 3) выработать у него определенные взгляды и умения.
2. Если кто-то в классе отвлекается, я не могу вести урок
1) да; 2) нет; 3) в зависимости от настроения.
3. Когда ученик на уроке излагает факты, которые мне неизвестны, я испытываю
1) интерес; 2) смущение; 3) раздражение.
4. Если класс не приведен в порядок,
1) моя реакция зависит от ситуации; 2) я не обращаю на это внимания; 3) я не могу начать урок.
5. В конфликтах с другими людьми я чувствую вину за собой
1) часто; 2) в зависимости от ситуации; 3) редко.
6. Меня считают успешным профессионалом
1) да; 2) затрудняюсь ответить; 3) нет.
7. Для меня важнее
1) отношения с учениками; 2) с коллегами; 3) отношения с самим собой.
8. Меня утомляет интенсивное общение с людьми
1) да; 2) иногда; 3) нет.
9. Присутствие на уроке посторонних
1) воодушевляет меня; никак не отражается на моей работе; 3) выбивает меня из колеи.
10. Я делаю замечание ребенку, нарушающему порядок в общественном месте
1) в зависимости от ситуации; 2) нет; 3) обычно.
11. Мои школьные отметки зависели от моих усилий, а не от настроения учителей
1) да; 2) не всегда; 3) нет.
12. У меня сложились хорошие отношения с коллегами
1) да; 2) не со всеми; 3) нет.
13. Во время перемены я предпочитаю общаться
1) с учениками; 2) с коллегами; 3) лучше побыть в одиночестве.
14. Я почти всегда иду на урок в приподнятом настроении
1) нет; 2) не всегда; 3) да.
15. У меня есть такие качества, по которым я превосхожу других
1) да; 2) нет; 3) не уверен.
16. Я предпочитаю работать под руководством человека, который
1) поддерживает мою инициативу; 2) не проявляет интереса к моей работе; 3) четко регламентирует мою работу.
17. Когда я строю планы, я не сомневаюсь в успехе задуманного
1) обычно; 2) иногда; 3) сомневаюсь.
18. Дома я рассказываю о своей работе
1) часто; 2) иногда; 3) нет.

19. Случайные встречи с учениками за пределами школы
 - 1) доставляют мне удовольствие; 2) вызывают у меня чувство неловкости; 3) не вызывают у меня особых эмоций.
20. Бывает, что без видимых причин я чувствую себя счастливой (ым) или несчастной (ым)
 - 1) часто; 2) редко; 3) никогда.
21. Замечания со стороны коллег и администрации
 - 1) меня мало волнуют; 2) иногда задевают меня; 3) травмируют меня.
22. Во время урока я придерживаюсь намеченного плана
 - 1) в зависимости от ситуации; 2) предпочитаю импровизацию; 3) всегда.
23. Для меня очень важно признание моих успехов другими людьми.
 - 1) нет; 2) затрудняюсь с ответом; 3) да.
24. Я занимаюсь делом, которое соответствует моим способностям
 - 1) да; 2) затрудняюсь с ответом; 3) нет.
25. Суждение, что каждого ученика нужно принимать таким, каков он есть
 - 1) принимаю; 2) не принимаю; 3) принимаю частично.
26. Мне не хватает теплоты и поддержки со стороны близких
 - 1) да; 2) иногда; 3) хватает.
27. Мысль о предстоящей встрече с учениками или коллегами
 - 1) доставляет мне удовольствие; 2) особых эмоций не вызывает; 3) меня тяготит.
28. Когда я вижу, что ученик ведет себя вызывающе по отношению ко мне
 - 1) предпочитаю выяснить отношения; 2) игнорирую этот факт; 3) я плачу ему той же монетой.
29. От того, как воспитывают детей в семье, зависит
 - 1) почти все; 2) кое-что; 3) ничего не зависит.
30. Я испытываю удовольствие, когда думаю о своей работе
 - 1) обычно; 2) иногда; 3) никогда.
31. В работе для меня важнее всего
 - 1) привязанность учеников; 2) признание коллег; 3) душевный комфорт.
32. Успех урока зависит от моего физического и душевного состояния
 - 1) часто; 2) иногда; 3) не зависит.
33. В дружелюбном отношении со стороны коллег я не сомневаюсь
 - 1) да; 2) затрудняюсь ответить; 3) нет.
34. Если ученик высказывает точку зрения, которую я не могу принять
 - 1) пытаюсь понять его точку зрения; 2) перевожу разговор на другую тему; 3) я стараюсь поправить его, объяснить ему его ошибку.
35. Если я захочу, я смогу расположить к себе любого
 - 1) да; 2) в зависимости от ситуации; 3) вряд ли.
36. Меня устраивает организация труда в нашем коллективе
 - 1) да; 2) не совсем; 3) нет.
37. Если при мне незаслуженно наказывают ученика
 - 1) я тут же заступлюсь за него; 2) один на один сделаю замечание коллеге; 3) сочту некорректным вмешиваться.
38. Работа дается мне ценой большого напряжения
 - 1) да; 2) иногда; 3) нет.
39. У меня нет сомнений в своем профессионализме
 - 1) да, сомнений нет; 2) затрудняюсь ответить; 3) есть сомнения.
40. По-моему, в школьном коллективе важнее всего
 - 1) возможность работать творчески; 2) отсутствие конфликтов; 3) трудовая дисциплина.
41. На детей влияет так много факторов, что усилия родителей сводятся на «нет».
 - 1) нет; 2) не знаю; 3) да.
42. Хорошая зарплата для меня – не главный мотив труда
 - 1) да; 2) затрудняюсь ответить; 3) нет, главный.

43. Высказывание «Я ничему не могу научить этого ученика, потому что он меня не любит»
1) принимаю полностью; 2) не принимаю; 3) заставляет задуматься.
44. Мысли о работе мешают мне уснуть
1) часто; 2) редко; 3) никогда не мешают.
45. На собраниях и педсоветах я
1) часто выступаю по волнующим меня вопросам; 2) иногда выступаю по волнующим меня вопросам; 3) предпочитаю слушать других.
46. Я считаю, что учитель может повысить голос на ученика
1) нет; 2) затрудняюсь ответить; 3) да.
47. Люди, не сумевшие реализовать свои возможности, сами виноваты в этом
1) да; 2) в некоторых случаях; 3) нет.
48. Ситуации, когда мне не удается выполнить всю возложенную на меня работу, бывают
1) крайне редко; 2) время от времени; 3) часто.
49. Во время каникул я испытываю потребность в общении с учениками
1) да; 2) нет; 3) иногда.
50. Я нахожу в себе достаточно сил, чтобы справиться с трудностями
1) редко; 2) обычно; 3) всегда.
51. Мне приходилось выполнять приказы людей не вполне компетентных
1) да; 2) не помню; 3) нет.
52. Непредвиденные ситуации на уроках
1) можно эффективно использовать; 2) лучше игнорировать; 3) только мешают учебному процессу.
53. Большинство неудач в моей жизни происходило по моей собственной вине
1) да; 2) не всегда; 3) нет.
54. Я получаю удовольствие от работы
1) да; 2) временами; 3) нет.
55. В конфликте между учителем и учеником я в душе встаю на сторону
1) ученика; 2) учителя; 3) сохраняю нейтралитет.
56. В начале или конце учебного года у меня проблемы со здоровьем
1) как правило; 2) не обязательно; 3) проблем со здоровьем нет.
57. Мои ученики относятся ко мне с симпатией
1) да; 2) не все; 3) не знаю.
58. Требования начальства не вызывают у меня протеста, даже если я считаю их необоснованными
1) вызывают; 2) не знаю; 3) не вызывают.
59. Успех зависит от способностей и трудолюбия, а не от удачного стечения обстоятельств
1) да; 2) затрудняюсь ответить; 3) нет.
60. Руководство обычно принимает и поддерживает мои идеи
1) да; 2) иногда; 3) нет.

Обработка заключается в подсчете отмеченных вариантов в каждом столбце.

