

used: theoretical review, analysis, synthesis, comprehension and generalisation of scientific literature. Psychological potential is understood as not only something that is given to a man by nature, but that is constantly updated and renewed individually. The renewable part of the psychological potential mainly depends on the activity of the subject of scientific and educational activities. The structure of the psychological potential combines those mental formations, which are able to organise and coordinate various forms of interaction of the subject of activity with reality. Basing on the innovative activity of the subject in scientific and educational activities the following structural components of psychological potential have been distinguished: self-esteem, personal referentiality, the level of conflict, the experience of social interaction, moral normativity. Psychological characteristics, skills and abilities of the subject of scientific and educational activities are considered to be very important as they determine the success, development and implementation of innovation and creative thinking. However, these depth intentions can be weakened by two contradictory tendencies: on the one hand, it is progressive development, and on the other hand, regression as adverse changes in cognitive, motivation and behaviour fields. The following changes can be the barriers of innovation activities: conservatism, rigidity, dogmatism, conformism, stereotypical thinking, fixed self-esteem, lack of motivation, frustration, neophobia, and extreme conservatism. Personal structures of various levels which provide accumulation of the psychological potential have a significant impact on the goals set by a subject of scientific and educational activities and the way he/she overcomes barriers.

Keywords: psychological potential, subject of scientific and educational activities, activity, innovation, barriers.

Подано до редакції 03.11.2016

УДК: 371.132:373.034

Оксана Володимирівна Давидова,
стажист-дослідник Університету менеджменту освіти,
Національна академія педагогічних наук України,
практичний психолог вищої категорії,
Кременчуцький ліцей інформаційних технологій №-30 ім. Н. М. Шевченко,
пров. О. Кошового, 3, м. Кременчук, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПЕДАГОГІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ ІЗ ПАРАМЕТРАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті описано результати констатувального етапу дослідження стереотипів у педагогічній діяльності вчителя. Через призму багатовимірної моделі автором досліджено особливості педагогічних стереотипів, їх зв'язки з професійною компетентністю вчителів у залежності від різних педагогічних тактик. Отримані дані проаналізовано методом статистичного критерію U-критерій Манна-Уїтні для незалежних вибірок, що в сукупності дозволило узагальнити характер співвідношень між педагогічними стереотипами, пролило світло на процесуально-динамічну суть досліджуваного нами явища, його вплив на педагогічну діяльність вчителя.

Ключові слова: поняття «педагогічна діяльність», «педагогічний процес», «педагогічні стереотипи», «перехідні характеристики», «трансформація», «розвиток»

Наукове розуміння стереотипів у вимірі позитивно/негативної дихотомії носить досить протирічний характер. Досі немає однозначної думки відносно негативної чи позитивної їх змістовного навантаження. У педагогічній психології 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 негативної їх змістовного навантаження, що обмежує педагогічний кругозір. Науковці здебільшого сходяться на ірраціональних проявах стереотипів у системі «вчитель-учень». Вважається, що форми проявів педагогічних стереотипів, які детерміновані освітнім середовищем

та включають шаблонні підходи до дітей, на базі застарілої методології, не завжди припускають інші альтернативи, обмежують розвиток. Проте, відзначається й конструктивна роль стереотипів та механізмів стереотипізації, хоча, на жаль, недостатньо представлено наукову типологію/форми прояву педагогічних стереотипів/установок у позитивному контексті. На наш погляд, в умовах сьогодення навчальна взаємодія в освітньому середовищі наповнює цю діяльність різноманітними протиріччями, які сприяють трансформації різного роду педагогічних стереотипів. Ця проблема набуває теоретичної та практичної значущості, особливо в «перехідних» умовах суспільних трансформацій, коли нова педагогічна реальність включає ситуації невизначеності, малоструктуровано-

сті. Наше дослідження проблеми впливу стереотипів на професійну педагогічну діяльність дозволяє глибше усвідомити важливість ролі стереотипів у процесах перетворення на шляху до розвитку професійно-педагогічної діяльності, спрямовує в русло перегляду та оцінки їх наявного трансформаційного ресурсу на шляху до змін.

