

concerning the marked psychological phenomenon is made. The ways of actualization of the problem of civil self-realization are outlined.

Keywords: *self-realization, personality's civism, civil orientation, self-realization.*

УДК 37.091.12.01.3-051.015.031:37.064.2

І. В. Воронюк

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КРЕАТИВНОГО ВИБОРУ ВЧИТЕЛЕМ ОБ'ЄКТІВ ОСОБИСТІСНОГО ВПЛИВУ У ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

У статті на основі результатів дослідження базової системи методів впливу вчителів, представлено один з взаємодоповнюючих підходів до забезпечення реалізації творчого потенціалу взаємодій вчителя з учнями шляхом значного розширення області об'єктів впливу і психолого-педагогічного опрацювання особистісних рис, акцентуацій та модифікації латентних особистісних конструктів в учнів.

Ключові слова: *творча взаємодія вчителів і учнів, об'єкти впливу, латентні особистісні конструкти, акцентуації, коливання інтенсивності рис особистості, репертуар засобів впливу вчителя на учнів.*

Постановка проблеми. Зі змінами економічного і політичного устрою, прискоренням технологічного прогресу, посиленням вимог до фахівців, керівників та працівників і в суспільстві, і в професійному освітньому середовищі зростає усвідомлення необхідності змін технологій педагогічної роботи з формування особистості молоді для забезпечення їх не лише базовими знаннями і вміннями, а й відповідними вимогам сьогодення внутрішньо-особистісними, прагматично орієнтованими властивостями, потенціалом особистої ефективності в діях, вмінням входження в організаційні структури виробничого, економічного і політичного життя зі здатністю до відповідальної конкурентної автономності, самодостатності, активного руху до власної самореалізації, зі здатністю узгодити індивідуальне, ліберально-демократичне, прагматичне мислення і потреби з груповими, колективними й суспільними задачами, потребами і перспективами.

Проблема формування особистості на теоретичному рівні в цілому добре

психологічно і педагогічно розроблена, але процес її реалізації з формування орієнтованої у майбутнє, адаптивної, активної, творчої особистості має істотні перспективи вдосконалення. Значний потенціал покращення розвитку особистості ми вбачаємо у суттєвій зміні технологій, методів і прийомів впливу вчителя на учнів на основі креативних технік. Ключовим для вдосконалення освітнього процесу є значне підвищення рівня психологічної підготовленості вчителів з використання конкретних засобів психологічного, психотерапевтичного, управлінського впливу на протипагу домінуючій нині переважно теоретичній психологічній підготовці яка, безумовно, необхідна, але недостатня для вирішення сучасних задач з формування особистості молоді.

Сутність нашого підходу полягає у тому, щоб допомогти вчителю подолати бар'єр сконцентрованості на методиках передачі предметних знань, формування вмінь і простих форм виховної роботи та додати у власний репертуар засобів впливу на учнів широкий спектр психологічних й інших засобів розвитку особистості учнів. Така необхідність зумовлена тим, що вчитель в ході роботи з учнями стикається з проблемами психологічної природи, конкретні засоби долання яких поки є лише у шкільного психолога, але вчитель не може передати йому вирішення цих проблемних моментів через їх численність, швидкоплинність і необхідність негайного ситуативного вирішення. Отже, вчителю необхідне запозичення психологічних методів для вирішення задач формування особистості безвідносно до предметного змісту навчальних дисциплін, які він викладає.

Метою статті є представлення одного з взаємодоповнюючих аспектів забезпечення креативності взаємодій вчителя з учнями на основі істотного розширення поля *об'єктів* впливів вчителя з суто педагогічних, навчальних і виховних на рівень психологічних об'єктів – особистісних рис, диспозицій, конструктів, установок, акцентуацій та ін.