Преобладание одного из трех вариантов в каждой из шести шкал дает основание отнести поведение учителя, его чувства и реакции к определенной группе, обобщенные характеристики которой представлены в «Комментариях и интерпретации». Если в двух столбцах из трех набрано одинаковое количество баллов, значит, поведение сочетает признаки двух групп. Это может свидетельствовать о том, что поведенческие установки учителя окончательно не сформированы, он только ищет свой неповторимый профессиональный почерк. Другая возможная причина – разнообразие поведенческих стереотипов. В любом случае работа с методикой поможет оценить наличную модель профессионального поведения и выбрать оптимальную.

Шкала «Эффективность педагогического стиля»
Н.А. Аминова, Н.И. Шелиховой.

Цель исследования: определение индивидуальных различий в регуляции учителем учебной деятельности учеников (в установлении и поддержании дидактической коммуникации).

Процедура исследования

Шкала состоит из 24 утверждений, связанных попарно (1 – 2, 3 – 4 и т.д.) и формулы шкалирования.

Инструкция: Внимательно прочитав утверждения, оцените по девятибалльной шкале, насколько верно они отражают ваши представления об эффективном стиле педагогического воздействия

Оценка	Содержательное описание оценки
«+4»	Да, несомненно (очень сильное согласие)
«+3»	Да, верно (сильное согласие)
«+2»	В общем, да (среднее согласие)
«+1»	Скорее да, чем нет (слабое согласие)
«0»	Ни да, ни нет
«-1»	Скорее нет, чем да (слабое несогласие)
«-2»	В общем, нет (среднее несогласие)
«-3»	Нет, неверно (сильное несогласие)
«-4»	Нет, абсолютно неверно (очень сильное несогласие)

Продовження Додатку Б.5.

Текст опросника

1. Я считаю, что лучше перехвалить ученика, чем недохвалить.
2. Я хвалю учеников в зависимости от ситуации.
3. Всегда свои поощрения сопровождаю подробным объяснением, что именно достойно похвалы.
4. Делаю это (объяснение) в общих чертах.
5. Я всегда проявляю максимальное внимание к успехам своих учеников, игнорируя их недостатки в работе.
6. В первую очередь я всегда обращаю внимание на недостатки в работе учеников, сдержанно отмечаю их успехи.
7. Я постоянно поощряю старание учеников в решении учебных задач.
8. Отмечаю участие в работе вообще.
9. Я считаю важным подчеркнуть значимость достигнутых результатов каждого ученика.
10. Я считаю важным всегда сообщать своим ученикам об их успехах.
11. Я постоянно даю сравнение прошлых и настоящих достижений своих учеников.
12. Ориентирую учеников сравнивать их результаты с результатами других (на соревнование).
13. Считаю правильным преувеличение значимости достигнутых результатов учеников для их стимулирования.
14. Считаю неправильным преувеличение значимости достигнутых результатов учеников, так как это только расхолаживает их.
15. Мера поощрения для данного ученика должна определяться степенью его прилежания.
16. Я всегда достигнутый результат ученика связываю с его старанием.
17. Я связываю достигнутый результат ученика с его способностями.
18. Мои ученики с удовольствием выполняют задание, потому что им нравится процесс работы.
19. Мои ученики стараются лучше выполнить задание, чтобы получить мою похвалу, награду, выиграть в соревновании.
20. Я постоянно обращаю внимание учеников на то, что повышение успеваемости зависит от их желания учиться в соответствии со своими способностями.
21. Обращаю внимание учащихся на то, что их успех зависит от моих усилий добиться хороших результатов.
22. Я всегда ориентируюсь на постановку перед учащимися новых задач, а не на контроль изученного.
23. Постоянно контролирую процесс самостоятельной работы учащихся. Не допускаю их отвлечения от работы.
24. Контролирую процесс самостоятельной работы учащихся, допускаю их отвлечение от работы.

Обработка и анализ результатов

Для определения индивидуальных различий в саморегуляции учебной деятельности (дидактической коммуникации) необходимо подсчитать количество («+») совпадений ответов обследуемого с ключом первой и второй субшкалы.

Бланк відповідей

№	Субшкалы	
	Первая	Вторая
1	1	2
2	3	4
3	5	6
4	7	8
5	9	10
6	11	12
7	13	14
8	15	16
9	17	18
10	19	20
11	21	22
12	23	24
Всего	12	12

Ключи к опроснику для определения стиля педагогических воздействий

Формула шкалирования позволяет обследуемому оценивать каждое утверждение или положительно («+»), или отрицательно («-») и выразить более эмоционально степень своего согласия внутри каждой категории.

Величина отношения количества положительных утверждений (ЭП) по первой субшкале к количеству положительных утверждений (НЭП) по второй субшкале и выступала эмпирической мерой асимметрии в предпочтении использования в дидактической коммуникации эффективных методов подкрепления.

Для более корректной обработки полученных данных необходимо сделать следующие расчетные операции:

Шаг 1. Сложить «сырые» оценки по каждому нечетному пункту шкалы и полученную сумму разделить на 12. Частное от деления (ЭП) является эмпирической мерой тенденции будущего педагога предпочитать эффективные методы «подкрепления» своего ученика: $ЭП = \sum (x_1 + x_3 + \dots + x_{11}) / 12$.

Шаг 2. Сложить «сырые» оценки по каждому четному пункту и полученную сумму разделить на 12. Частное от деления (НЭП) является эмпирической мерой тенденции будущего педагога к использованию неэффективных методов поощрения своих учеников: $НЭП = \sum (x_2 + x_4 + \dots + x_{12}) / 12$.

Шаг 3. Вычислить разницу между ЭП и НЭП: $Ас = ЭП - НЭП$. Величина асимметрии оценок выступает мерой сбалансированности методик «поощрения» в процессе дидактической коммуникации.

Продовження Додатку Б.5

**Интерпретация абсолютных и сбалансированных показателей предпочтения
эффективных и неэффективных методов поощрения**

Показатели индивидуального предпочтения	Характеристики коммуникативного компонента и педагогического стиля	
	ориентированного на развитие	ориентированного на результат
методов эффективного поощрения	ЭП > НЭП) тенденция к «поддерживающему стилю» коммуникации	(ЭП < НЭП)
методов неэффективного «подкрепления»	(НЭП < ЭП)	(НЭП > ЭП) тенденция к «контролирующему» стилю коммуникации
относительная мера АС	Положительная асимметрия предпочтения ЭП (фасилитация)	Отрицательная асимметрия предпочтения НЭП (контроль)

ТЕСТ-ОПРОСНИК ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Инструкция: На следующих страницах Вы найдете ряд высказываний об особенностях поведения, привычках и взглядах. Решите, пожалуйста, для каждого высказывания, согласны Вы с ним или нет. Если согласны, то поставьте в клетке регистрационного бланка под номером вопроса цифру «1» (один), а если не согласны, то поставьте в клетке цифру «0» (ноль). В самом опроснике никаких пометок не делайте. Отвечайте, пожалуйста, по порядку, не пропуская ни одного вопроса и не стараясь произвести «лучшее» впечатление. Здесь нет «правильных» и «неправильных» ответов. Вы облегчите себе работу, если будете давать первый ответ, который приходит Вам в голову.

Текст опросника

1. Если в разговоре неожиданно возникает большая пауза, мне часто ничего не приходит на ум, чтобы спасти ситуацию.
2. Мне досадно, что другие более удачливы, чем я.
3. Мне приятно, если я должен высказывать свое мнение по какому-то делу, не зная, что другие думают об этом.
4. Я быстро теряю самообладание, но также быстро опять беру себя в руки.
5. Человек с неясным или гнусавым произношением раздражает меня.
6. На вечеринке, в кругу малознакомых людей я тоже могу внести вклад в то, чтобы вечер удался.
7. Я ещё не достиг той должности, которую заслуживаю по результатам моей работы.
8. Я смущаюсь, когда меня представляют известному деятелю, потому что не знаю, что он обо мне подумает.
9. Я могу так рассвирепеть, что, например, бью посуду.
10. Я часто пасую перед трудностями ещё прежде, чем возьмусь за дело.
11. В отпуске я редко знакоюсь с другими людьми.
12. Я не люблю быть в центре внимания.
13. Если я сам не могу принять решение по важному, личному вопросу, то действую по совету пожилого уважаемого человека.
14. Если я прихожу в ярость, то разряжаюсь, выполняя такую физическую работу, как например, рубка дров.
15. Я придаю большое значение тому, что другие обо мне думают.
16. Мне легче тогда, когда мне говорят, что нужно сделать, чем в том случае, когда я сам должен руководить.
17. Мне трудно подружиться с кем-нибудь.
18. В большинстве случаев я всегда вижу вначале хорошие стороны человека или дела.
19. Принимая решения, я спокойно взвешиваю все «за» и «против».
20. Время от времени я теряю чувство терпения и свирепею.
21. Я с удовольствием берусь за такие задания, при которых другие люди находятся в моем подчинении.
22. Я легко отказываюсь от намерения, если другие об этом невысокого мнения.
23. В обществе я могу непринужденно беседовать с людьми, которых я никогда не видел.
24. У меня нет настоящих друзей.