Останнім часом присвятили роботи розробленню питань соціальних стереотипів вчені Н. Рєчкін (2006), В. Ковальов (2009), Н. Суходольський (2009); вивченню стереотипів у гендерному аспекті – Т. Ломова (2004), Т. Рябова (2008), В. Сич (2008), Ю. Тищенко (2014); вивченню національних стереотипів – Н. Сорокіна (2014), стереотипам психічної активності – Г. Берулаєва (2010), професійним установкам і стереотипам – О. Клочко, О. Шептенко (1998),

Е. Роголіна (2000), Е. Унтілова (2000), І. Бучилова (2002), зокрема вивченню акмеологічного аспекту стереотипів у студентів – О. Мішагіна (2006), запровадженню адрагогічних підходів до фахового вдосконалення педагогів – Л. Хоружа (2010).

Мета статті – проаналізувати параметри педагогічної компетентності вчителів із різними тенденціями до стереотипізації в форматі багатовимірної моделі, визначити вплив стереотипів на професійну педагогічну діяльність.

Емпіричне дослідження стереотипів у педагогічній діяльності вчителя було здійснено в період 2014-2016 рр. Композиційна характеристика вибіркової сукупності вчителів за гендерною ознакою та залежно від стажу роботи на посаді представлена в таблиці 1.

Таблиця 1.

Композиційна характеристика вибіркової сукупності педагогів

Стаж роботи педагогом	Стать (кількість досліджуваних, %)		Всього (кількість досліджуваних, %) (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
Усього	89,8	10,2	100

Наступним кроком нашого емпіричного дослідження було використання методики «Шкала «Ефективності педагогічного стилю» Н. Амінова, Н. Шеліхової з метою визначення індивідуальних відмінностей педагогів у регуляції навчальної діяльності учнів, тобто дидактичній комунікації. Емпірична міра асиметрії (АС) [1] виступає вагомим у використанні в дидактичній комунікації ефективних методів підкріплення за навчальної взаємодії та являє собою величи-

ну відношення кількості позитивних тверджень першої субшкали ЕП-(ефективного підкріплення) до кількості позитивних тверджень НЕП-(неефективного підкріплення) другої субшкали [1].

Середній об'єм вибірки ($30 \leq N \leq 205$) вчителів дозволив визначити нормативні показники розвитку для шкали (АС). Застосовуючи нормальний закон розподілу [2] для шкали (АС), нами встановлено різномірні групи, які представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Відповідність тестових балів рівням розвитку

Шкала	Рівні		
	низький	середній	високий
Відносна міра асиметрії	(-2,83) – (- 0,23)	(-0,22) – 0,78	0,79 – 2,25

Отже, нами було визначено кількісний склад різномірних груп та проаналізовано характеристики комунікативного компоненту педагогів, орієнтованого на розвиток та результат, що, відповідно до нашої методології дослідження, складає операційно-діяльнісний компонент педагогічної діяльності. Так, група з низьким рівнем емпіричної міри асиметрії складає 18% осіб; група, що має середній рівень емпіричної міри асиметрії, становить 60,5% від загальної вибіркової сукупності; в групу з високим рівнем увійшло 21% вчителів.

Охарактеризуємо групи детальніше. Для випробовуваних із низьким рівнем (АС) притаманна негативна асиметрія переваги неефективних методів підк-

ріплення (контролю) над ефективними; характерними є виразні тенденції до контролюючого стилю комунікації, орієнтація на результат. Навпаки, для групи з високим рівнем міри (АС) – фасилітації – притаманна позитивна асиметрія, що означає перевагу ефективних над неефективними методами дидактичного підкріплення та заохочення й виражається в тенденції до «підтримуючого стилю комунікації» та орієнтації на розвиток. У стилі педагогічної діяльності, орієнтованій на розвиток, вирішальне значення мають інструментальні здібності, оскільки в їх структурі домінує спеціальний емоційний ресурс супротиви щодо синдрому «емоційного вигорання» 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 [1, с. 26-28]. Отже, на основі цієї методики за характеристиками комунікативного компоненту ми сформували три різнорівневі групи педагогів. Перша (високий рівень) – група *фасилітуючого стилю, яка спрямована на розвиток*; друга (середній рівень) – диференційно зорієнтована (не має чіткої спрямованості), і третя (низький рівень) – група *контролюючого стилю, що спрямована на результат*. Відповідна градація задана діапазоном від ефективних до неефективних методів підкріплення під час дидактичної комунікації педагогів з учнями та є індикатором процесу саморегуляції педагога.