25. Я часто вижу сначала плохие или слабые стороны человека или дела.
26. Мне было бы приятно, если бы другие восторгались мной.
27. У меня часто бывает плохое настроение.
28. Мне лучше, если я могу присоединиться к мнению других.
29. В целом я спокоен и меня нелегко вывести из себя.
30. У меня редко бывают гости.
31. Я чувствую себя ущемленным, когда других повышают в должности.
32. В решительных ситуациях зачастую внутреннее беспокойство заставляет меня принимать быстрое решение.
33. Я присоединяюсь к мнению моего трудового коллектива, как правило, лишь тогда, когда большинство его одобрит.
34. Меня редко приглашают в гости.
35. Как правило, я отношусь к людям скептически и недоверчиво.
36. Я с удовольствием хожу на карнавал или другие веселые празднества.
37. Чаще всего я уверенно гляжу в будущее.
38. На производственных совещаниях я охотно присоединяюсь к мнению начальства.
39. В поездке я почти никогда не беседую с попутчиком.
40. Меня угнетает, если я должен откладывать принятые решения.
41. Я охотно даю указания.
42. Если в моем коллективе возникают разногласия, я держусь в стороне.
43. Если я здорово рассвирепею, то часто теряю самообладание.
44. Чаще всего я нахожу, что жизнь стоит того, чтобы жить.
45. Я охотно провожу досуг с друзьями или в группах по интересам.
46. Меня тревожит то обстоятельство, что я не знаю, что меня ждет в жизни.
47. Если я хорошо подумаю, то я склонен скорее что-то критиковать, чем признавать.
48. Мне нравится, что другие делают то, что я от них требую.
49. Мне не нравится, когда в книгах или фильмах действие в конце остается незавершенным или кончается иначе, чем я ожидал.
50. Я – оптимист.
51. Часто у меня высказывают замечания, которые я лучше всего проглотил бы.
52. Мне трудно установить контакт между людьми, которые не знают друг друга.
53. Когда я в ярости, то говорю неслыханные вещи.
54. Я скучаю, когда другие веселятся.
55. Чаще всего я нахожу бессмысленным преследовать личные цели: всё равно всё получается иначе.
56. Я избегаю общения с людьми, о которых не знаю, что о них можно подумать.
57. У меня нет никаких особенных интересов, так как мне ничто по-настоящему не доставляет удовольствия.
58. Часто я не могу совладать со своим раздражением и бешенством.
59. Я – коммуникабельный и открытый человек.
60. Я стремлюсь превосходить других.
61. По отношению к другим я отзывчив и обязателен.
62. Я везде быстро завязываю знакомства.
63. Ежедневные трудности часто лишают меня покоя.

64. Прежде чем высказывать свое мнение, я сначала проверяю, что об этом думают другие.
65. Неожиданный гость часто бывает для меня некстати.
66. На должности, соответствующей моим претензиям, я мог бы по-настоящему развернуться.
67. Я считаю, что лучше никому не доверять.
68. Я могу хорошо настроиться на неожиданный визит.
69. К сожалению, я отношусь к тем, кто часто приходит в бешенство.
70. Я редко бываю в подавленном, плохом настроении.
71. Я легко теряю хладнокровие, когда на меня нападают.
72. Я думаю, что популярность меня тяготила бы.
73. Я могу во всех сторонах жизни найти что-то хорошее.
74. Часто я сам отказываю себе в исполнении желаний, чтобы избежать разочарований.
75. Я лучше примирюсь с чем-то, чем дам дойти делу до спора.
76. Я редко нахожу нужные слова, когда мне кого-нибудь представляют.
77. Я не люблю ещё раз обдумывать решения.
78. Я редко могу по-настоящему радоваться.
79. Мне не трудно внести оживление в общество.
80. Если что-то мне не удастся, я думаю: в следующий раз получится лучше.
81. Мне нравится, когда другие просят у меня совета.
82. Я буду лучше сам по себе, тогда мне не придется разочаровываться.
83. Я не люблю дел, решение которых предоставляют будущему и выжидают, как они будут развиваться.
84. При хороших известиях я всегда боюсь, что при ближайшем рассмотрении в деле окажется загвоздка.
85. К новым коллегам я чаще могу привыкнуть спустя лишь длительное время.
86. Часто я высказываю угрозы, которые не принимаю всерьез.
87. Когда меня несправедливо критикуют, я скорее с этим соглашаюсь, чем защищаюсь.
88. Часто я, не подумав, говорю что-то, а потом раскаиваюсь.
89. Меня беспокоит, что я не знаю точно, что другие обо мне думают.
90. Когда на меня наваливаются события, на которые я не имею влияния, то я люблю сюрпризы.
91. Я чаще всего признаю правоту других, хотя и не разделяю их мнения.
92. Я радуюсь общению.
93. Для меня обременительно, если мой распорядок дня нарушают непредвиденные события.
94. Я быстро капитулирую, если что-то не удастся.
95. Мои будни в целом интересны и занимательны.
96. Непредвиденные события чаще всего приводят меня в замешательство.
97. Когда мне кто-то что-то обещает, я опасаюсь, что это не получится.
98. Мне не нравится, что я по статусу должен выполнять распоряжения людей, которые меньше меня понимают.
99. Неловкую ситуацию, в которую кто-нибудь попадает, я могу обыграть таким образом, что другим это не бросится в глаза.
100. Часто я нервничаю из-за кого-нибудь.

101. Я люблю знать заранее, кто будет на званом вечере, на который я приглашен, и как он будет проходить.
102. Я избегаю критиковать своего начальника, хотя иногда это необходимо.
103. Меня беспокоит, когда у знакомых или друзей, к которым я приглашен, я встречаю незнакомых людей.
104. Часто я слишком быстро сержусь на других.
105. Когда со мной заговаривает незнакомый человек, я часто не знаю, что должен сказать.
106. При неудачах я, как правило, боюсь за свой авторитет.
107. Я часто сомневаюсь в своих способностях.
108. Я охотно стал бы знаменитостью.
109. Я часто чувствую себя как пороховая бочка перед взрывом.
110. Мне неприятно, когда мой супруг(а) приглашает гостей без моего ведома.
111. Когда я получаю новое задание, то часто думаю, что я его не осилю.
112. Я охотно беседую с другими людьми, когда предоставляется возможность.
113. Я не утаиваю своего мнения.
114. Я думаю, что другие относятся ко мне предвзято.
115. Я охотно пробую что-то, когда с самого начала неизвестно, какой будет исход.
116. Мне нравится, когда мне дают почувствовать, что без меня нельзя обойтись.
117. Я могу втянуть в разговор незнакомых людей.
118. Я охотно пробую что-то, когда с самого начала неизвестно, какой будет исход.
119. Я быстро капитулирую.
120. По сравнению с произведенной мной работой я должен заслуживать большего признания.
121. Мне трудно вести беседу с незнакомым человеком.
122. Мои чувства легко оскорбить.
123. Прежде чем занять позицию в каком-то вопросе, я жду, пока не узнаю мнение других.
124. Чаще всего мне трудно спокойно выбрать из нескольких вещей или возможностей.
125. Со знакомыми, которых я долго не видел, я неохотно заговариваю первым.
126. Я склонен во время спора говорить громче, чем обычно.
127. Чаще всего я придерживаюсь пословицы: «Смелость города берёт».
128. Я охотно вошёл бы в круг людей, которые принимают важные решения.
129. Я склонен к тому, чтобы или быстро осуждать, или защищать людей.
130. Если бы я мог повторить своё становление, то я бы быстрее достиг бы того положения, которое сегодня мне ещё не дано.
131. Я могу припомнить, что как-то раз был так взбешён, что взял первую попавшуюся мне вещь и разгрыз или разбил её.
132. Я, как правило, придерживаюсь принципа: сначала подумай, потом сделай.
133. Я должен бы больше делать для того, чтобы найти то признание, которого я заслуживаю.

Ключи к тест-опроснику**1. «Социально-коммуникативная неуклюжесть»:**

1+, 6–, 11+, 17+, 23–, 24+, 30+, 34+, 36–, 39+, 45–, 52+, 59–, 61–, 62–, 65+, 68–, 76+, 79–, 85+, 92–, 99+, 103+, 105+, 110+, 112–, 117–, 121+, 125+ (29 вопросов)

2. Нетерпимость к неопределенности:

5+, 8+, 13+, 19–, 32+, 40+, 46+, 49+, 66+, 77+, 83+, 89+, 90–, 93+, 96+, 101+, 115–, 118–, 124+, 129+, 132– (21 вопрос)

3. Чрезмерное стремление к конформности:

3–, 15+, 16+, 22+, 28+, 33+, 38+, 42+, 64+, 75+, 87+, 91+, 1–2+, 113–, 123+ (15 вопросов)

4. Повышенное стремление к статусному росту:

2+, 7+, 12–, 21+, 26+, 31+, 41+, 48+, 60+, 66+, 72+, 81+, 98+, 106+, 108+, 116+, 120+, 128+, 130+, 133+ (20 вопросов)

5. Ориентация на избегание неудач:

10+, 18–, 25+, 27+, 35+, 37–, 44–, 47+, 50–, 54+, 57+, 65+, 67+, 70–, 73–, 74+, 78+, 80–, 82+, 84+, 94+, 95–, 97+, 107+, 111+, 114+, 119+, 127–, (28 вопросов)

6. Фрустрационная нетолерантность:

4+, 9+, 14+, 20+, 29–, 43+, 51+, 53+, 58+, 63+, 69+, 71+, 86+, 88+, 100+, 104+, 109+, 122+, 126+, 131+ (20 вопросов)

Шкала оценки

0–30% – низкий уровень;

31–40% – средне-низкий уровень;

41–60% – средний уровень;

61–70% – средне-высокий уровень;

71–100% – высокий уровень.

[illegible]

СКН	90	0	90	24,96	17,432	303,86	1,231	,170	1,176	,338
НН	71	10	81	46,09	15,887	252,40	-,038	,170	-,763	,338
К	93	7	100	54,41	18,657	348,08	,112	,170	-,700	,338
ПСР	90	5	95	44,56	18,466	340,98	,278	,170	-,186	,338
УН	86	4	89	24,97	17,457	304,74	1,213	,170	1,232	,338
ФРН	95	0	95	30,54	20,236	409,51	,901	,170	,442	,338

Примітка: Позначення до таблиці:

- ПЦ1–гуманістична направленість
- ПЦ2– орієнтація на колег
- ПЦ3– концентрація на собі
- ПЕС1– неблагополучний психоемоційний стан
- ПЕС2– нестабільний психоемоційний стан
- ПЕС3– стабільний психоемоційний стан
- СО1– позитивне самосприйняття
- СО2– нестійка самооцінка
- СО3– негативне самосприйняття
- СВ1–демократичний стиль
- СВ2–ліберальний стиль
- СВ3– авторитарний стиль
- ВСК1–високий суб’єктивний контроль
- ССК2–середній суб’єктивний контроль
- НСК3–низький суб’єктивний контроль
- ВЗ1–висока задоволеність працею
- НЗП2– недостатня задоволеність працею
- НЗП3 – незадоволеність працею
- СКН- Соціально–комунікативна незграбність
- НН- Нетерпимість до невизначеності
- К - Надмірне прагнення до конформності
- ПСР Підвищене прагнення до статусного росту
- УН - Орієнтація на уникнення невдач.
- ФРН -Фрустраційна нетолерантність

ДОДАТОК Г

Результати емпіричного дослідження

(на прикладі окремих компонентів педагогічних стереотипів та професійної діяльності вчителя)

Таблиця Г.1.

Контент-аналіз педагогічних стереотипів за методикою

«Незакінчені речення»

(у% від загальної кількості)

ПРЕДСТАВЛЕНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ У СВІТОГЛЯДІ ВЧИТЕЛІВ (N=205)	
БЛОК 1. СТАВЛЕННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ В ЦІЛОМУ	
<i>1.В педагоги йдуть як правило:</i>	
За покликанням	31,8
Ті, хто любить дітей	18,0
За наявності специфічних особистісних якостей (добрі, турботливі, розумні, відповідальні, альтруїстичні)	12,3
Творчі люди	4,8
<i>2.Педагогічна професія:</i>	
Вимагає терпіння	16,5
Складна, специфічна, стресогенна	15,2
Творча, цікава, мистецька	14,2
Престижна (важлива, найкраща)	12,1
Спосіб життя	9,3
Динамічна, рухлива, непередбачувана	3,9
<i>3.Бути педагогом означає:</i>	
Бути людиною, відданість ідеї (сіяти добро, присвятити, дарувати серце, забути про сім'ю)	20,4
Любити дітей	13,1
Розвивати дитячі душі, розуміти, відчувати	11,2
Бути прикладом	8,2
Вдосконалюватися(розвиватись,вчитись)	4,8
БЛОК 2. СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ	
<i>1. Учитель в школі</i>	
Наставник (порадник, помічник)	25
Друг	15
Взірець (приклад)	9,8
Головний (авторитет, основний, керує, організатор)	9,8
Майстер, професіонал, творчий)	6,4

Різносторонній	4,0
2. Найголовніша якість вчителя	
Гуманні почуття (людяність, доброта, щирість, взаєморозуміння)	26,2
Любов до дітей	15,0
Професійні якості (знання, вміння, відповідальність)	9,5
Терпіння	8,5
Толерантність (дипломатичність)	6,1
3. Головне завдання вчителя	
Навчити, дати знання, підготувати	50,2
Виховати	28,7
Знайти підхід, розкрити, розвинути	5,3
БЛОК 3. СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ	
1. Всі діти в школі	
Особистості	14,3
Індивідуальні (різні)	13,9
Рівні у правах	7,1
2. Хорошою називають дитину, яка:	
Прагне до знань, навчання, мотивована	19,1
На має проблем у поведінці (слухняна, старанна, вихована, не заважає іншим)	16,7
Всі діти хороші	8,5
3. Погана дитина – це:	
Поганих дітей не буває	21,1
Ті, що мають проблеми поведінки (агресивні, неадекватні, некеровані, неадаптовані)	7,1
До якої не знайдено підхід	3,4
4. Хлопчики в школі:	
Опора (захисники, мужні)	17,7
Активні (рухливі, динамічні, бешкетливі, спортивні)	25,5
5. Дівчатка в школі:	
Більш (відповідальні, розсудливі, скромні, працьовиті, виховані, спокійні)	22,1
Помічниці, господарочки	5,4
Креативні, творчі	3,4
БЛОК 4. ВІДНОШЕННЯ ДО БАТЬКІВ	
1. Більшість батьків	
Люблять своїх дітей	10,2
Цікавляться успіхами дітей	9,8
Допомагають школі, вчителям (помічники, одностудці)	8,5
Відсторонені, заклопотані	3,4
2. Коли батьки зустрічаються з учителями, вони	
Цікавляться (успіхами, оцінками, проблемами дітей)	25,5
Обговорюють (висловлюють, співпрацюють, домовляються)	8,5