Завдання простежити комплексні зв'язки між параметрами педагогічної компетентності спонукали нас до побудови багатовимірної моделі дослідження. Обрана подальша нами дослідницька тактика передбачає порівняльний аналіз у різностильових групах: фасилітативній, що відповідає високому рівню міри асиметрії; диференційно-орієнтованій – середньому; контролюючій – низькому рівню. Відповідний аналіз ми здійснили через призму параметрів педагогічної компетентності за методикою «Психологічний портрет учителя» Г. Резапкіної, З. Резапкіної. Зазначимо, що ця методика направлена на виявлення особливостей педагога за параметрами, пов'язаними із компетентністю і ефективним здійсненням професійної діяльності та, в нашому розумінні, визначає її процесуальну суть. Субшкали цієї методики [7] дозволили виділити нам блоки професійно важливих якостей вчителів, необхідних для його ефективної роботи, серед яких – пріоритетні цінності, психоемоційний стан, самооцінка, стиль викладання, рівень суб'єктивного контролю та задоволеність працею.

Зупинимось на алгоритмі побудови моделі дослідження. На основі сформованих двох характеристик груп (за характером дидактичного підкріплення та за тенденціями до стереотипізації, які ми позначили: 4 (++++) – дуже високий рівень стереотипізації; 3 (+++) – високий рівень стереотипізації; 2 (++) – помірний рівень стереотипізації; 1/0(++-),(--)- – низький рівень, нами виділено 12 портретів, що являють собою типологічні особливості взаємодії механізмів стереотипізації та педагогічного стилю: 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. Визначені нами типи взаємодії демонструють всі рівні процесу стереотипізації, включаючи перехідні характеристики стереотипів з одного рівня на інший, а отже, відображають динаміку педагогічної взаємодії та проливають світло на процесуально-динамічну суть досліджуваного нами явища.

Ми припустили, що запропонована нами багатовимірною моделю дослідження оптимально віддзеркалить взаємозв'язки системи і її властивості утворення рівнів стереотипізованих соціальних уявлень [8], що, на нашу думку, є механізмом трансформації стереотипів за синкретичним механізмом «перехідних форм» [3; 5] та, по суті, обумовлюється механізмами, процесами соціальної та особистої самоорганізації, самоврядування, саморегуляції, самопомогі та саморозвитку.

В якості інструменту для порівняльного аналізу використано U-критерій Манна-Уїтні для незалежних вибірок [6].

Порівняльний аналіз результатів взаємозв'язку в групах із різним рівнем розвитку міри асиметрії – фасилітативній, диференційно-орієнтованій, групі контролюючого стилю – показав:

1) за умови низької тенденції до стереотипізації (+--) у 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 (шкала «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 (шкала «ліберальний стиль» $9,92 > 5,69$; $p=0,031$). На фоні фасилітаторів гірше почувуються педагоги диференційного стилю, оскільки кризові ознаки Я-образу, такі як зниження самооцінки в «смузі невдач» [7], негативно впливають на саморегуляцію, ефективність взаємодії з оточуючими, ускладнюють рішення професійних і життєвих проблем, що певною мірою 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 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 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 ідентифікації, («орієнтація на колег» $34,09 > 25,12$; $p=0,031$) та немає чіткої системи організації і контролю роботи учнів (шкала «ліберальний стиль» $34,24 > 24,83$; $p=0,020$). 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 однакових за стилем груп (фасилітативній, диференційно-орієнтованій та групі контролюючого стилю) показав наступні відмінності: педагоги всіх стилів, за наявності дуже виразного рівня стереотипізації (стереотипи в усіх сферах педагогічної реальності (++++), відрізняються від своїх колег із менш виразною цією тенденцією (наявність стереотипів у трьох сферах (+++-) неблагополучним емоційним станом. Головні ознаки такого стану: гостра реакція на подразники, низька емоційна стійкість, схильність до тривоги, проблеми соціальної адаптації, наявність психосоматичної симптоматики [7]. 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 – ($13,79 > 7,50$; $p=0,013$). Емоційним 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 із високими стереотипами може пояснюватись генеруванням труднощів у професійному або особистісному полі в кожній із однонаправлених груп.