Слухають позицію педагога (погоджуються, вислуховують поради)	3,7
З'ясовують (скаржаться, вимагають, висувають претензії)	3,4
3. Своїх дітей батьки часто	
Не розуміють (не контролюють, не допомагають, не помічають, карають)	13,9
Балують	11,2
Люблять (захищають, переоцінюють, виправдовують, оберігають)	10,9
БЛОК 5. СТАВЛЕННЯ ДО АДМІНІСТРАЦІЇ	
1. Адміністрація школи	
Підтримуючі функції (направляє, піклується, стимулює, сприяє, надає)	24,5
Виконує контролюючі функції (вимагає, керує, слідкує)	22,7
Несе відповідальність (виконує, відповідає)	8,7
Компетентнісні характеристики (команда, професійність, стрижневі х-ки)	3,9
2. Вимоги адміністрації школи	
Правомірні (об'єктивні, виправдані, справедливі, відповідні сьогоденню)	20,5
Завищені (надмірні, необґрунтовані, суворі, вимогливі, контрольні)	8,5
Потрібно виконувати (підпорядкованість діям)	3,4
Сприяють, спрямовують, оптимізують	3,4
БЛОК 6. СТАВЛЕННЯ ДО МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ	
1. Виховання дітей	
Процесні х-ки (творчий, цікавий, мистецький, складний, важкий, довготривалий, всесторонній, відповідальний)	32,4
Сумісна справа сім'ї та педагога	11,2
2. Діти, яких виховують в строгих правилах	
Замкнені (закомплексовані, зажаті, покірні, нещасні, залякані, бідні, тривожні, мають проблеми самооцінки)	18,0
Стають жорстокими, агресивними, будуть так виховувати своїх дітей	17,0
Слухняніші, дисциплінованіші	6,8
3. Всі діти потребують	
Уваги	54,6
Любові	38,1
Розуміння	10,9
4. Суворі дисципліна	
Не ефективна (не потрібна, не актуальна, не вихід, атавізм, колонія, не полегшує виховання, не виховує, не сприяє, шкодить, провокує)	51,8
Правило, запорука знань, порядок, потрібна	4,4
5. Якщо дитина порушує дисципліну, треба	
Дізнатись, виявити, знайти причину, зрозуміти, поговорити,	27,2

провести бесіду, пояснити	
З'ясувати, вказати, зробити зауваження	15,3
6. Якщо дитина не виконує завдання, треба	
Зацікавити (заохотити, поговорити, пояснити, допомогти, допомогти, співпрацювати, знаходити альтернативи)	40,6
З'ясувати причину(переконати, контролювати, нагадати, вказати)	7,1
7. На заняттях, у ході режимних моментів діти повинні	
Виконувати, дотримуватись правил, вести себе відповідно, бути відповідальними	21,5
Бути слухняними, уважними, активними	20,1
Мислити, допомагати, співпрацювати, практикувати, виявляти, засвоювати	4,8
8. Вчителя можуть дратувати діти	
Неорганізовані, не хочуть вчитися, пасивні, ледачі, неухажні, мають поведінкові проблеми, невиховані, неадекватні	30,0
Діти дратувати не можуть (не повинні, дратують вчителя, у якого є власні проблеми, коли емоційно виснажений, втомлений)	7,1
9. Діяльність дітей потребує	
Контролю (керівництва)	24,3
Уваги	23,4
Підтримки, позитивної оцінки (похвали, заохочення)	15,6
Сил, наполегливості, терпіння	6,8
Змін, коригування, простору	5,8
Підходу, аналізу, активності педагога	3,9
Розуміння	3,9

Таблиця Г.2.

Середні значення параметрів педагогічної діяльності
за методикою «Психологічний портрет учителя» Г. В. Резапкіної,
З. В. Резапкіної в групах учителів за рівнями педагогічних стереотипів

Шали методики	Рівні стереотипів	
	Високий	Низький
Пріоритетні цінності		
Гуманістична направленість	2,98	3,49*
Орієнтація на колег	2,97	2,80
Концентрація на собі	4,05	3,72
Емоційний стан		
Неблагополучний	2,31	1,78**
Нестабільний	4,54	4,57
Стабільний	3,14	3,65
Самооцінка		
Позитивне самосприйняття	4,22	4,56
Нестійка самооцінка	3,73	3,67
Негативне самосприйняття	2,03	1,73*
Стиль викладання		
Демократичний	4,82	4,98
Ліберальний	2,13	1,98
Авторитарний	3,01	2,90*
Рівень суб'єктивного контролю		
Високий	4,29	4,61*
Середній	4,57	4,27
Низький	1,14	1,11
Задоволеність працею		
Висока	5,71	6,59**
Недостатня	3,66	2,88
Незадоволеність	,63	,53

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

Таблиця Г.3.

Матриця відмінностей у параметрах ПД учителів різнорівневих груп за дидактичною спрямованістю

Групи за дидактичною спрямованістю	Фасилітативна (n=37)	Диференційна (n=124)	Контролююча (n=44)
Фасилітативна	1	Орієнтація на колег 2,53>1,95 p=0,032 Незадоволеність працею 0,73>0,41 p=0,017	Орієнтація на колег 2,59>1,95 p=0,023 Недостатня задоволеність працею 3,68>2,77 p=0,045
Диференційна	Гуманістична направленість 3,95>3,27 p=0,039; Висока задоволеність Працею 6,82>5,86 p=0,011	1	—
Контролююча	Позитивне самосприйняття 5,07>4,16 p=0,030;	Ліберальний стиль 1,88>1,30 p=0,002; Незадоволеність працею 0,73>0,35 p=0,001	1

Примітка: Наведено показники середніх значень у групах, на першому місці – показник тієї групи, що знаходиться у стовбці, на другому – тієї, що у рядку

Таблиця Г.4.

Матриця відмінностей у параметрах ПД учителів різнонаправлених груп із
низькою тенденцією до стереотипізації

Типи взаємодії		Низька тенденція до стереотипізації		
		Фасилітація (n=37)	Диференційна (n=124)	Контролююча (n=44)
Низька тенденція до стереотипізації	Фасилітація	1	–	–
	Диференційна	–	1	–
	Контролююча	–	–	1

Таблиця Г.5.

Матриця відмінностей у параметрах ПД учителів різнонаправлених груп із помірною тенденцією до стереотипізації

Типи взаємодії		Помірна стереотипізація		
		Фасилітація (n=37)	Диференційна (n=124)	Контролююча (n=44)
Помірна стереотипізація	Фасилітація	1	Негативне самосприйняття (18,50>10,25 p=0,037); Недостатня задоволеність працею (18,35>10,92 p=0,050)	—
	Диференційна	Висока задоволеність працею (24,75> 15,28 p=0,018)	1	—
	Контролююча	Ліберальний стиль (9,92>5,69; p=0,031)	—	1

Примітка: Наведено показники середніх рангів у групах, на першому місці – показник тієї групи, що знаходиться у стовбці, на другому – тієї, що у рядку

Таблиця Г.6.

Матриця відмінностей у параметрах ПД учителів різнонаправлених груп із виразною тенденцією до стереотипізації

Типи взаємодії		Виразна стереотипізація		
		Фасилітація (n=37)	Диференційна (n=124)	Контролююча (n=44)
Виразна стереотипізація	Фасилітація	1	—	Авторитарний стиль (10,19>5,50 p=0,029)
	Диференційна	—	1	Авторитарний стиль (25,88>17,80 p=0,037)
	Контролююча	—	—	1

Таблиця Г.7.

Матриця відмінностей у параметрах ПД учителів різнонаправлених груп із дуже виразною тенденцією до стереотипізації

Типи взаємодії		Дуже виразна стереотипізація		
		Фасилітація (n=37)	Диференційна (n=124)	Контролююча (n=44)
Дуже виразна стереотипізація	Фасилітація	1	Орієнтація на колег (34,09>25,12 p=0,031) Ліберальний стиль (34,24>24,83 p=0,020)	Орієнтація на колег 21,68>15,55; p=0,044; Неблагополучний емоційний стан (21,82> 15,45; p=0,036)
	Диференційна	Стабільний емоційний стан 36,50>28,11 p=0,041)	1	—
	Контролююча	Гуманістична направленість (20,62>14,07 p=0,034) Стабільний емоційний стан (21,93>12,11 p=0,002)	Стабільний емоційний стан (29,83>20,86 p=0,037)	1

Таблиця Г.8.