У групі диференційно-орієнтованих вчителів аналогічна «картина» збережена ще й порівняно з тими педагогами, в кого наявні стереотипи в одній сфері або відсутні (+/0). Скоріше за все, це можна пояснити недеференційованою педагогічною тактикою та відсутністю чітких стильових характеристик фахівців, що, з нашої точки зору, вказує на «перехідні характеристики» цієї групи, її турбулентні ознаки.

Однак, ми помітили аналогію, що всередині фасилітативної та контролюючої груп педагогів із 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 є низькою (+---). Отже, 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 [8] 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 контролюючого стилю 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 і 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» ($15,43 > 8,49$; $p=0,012$), «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 нашої точки зору, це означає, що сучасний вчитель використовує можливість мимовільних спроб рухатись вперед, стоїть на шляху формування, можливо, нових, більш перспективних стереотипів, сенсів, принципів. На такі роздуми 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 колегами на стереотипну градацію вище.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

- Проведений нами аналіз емпіричних даних продемонстрував усі рівні процесу стереотипізації, пролив світло на процесуально-динамічну суть досліджуваного нами явища.

- 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.

- Нестійкі кризові стани спостерігаються в диференційно-орієнтованій групі, що дає нам підставу за якісними проявами припускати наявність «перехідної зони» [3], де відпрацьовуються педагогами ситуації з високою невизначеністю і когнітивною складністю та вичерпують стереотипи.

- Всередині педагогічних однаково стильових груп (фасилітативної, диференційно-орієнтованої та контролюючої) з високими 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 з компенсаторними механізмами авторитаризму при взаємодії.

- В таких же групах, але з низькими 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. Таким чином, стереотипи обумовлюють зміни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов [под общ. ред. М. Р. Гинзбурга]. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 80 с.
2. Годфруа Ж. Что такое психология : В 2-х т. Изд. 3-е, стереотипное. Т. 2 : Пер. с франц. / Годфруа Ж. – М. : «Мир», 2004. – 376 с., ил.
3. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
4. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходный период: экوفасилитация [Текст] : Монография / П. В. Лушин. – Киев, 2013. – 296 с. – (Серия «Живая книга»; Т. 2).

- На наш погляд, «перехідні форми» – різні особистісні опори, психологічні порушення, травматичні процеси, помилки і т.п. – в контексті життєвих подій [3] є запуском відповідних психологічних механізмів із виходу з такої кризи, а функціонування «перетворених форм» свідчить на користь процесу особистісного змінювання.

- У відповідних соціальних перетвореннях беруть участь, разом з іншими процесами, процеси ідентифікації, які спрацьовують на високих рівнях стереотипізації, є індикаторами внутрішніх протиріч та особистісних конфліктів, створюють протиріччя між усталеними стереотипами високого та низького рівнів [8, с. 140], формують новий системний зв'язок стереотипів, а також запускають синкретичний механізм «перетвореної форми» [3; 5]. В цьому сенсі «перехідні характеристики» інтегруються в трансформційний механізм педагогічного змінювання [3].

Таким чином, в умовах сьогодення більшість учителів 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.

Проведений аналіз емпіричних даних спонукає нас до усвідомлення необхідності контекстуального розуміння ролі стереотипів у професійній педагогічній діяльності, спрямовує в русло перегляду та оцінки їх наявного трансформаційного ресурсу на шляху до змін. Важливим у цьому процесі є розвиток у педагогів механізмів соціально-психологічної толерантності як здатності до постійної реконструкції підстав власної життєдіяльності [4].

Подальша наша робота буде направлена на розробку програми психолого-педагогічного супроводу, яка полягатиме в аспекті роботи з педагогічними стереотипами на шляху до особистісного змінювання.

5. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. – Москва: Прогресс, 1992. – 415 с.
6. Наследов А. Д. Математические методы в психологии : Учебное пособие / А. Д. Наследов. – Спб : Речь, 2004. – 232 с.
7. Резапкина Г. В., Резапкина З. В. Психологический портрет учителя: опыт самодиагностики / Г. В. Резапкина., З. В. Резапкина // Психология и школа. – 2009. – №1.
8. 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.

REFERENCES

1. Aminov, N. A. (1997). *Diagnostika pedagogicheskikh sposobnostey [Assessment of pedagogical skills]*. Ginzburga, M. R. (Ed.). Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii. Voronezh: MODEK [in Russian].
2. Godfrua, Zh. (2004). *Chto takoe psikhologiya [What is psychology]*. 3rd ed. Moscow: «Mir» [in Russian].
3. Lushin, P. V. (2005). *Lichnostnye izmeneniya kak protsess: teoriya i praktika [Personal changes as a process: theory and practice]*. Odessa: Aspekt [in Russian].
4. Lushin, P. V. (2013). *Ekologichnaya pomoshch lichnosti v perekhodnyy period: ekofasilitatsiya: monografiya [Ecological personal aid in the transitional period: ecofacilitation: monograph]*. Kiev [in Russian].
5. Mamardashvili, M. (1992). *Kak ya ponimayu filosofiyu [The way I understand philosophy]*. Moscow: Progress [in Russian].
6. Nasledov, A. D. (2004). *Matematicheskie metody v psikhologii: Uchebnoe posobie [Mathematical methods in Psychology: textbook]*. Saint Petersburg: Rech [in Russian].
7. Rezapkina, G. V., Rezapkina Z. V. (2009). *Psikhologicheskiy portret uchitelya: opyt samodiagnostiki [Psychological portrait of a teacher: the experience of self-assessment]*. *Psikhologiya i shkola – Psychology and school, 1* [in Russian].
8. Rechkin, N. S. (2006). *Stereotipy i protsessy stereotipizatsii v sotsial'nykh sistemakh: na primere sistem shkolnogo obrazovaniya [Stereotypes and processes of stereotypization in social systems: through the example of school educational systems]*. *Candidate's thesis*. Rostov na Donu [in Russian].

Оксана Владимировна Давыдова,
стажер-исследователь Университета менеджмента образования,
Национальная академия педагогических наук Украины,
практический психолог высшей категории,
Кременчугский лицей информационных технологий №-30 им. Н. М. Шевченко,
пер. О. Кошевого, 3, г. Кременчук, Украина

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ С ПАРАМЕТРАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье отражены результаты эмпирического исследования стереотипов в педагогической деятельности учителя. В формате многомерной модели проанализированы различия в параметрах профессиональной компетентности учителей с различными тенденциями к стереотипизации в зависимости от различных педагогических тактик, направленных учителем на эффективную поддержку дидактической коммуникации в ситуациях учебного взаимодействия. Сквозь призму тенденций к стереотипизации выделены и проанализированы психологические портреты, запечатлевшие динамику педагогического взаимодействия механизмов стереотипизации и педагогического стиля. Полученные результаты позволили сформировать выводы о том, что при очень высоких стереотипных тенденциях у педагогов актуализируются ситуации трудностей, связанных с нарушением эмоциональной стабильности, мотивационного комплекса и Я-образа, предполагается глубокая перестройка Я-субъекта деятельности, включая «переходные характеристики», где отрабатываются педагогические ситуации с высокой неопределенностью и когнитивной сложностью. Зафиксировано, что в условиях соответствующих кризисных состояний оптимальной по психологическим характеристикам проявила себя группа фасилитативного стиля. Установлено, что по мере снижения соответствующих стереотипных тенденций наступает фаза реализации заново приобретенных смыслов, оговариваются механизмами саморазвития профессионала, а процессы самоорганизации, идентификации и стереотипизации переплетаются в сложном взаимодействии. Анализ педагогических стереотипов и их влияния на профессиональную педагогическую деятельность позволил расширить представление о данном феномене и признать необходимость контекстуального понимания роли стереотипов в профессиональной педагогической деятельности, направляет в русло просмотра и оценки их имеющегося трансформационного ресурса на пути к изменениям. Дальнейшие исследования будут направлены на разработку программы психолого-педагогического сопровождения в аспекте работы с педагогическими стереотипами и проведения формирующего этапа экспериментального исследования.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогический процесс, педагогические стереотипы, переходные характеристики, трансформация, развитие.