Матриця відмінностей у параметрах ПД учителів фасилітативної групи в залежності від сили виразності стереотипів

Типи взаємодії		Група фасилітативного типу (n=37)			
		(++++)	(+++)	(++)	(+/0)
Група фасилітативного типу	(++++)	1	Нестабільний психоемоційний стан (20,00>12,67 p=0,023)	Висока задоволеність працею (20,00> 12,29 p=0,019)	Висока задоволеність працею (22,13> 15,07 p=0,004) Позитивне самосприйняття (19,00>12,57 p=0,049)
	(+++)	Неблагополучний емоційний стан (15,95> 10,14 p=0,047)	1	–	Гуманістична спрямованість (9,25>5,07 p=0,028)
	(++)	Неблагополучний емоційний стан (15,50> 8,75 p=0,043)	–	1	–
	(+/0)	Недостатня задоволеність працею 18,62>10,50 p=0,011 Нестійка самооцінка (15,67>8,17 p=0,019);	Орієнтація на колег 12,21>6,75 p=0,015;	–	1

Примітка:

(++++) – дуже виразна тенденція до стереотипізації

(+++)

(++) – помірна тенденція до стереотипізації

(+/0) – низька тенденція до стереотипізації

Таблиця Г.9.

Матриця відмінностей у параметрах ППД учителів диференційної групи
в залежності від сили виразності стереотипів

Типи взаємодії		Група диференційного типу (n=124)			
		(++++)	(+++)	(+++)	(+/0)
Група диференційного типу	(++++)	1	–	–	–
	(+++)	Неблагополучний емоційний стан 39,66>29,55 p=0,026	1	Гуманістична спрямованість (33,30>25,13 p=0,035)	–
	(+++)	Неблагополучний емоційний стан 37,71> 28,50 p=0,029	–	1	–
	(+/0)	Неблагополучний емоційний стан 38,05>28,00 p=0,023	–	–	1

Таблиця Г.10.

Матриця відмінностей у параметрах ПД вчителів контролюючої групи в залежності від сили виразності стереотипів

Типи взаємодії		Група контролюючого типу (n=44)			
		(++++)	(+++)	(+++)	(+/0)
Група контролюючого типу	(++++)	1	–	Стабільний емоційний стан 15,00>7,50 p=0,028)	Стабільний емоційний стан 16,36>8,32 p=0,02; Демократичний стиль 15,43 >8,49 p=0,012; Висока задоволеність працею 15,79>8,61 p=0,07
	(+++)	Неблагополучний емоційний стан 13,79>7,50 p=0,013	1	–	Демократичний стиль 10,50>5,81 p=0,024;
	(+++)	Неблагополучний емоційний стан 13,96 >7,19 p=0,012	–	1	
	(+/0)	Неблагополучний емоційний стан 13,00 >7,00 p=0,025; Негативна самооцінка 13,07>6,86 p=0,015; Недостатня задоволеність працею 12,86>7,29;p=0,026 Авторитарний стиль 10,19>5,50;p=0,025		Нестійка самооцінка 10,31>5,36 p=0,017	1

Таблиця Г.11.

Середні значення
параметрів професійної педагогічної діяльності вчителів
за методикою «Психологічний портрет учителя» Г. В. Резапкіної,
З. В. Резапкіної в групах вчителів за стильовими детермінантами

Групи за рівнями стереоти- пізації	Середні значення параметрів ППД учителів								
	Фасилітативна модель								
	ПЦ1	ПЦ2	ПЦ3	ПЕС1	ПЕС2	ПЕС3	СО1	СО2	СО3
Ф/ДВ	3,76	2,10	4,14	1,81	4,38	3,81	4,52	3,57	1,90
Ф/В	2,86	2,71	4,43	1,00	6,43	2,57	5,29	3,00	1,71
Ф/П	5,00	1,67	3,33	,67	5,67	3,67	5,67	3,50	,83
Ф/Н	4,50	1,30	4,20	1,20	4,80	4,00	5,70	2,90	1,40
	СВ1	СВ2	СВ3	ВСК1	ССК2	НСК3	В31	НЗП2	НЗП3
Ф/ДВ	6,48	1,29	2,24	4,29	4,52	1,19	6,05	3,38	,57
Ф/В	6,43	1,71	1,86	4,43	4,86	,71	6,43	3,29	,29
Ф/П	6,50	2,17	1,33	4,17	5,00	,83	8,00	1,83	,17
Ф/Н	6,80	1,20	2,00	5,30	3,70	1,00	8,00	1,70	,30
Диференційна модель									
	ПЦ1	ПЦ2	ПЦ3	ПЕС1	ПЕС2	ПЕС3	СО1	СО2	СО3
Д/ДВ	3,18	2,83	4,00	2,63	4,33	3,05	4,75	3,28	1,98
Д/В	2,80	2,50	4,70	1,57	5,03	3,40	4,47	3,43	2,10
Д/П	3,74	2,15	4,11	1,63	4,96	3,41	4,41	3,63	1,96
Д/Н	3,44	2,52	4,04	1,59	4,74	3,67	4,70	3,70	1,59
	СВ1	СВ2	СВ3	ВСК1	ССК2	НСК3	В31	НЗП2	НЗП3
Д/ДВ	5,90	1,98	2,08	4,23	4,60	1,18	5,78	3,45	,78
Д/В	6,03	1,90	1,97	4,37	4,50	1,13	5,60	3,67	,73
Д/П	6,15	1,78	1,96	4,33	4,44	1,22	5,89	3,30	,81
Д/Н	6,33	1,81	1,63	4,85	4,11	1,04	6,26	3,19	,56
Контролююча модель									
	ПЦ1	ПЦ2	ПЦ3	ПЕС1	ПЕС2	ПЕС3	СО1	СО2	СО3
К/ДВ	2,79	2,71	4,50	2,79	5,14	2,07	3,43	4,07	2,50
К/В	3,63	2,50	3,88	1,00	5,75	3,25	4,63	3,50	1,88
К/П	3,63	2,75	3,63	1,00	5,25	3,75	4,25	4,50	1,25
К/Н	3,86	2,29	3,86	1,14	4,00	4,86	5,00	2,43	2,57
	СВ1	СВ2	СВ3	ВСК1	ССК2	НСК3	В31	НЗП2	НЗП3
К/ДВ	5,64	1,64	2,71	4,00	4,43	1,57	5,07	4,36	,57
К/В	5,50	1,50	2,88	4,38	4,50	1,13	5,88	3,88	,25
К/П	6,88	1,00	2,00	4,88	4,13	1,00	6,38	3,38	,25
К/Н	7,57	,71	1,57	4,43	4,86	,71	7,43	2,43	,14

Примітка: статистична значущість між окремими середніми значеннями підтверджена статистикою – U-критерію Манна-Уїтні для незалежних вибірок у додатках (Г.8 - Г.10)

Позначення:

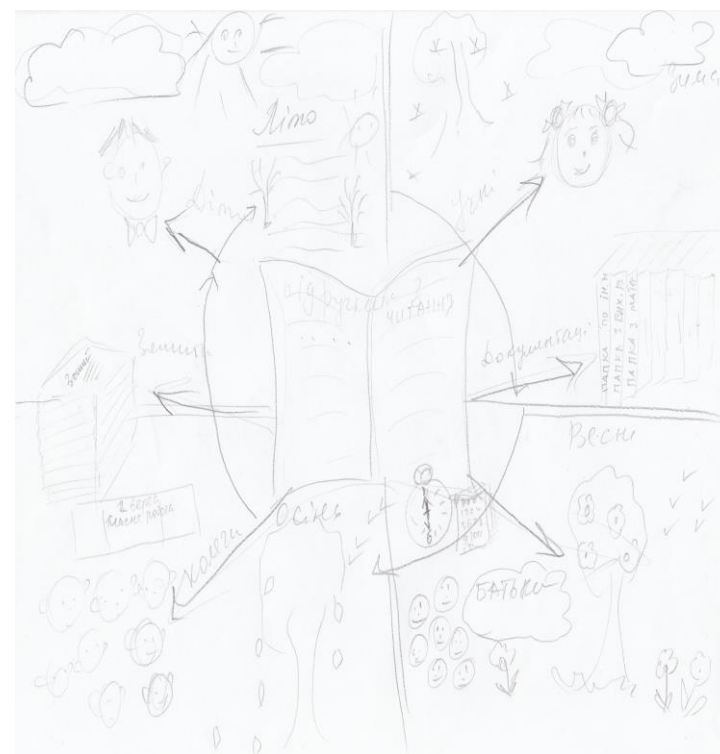
- Ф/ДВ- фасилітативна з дуже високим рівнем стереотипізації
- Ф/В- фасилітативна з високим рівнем стереотипізації
- Ф/П- фасилітативна з помірним рівнем стереотипізації
- Ф/Н- фасилітативна з низьким рівнем стереотипізації
- Д/ДВ - диференційна з дуже високим рівнем стереотипізації
- Д/В- диференційна з високим рівнем стереотипізації
- Д/П- диференційна з помірним рівнем стереотипізації
- Д/Н- диференційна з низьким рівнем стереотипізації
- К/ДВ-контролююча з дуже високим рівнем стереотипізації
- К/ДВ-контролююча з дуже високим рівнем стереотипізації
- К/П-контролююча з помірним рівнем стереотипізації
- К/Н - контролююча з низьким рівнем стереотипізації
- ПЦ1–гуманістична направленість
- ПЦ2– орієнтація на колег
- ПЦ3– концентрація на собі
- ПЕС1– неблагополучний психоемоційний стан
- ПЕС2– нестабільний психоемоційний стан
- ПЕС3– стабільний психоемоційний стан
- СО1– позитивне самосприйняття
- СО2– нестійка самооцінка
- СО3– негативне самосприйняття
- СВ1–демократичний стиль
- СВ2–ліберальний стиль
- СВ3– авторитарний стиль
- ВСК1–високий суб’єктивного контролю
- ССК2–середній суб’єктивного контролю
- НСК3–низький суб’єктивний контроль
- ВЗ1–висока задоволеність працею
- НЗП2– недостатня задоволеність працею
- НЗП3 – незадоволеність працею