Oksana Davydova,
research assistant,
University of Educational Management, NAES of Ukraine,
high level certificate practical psychologist,
Kremenchug Lyceum of Information Technologies No.30 named after N. Shevchenko,
3, O. Koshevoho Lane, Kremenchuk, Ukraine

INTERRELATION OF PEDAGOGICAL STEREOTYPES AND PARAMETERS OF TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article presents the results of the empirical research of the stereotypes in teachers' pedagogical activities. The study was carried out during 2014-2016 and involved 205 surveyed. In terms of the multi-factor model, the differences in the parameters of teachers' professional competence with different tendencies to stereotypisation depending on dif-

ferent pedagogical techniques, oriented at efficient support of the didactic communication in the situations of educational interaction, have been analysed. The following 12 groups of teachers have been distinguished: controlling (with extremely high level of stereotypisation) – 14 respondents, differential (the one with extremely high level of stereotypisation) – 40 respondents, facilitative (with extremely high level of stereotypisation) – 21 respondents; controlling (with high level of stereotypisation) – 8, differential (with high level of stereotypisation) – 30, facilitative (with high level of stereotypisation) – 7; controlling (with normal level of stereotypisation) – 8, differential (with normal level of stereotypisation) – 27, facilitative (with normal level of stereotypisation) – 6; controlling (with low level of stereotypisation) – 7, differential (with low level of stereotypisation) – 27, and facilitative (with low level of stereotypisation) – 10 respondents. The obtained results make it possible to conclude that the pedagogues with very high stereotype tendencies have difficulties associated with the violations of emotional stability, motivational complex and self-image. Under the conditions of crisis states, the group of teachers with the facilitative type is considered to be optimal according to psychological characteristics. The group of the controlling type is characterised by emotional ill-being, insufficient satisfaction with work, etc. With the decrease of the corresponding stereotype tendencies the processes of self-organisation, identification and stereotypisation become interconnected.

Keywords: pedagogical activities, educational process, pedagogical stereotypes, transformation, development.

Подано до редакції 07.11.2016

Рецензент: д. психол. н., проф. П. В. Лушин

UDC: 159.9+654-026.26

Oleksii Chebykin,
*Doctor of Psychology, professor, academician,
 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky,
 26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine*

PSYCHOEMOTIONAL DEPENDENCE ON MEANS OF MOBILE COMMUNICATIONS IN STUDENTS WITH DIFFERENT DEMONSTRATIONS OF EMOTIONAL MATURITY

The paper presents the study of students' psychoemotional dependence on mobile means of communications. It has been found that 22% of the surveyed students have high level of dependence, 47.5% – the medium one, and 30.5% – the low one. The students with different levels of dependence are characterised by significant differences in the peculiarities of emotional maturity. The indicators of emotional maturity are empathy, self-regulation and its integral indicator. The results obtained can be employed in prophylactic treatment and correction of students' psychoemotional dependence on mobile means of communications.

Keywords: psychoemotional dependence, mobile means of communications, students, emotional maturity.

Introduction

In recent years, mobile phones, smartphones and other similar means of communication have become extremely popular, especially with young people. According to the latest research, the vast majority of specialists are working on the development of new and modernisation of the existing means of mobile communications. However, only few scientists investigate psychological aspects of their impact on various functions of the human psyche [2; 6; 8, and others]. Generalisation of these research works demonstrates that excessive use of mobile communication means has ambiguous impact on different functions of the psyche, including emotional sphere of a developing personality.

Our previous research works [4] demonstrate that young people who widely use various media may have psychological dependence that disorients their emotional states and is difficult to overcome. It is assumed that similar phenomena take place in interaction with smartphones

that are being used with an increased frequency. With this in mind, the aim of the paper is to study the peculiarities of students' emotional spheres taking into consideration the specificity of their use of mobile means of communications in everyday life.

Some contemporary research works on psychology [5; 7] present the studies on different aspects of impact of the media on certain psychological peculiarities of people. These studies attempt to investigate the influence of mobile phones (smartphones) on certain psychophysiological functions, find out the specific character of their use depending on gender, ethnic or other peculiarities. At the same time, the issue of psychoemotional dependence on mobile phone remains understudied. In this context, particularly relevant is the issue of using mobile communication means by young people with different peculiarities of emotional maturity development. It is known that pecu-