ДОДАТОК Д

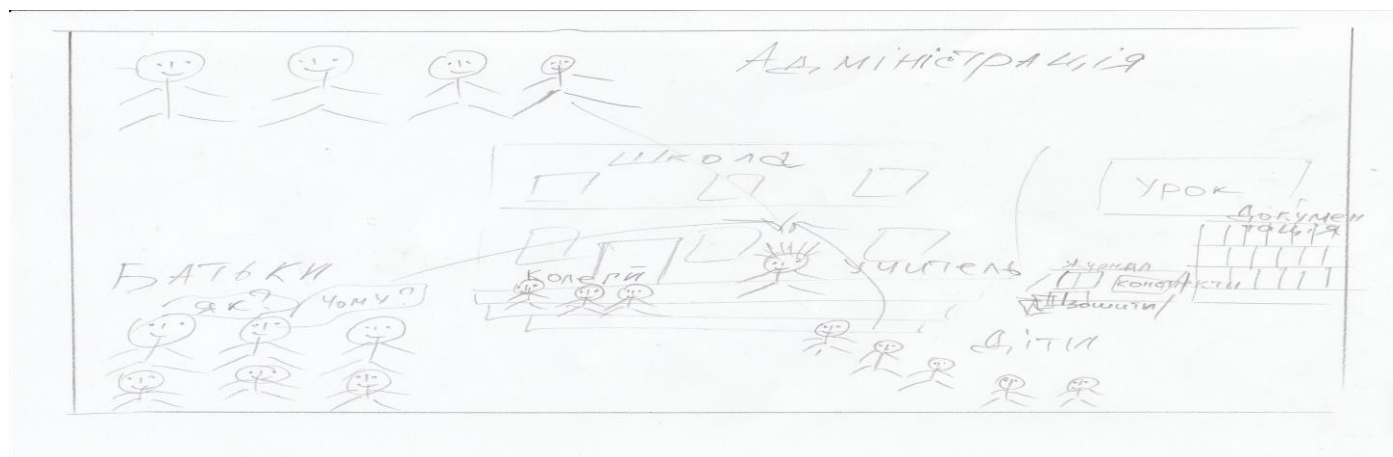
Проективний матеріал

Додаток Д.1.

Проективний матеріал учителів-учасників програми експериментального практикуму



Продовження Додатку Д.1.



Продовження Додатку Д.1.



Продовження Додатку Д.1.



Додаток Д.2.



Продовження Додатку Д.2.



ДОДАТОК Е

Протокол

«Живої моделі» трансформації педагогічних стереотипів

1. **Учитель:** Доброго ранку, Ви можете, Оксано Володимирівно, мені сьогодні на уроці допомогти? Не встигаю вирізати матеріал для роботи в групах, і, також, дуже важливо, щоб Ви поспостерігали на уроці за окремими дітками
2. **Психолог:** Чому б ні! Маю для цього час
3. **Учитель:** То добре, йдемо на наступний урок прямо в мій 1-б клас..., бо через 15 хв треба їх відвести в їдальню. Катастрофічно не встигаю нічого зробити... Ніби готуюсь добряче, досвіду купа, а ось цього року... цей 1-й клас... Все з нуля..... Все з нуля.....(видихає стурбовано, відводить очі у вікно)
4. **Психолог:** Що, якийсь надзвичайний?
5. **Учитель:** Так.. надзвичайні обставини для роботи з дітьми. Зовсім не окреслено, що точно робити. Сказали.. Нова початкова школа.... Методика викладання залишається традиційною, але середовище зовсім по-іншому вибудували. Скерували, що тепер буде діяльнісний підхід (уточнює, за таких умов учитель не повинен сидіти перед учнями, а бути активним при взаємодії з дітьми, рухатись в колі на уроці на килимку, який тепер лежить посеред класу. Діти можуть сидіти на м'яких подушечках коли вітаються, лежати, гратись тощо.. і вчити їх компетентностей, впроваджуючи новий інтеграційний підхід
6. **Психолог:** Хм, як цікаво...., хочеться й самій побувати в цій новій атмосфері. Я вже також збиралась це зробити. Дітям, мабуть, дуже подобається?
7. **Учитель:** Дітям так! Але мене це не зовсім, м'яко кажучи, влаштовує. Діти, звичайно, готові до навчання, в них світяться очі, океан надій і дитячих сподівань, а тут ще й садочок продовжується: зошитів ще немає, домашніх завдань не буде, портфелі залишаються в класі, батькам робити нічого не потрібно....(дивується). За умов експерименту, зовсім по-іншому... Яюсь, буде вибудовуватись програма, але як як точно – не розумію.. А потім, в старшій школі скажуть, що я не так навчила, чи зовсім цього не зробила. Я знаю точно одне, що в перший клас, зазвичай, ідуть дітки, які чекають від учителя, що він їх чомусь навчить..... і батьки чогось хотіли... А тут, напевно, заграються разом зі мною. Бо, ще

не має зошитів, методики чіткої не має, один килимок, гра й мій педагогічний досвід....

8. Психолог: Даа, Дійсно, мабуть, без такого досвіду – нікуди!

9. Учитель: Ото й доводиться вже, протягом першого тижня навчання, імпровізувати, видумувати, стрибати (посміхається). А тут ще й сімейне життя хочеться влаштувати (замислилась). До речі, в мене скоро повинна відбутись зустріч з новим другом, а я вся, ніби-то, іжак, що заблудився в лісі

10. Психолог: Чи можу поцікавитись більше?

11. Учитель: Так

12. Психолог: А як же Вам, Марино Анатоліївно, вже тиждень вдається в такому незвичному темпі давати уроки, бігати, стрибати, й не забувати про дуже важливе – особисте? Виходить, це якось можливо?

13. Учитель: Не знаю..... (переключається знову).. Оці нові вимоги мене збивають,...хоч я все одно намагаюсь якось дітей організувати. Мене хвилює, що в них немає уваги.... Їх не можна як раніше сконцентрувати. Доводиться по сто разів на цьому наголошувати. Навіть прийоми включення уваги не спрацьовують, як раніше, коли вони граються, бо вони не чують... А тут ще й адаптаційний дуже відповідальний період: той плаче, той скаче, в того спинка упріла (деталізує свіжий приклад). Це мене нервує й виснажує....., тому відчуваю якусь суцільну «смугу невдачі» (розпач, видихає стурбовано)

14. Психолог: Да, розумію, що Вам доводиться так швидко й боляче перебудовуватись, при тому, ще й не маючи чітких орієнтирів як раніше.

15. Учитель: Але я все одно їх організовую, бо без цього нічого не вийде, я не зможу їх нічому навчити...

16. Психолог: Може тому саме Вас і призначили для роботи з 1-м класом в експериментальних умовах? Бо завжди могли добре навчати й гнучко підлаштуватись?

17. Учитель: Ні, не знаю.... (замислилась). В принципі, мене завжди штовхали на якісь майстер-класи, педагогічні кола, методичні об'єднання й всілякі ситуативні заходи... Я довго очолювала методичні шкільні об'єднання. Ще в педагогічному училищі була завжди в чомусь-такому «першопрохідцем», бо, якось, куратор щось таке розгледів в мені, коли була студенткою... З тих пір – це моя ноша...(амбівалентна емоція). Хтось не може, чи не хоче, а ти, Марино Анатоліївно, йди, бо зможеш краще!!!!

18. Психолог: Цього разу також «штовхали»? Тобто, це був директивний підхід?

- 19. Учитель:** Ну, не зовсім директивний.... Мені й самій було дійсно цікаво.... Щось незвично нове.... Влітку відвідали 4-денний тренінг у Полтаві. Було дуже емоційно й цікаво. Ми розробили нове змістовне наповнення для цього експерименту на перший час, і тепер вчителі з 100 шкіл України будуть цей матеріал апробувати. В мене ніби-то з'явилися нові очікування..(проблеск в очах)
- 20. Психолог:** І що? Можливо, якщо Ви погодились на цей експеримент, то в цьому є щось особливе?
- 21. Учитель:** Можливо й так, але ж не думала, що це буде так «розмито» й «розчинено» Але, мені все одно потрібно отримувати педагогічне задоволення, той ефект, якого зараз не відчуваю... Мені дуже подобається, коли дітки рівненько сидять за партами, концентруються, підносять ручку! (захоплюється)
- 22. Психолог:** А зараз, виходить, виникає навчальна потреба відпускати контроль над ситуаціями? Й зворотній зв'язок від дітей не такий як Ви хочете?
- 23. Учитель:** Виходить (розчарування).. Але ж вони ще зовсім маленькі, не навчені таким видам навчальної діяльності, як робота в групах, смикають один одного, ображаються, не вміють взаємодіяти, бо ще й не встигли вивчити один одного, хто й на що гаразд... Я ще й сама їх тільки тиждень знаю, не можу спрогнозувати їхню поведінку та можливості й вміння спілкуватись. Немає навчальної дисципліни.....
- 24. Психолог:** Тобто, тепер, виходить, треба швидко навчитись «розвинути» себе в напрямку освоєння якихось нових педагогічних умінь, наприклад, відстороненості від повного контролю в навчальних серйозних завданнях та ще й, при цьому, дітей всьому навчити, й щоб була дисципліна?
- 25. Учитель:** Так..... Пауза... Розумієте... раніше, як ви кажете, за рахунок свого досвіду..... Пауза...
- 26. Психолог:** Це не я кажу.... Це дійсно Ваше продуктивне й творче досягнення...
- 27. Учитель:** За рахунок свого досвіду.....!? (сльози). Хоч мені це теж боляче й складно давалось, все одно були попередні випуски дітей, коли ніхто не говорив, що я не навчила.... З цього щось путнє виходило, були чудові дитячі колективи, якісні знання, дисципліна..., більшість батьків до цих пір вітаються.....
- 28. Психолог:** Значить Вам хочеться повторити ті періоди життя?

29. Учитель: Виходить.... Пауза..... Я хоч і «царапалась через хащі», так був нормальний результат!

30. Психолог: А зараз Вам це не подобається, бо не зрозуміло який же буде результат?

31. Учитель: Не відомо... (розпач). Йдемо вже, Оксано Володимирівно, на урок після їдальні.....

- *Коментар: Розпочався урок. Вчитель намагається все зробити у відповідності до поставлених задач та його мети. Організовує дітей, вводить їх в завдання, читає скоромовку, дітки (несміливо!) дають свої перші коментарі до поставлених вчителем запитань. У класі тихо схлипує дівчинка. Вчителька ігнорує..(як потім стало відомо, вона плакала за мамою). Поки учні прописували, вперше в житті, цифру «2», що схожа на лебедя, Марина Анатоліївна обмовилась*

32. Учитель: Що є, то є.... Вона плаче за мамою.... Третій день... каже, що болить ніжка й хоче маминої уваги..... Тоді, раніше, коли все було в традиційному уроці.., в мене був час спочатку провести уроки, а потім глибше займатись дитячим світом, особливо в період адаптації... А тепер, що мені з оцим всім робити?

Коментар: діти працюють над завданням

33. Учитель: Марічко! Можливо, замість цифри «2», ти намалюєш МАМУ?

- *Коментар: Педагогічний прийом спрацює! Більше того, він несе глибокий проєктивний психологічний зміст. Ефект описувати не будемо, розуміємо тільки, що він відбувся*

34.Психолог: Марино Анатоліївно! (шепчу). Мені здалося, чи Ви якимось пом'якшили підхід, відійшли від правил?

35.Учитель: (пауза... здивування.... посмішка..) Дітки, а зараз виконаємо наступне завдання...

- *Коментар: Завдання передбачало роботу в 6 групах, згідно до їх розсадки за партами. Дітям необхідно було створити кольорові смайлики із заготовлених матеріалів. Дівчатка й хлопчики працювали з клеєм і без зайвих допоміжних серветок, що передбачаються на уроках трудового навчання. Вчитель давав чіткі й зрозумілі інструкції, декілька разів*

намагався зібрати увагу дітей і показати точніше як треба виконувати завдання. Проте, ситуація все більше набувала хаотичного, творчого характеру. Вже через 2-3 хвилини дитяча самоорганізація спрацювала ще виразніше.... Діти вставали з місця, шарпали килимок, що лежить посеред класу, обмінювались клеєм та невербальними жестами й емоціями..... Вчителька почала втрачати контроль над робочою ситуацією

36.Учитель: Діти, сядьте, будь-ласка, на свої місця (знервовано)... У вашій групі в смайлика повинно бути тільки 2 ручки..... й 2 ніжки..... А у вас повинно бути ось так. Подивіться уважно сюди...!

37.Хлопчик – Вони мене дуже образили! (розплакався)

- *Коментар: Марина Анатоліївна вміло з'ясовує рольові позиції, проте, за такого швидкого темпу, не встигає поставити педагогічні акценти, оскільки діти в інших групах теж, як виявилось, мають якісь емоційні питання та претензії один до одного.... Ми розуміємо, що в дитячих групах, на цей момент, спрацювали певні стадії динаміки їх розвитку. Але ж.... Вчитель?! Що він відчув в цей момент?*

38.Учитель: О, Господи! Вони мене зараз розірвуть на куски (шепоче мені). Таке враження, що нехай роблять, що захочуть... Інсайт..... Пауза... Діти в 4 групі, якщо Ви вже наклеїли смайлику більше ніж 2 ніжки, то нехай буде!!! І більше, ніж 2 ручки теж..... І решта груп можуть щось доповнити. Спробуйте домовлятися самостійно!

- *Коментар: На цей момент у 5 групах учнів завдання було виконано чітко, як про те йшлося в інструкції вчителя.... Дівчатка вправно поправили килимок..... Самостійно, без додаткових введень. Все якимось дивом стало на свої місця*

39.Учитель: Мої ви хазяєчки... Розумашечки!

40.Психолог: Що Ви зараз відчули, Марино Анатоліївно?

41.Учитель: Задоволення (посмішка). Тепер точно знаю, що в старшій школі мені ніхто не скаже, що вони до порядку не привчені. Килимок вже самостійно, як мурашечки, поправили

42.Психолог: Це знімає з Вас якийсь додатковий важель?

43.Учитель: ООО! Це є техніка безпеки!

44.Психолог: А результат? Можливо це теж якийсь результат?

45.Учитель: Пауза.... Треба, мабуть, дітям самостійність давати... А там і результат вималюється..., бо вони ж такі активні, і цю активність тепер треба по-іншому спрямовувати..., тоді й з батьками доведеться говорити, щоб більшу відповідальність за навчання брали на себе. Ото й буде потім результат (глибокий видих). Мені аж легше стало. Дякую Вам, Оксано Володимирівно!