Виклад основного матеріалу. Аналіз особливостей вибору об'єктів впливу вчителем здійснювалося нами у контексті вивчення більш широкої проблеми *творчої взаємодії вчителя з учнями* – дослідження базової типової конфігурації системи засобів впливу і психологічних закономірностей взаємодії вчителів з учнями. Теоретичний аналіз психологічних, педагогічних, психотерапевтичних, управлінських, економічних, політичних та інших методів впливу виявив дуже широкий і конструктивний їх потенціал для креативного урізноманітнення впливів і взаємодій вчителя. Існуючі техніки впливу містять у собі багато спільних структурних

елементів, що, на основі аналізу масиву частот використання вчителями восьми сотень прийомів впливу, дозволило нам змодельовати засобами факторного аналізу [1; 2; 3; 5; 6; 10; 13; 18] латентну конфігурацію системи педагогічних стратегій міжособистісної взаємодії вчителів з учнями. Високочастотні стратегії складають базову, стереотипну конфігурацію методів впливу, а низькочастотні, рідкісні та унікальні – це поле творчих виборів як потенціал урізноманітнення взаємодій.

Дослідження здійснювалось у трьох підпросторах: *алгоритмічних прийомів, оптико-кінетичних і паралінгвістичних сигналів*, що супроводжують вплив, з подальшим синтезом трьох груп стратегій підпросторів у інтегральну модель реалізації взаємодій. Вплив учителя вивчався як *комплексний інформаційний сигнал*, що спричиняє зміни інтенсивності окремих характеристик особистості, емоційно-чуттєвого стану, поведінкових проявів, мислення і послідовностей навчальних дій учнів. Системне факторно-аналітичне дослідження методів і прийомів впливу на емпіричному рівні виявило існування у вчителів більш за шістдесят типових позитивних і негативних стратегій впливу, які поєднують у собі сполучення алгоритмічних, паралінгвістичних і оптико-кінетичних сигналів. Перші десять найбільш вагомих, ключових, високочастотних способів взаємодії вчителя з учнем отримали назви: «Аргументація», «Пояснення», «Мотивування», «Критика», «Корекція самооцінки», «Гумор», «Керування увагою», «Вираз вдячності», «Ініціювання емоційно-негативних переживань», «Ініціювання переказу учнем інформації». Результати факторного аналізу підтвердили значну концентрацію і витрати часу вчителя на перших двох способах («Аргументація» і «Пояснення») взаємодії з учнями, які виступають домінуючим глобальним фоном для періодичних коротких виховних орієнтованих на особистість учнів впливів.

У ході дослідження було визначено ключові аспекти *потенціалу креативності* взаємодії вчителя з учнями як перетину альтернативних можливостей на рівні динаміки ситуативних виборів вчителем способу взаємодії, як *системного ефекту одночасного застосування нових стратегій вибору прийомів, об'єктів, критеріїв, варіаторів і створення сприятливих внутрішніх і зовнішніх умов* для творчого особистісного функціонування.

Репертуар простих алгоритмічних *прийомів впливу* вчителя може бути радикально розширений шляхом запозичення засобів впливу з психологічних, психотерапевтичних, управлінських, психофізіологічних, економічних, напрямів, а також за рахунок тренінгу інших педагогічних

методів впливу, які ще не увійшли в репертуар засобів взаємодії вчителя, шляхом автоматизації в ході самостійного тренінгу до рівня підсвідомо керованого виконання. Фактором обмеження використання нових технік впливу є стереотипний погляд вчителів на задачі власної роботи з переважанням забезпечення інформаційного предметного потоку і формування відповідних учбових вмінь, що, наприклад, обмежує використання ними психологічних і психотерапевтичних методів через їх думку про те, що такі прийоми мають використовувати лише психологи.

Фронтальна робота вчителя з групою учнів призводить до завеликих витрат часу на гальмування попередньої активності учнів і ініціювання активності нового напрямку через те, що учні асинхронно, з різним темпом заспокоюються і активуються. Вчителі не звертаються до інших *критеріїв вибору прийомів впливу* впливів на учнів, чим значно обмежується особистісно-розвивальний вплив. Зміна критеріїв вибору кожного наступного впливу виступає способом посилення креативності роботи. Підсвідоме вчителя, у момент вибору прийому в умовах обмеження часу і втомленості, керується *критеріями простоти, автоматичності і мінімальності витрат енергії*. Їх необхідно замінити іншими критеріями передачею у підсвідоме нових, раціональних критеріїв вибору, орієнтованих у майбутнє учнів у сучасних умовах соціального, економічного, політичного середовища, спрямованих на перспективний розвиток властивостей особистості, вирішення внутрішніх психологічних неузгодженостей, формування цінностей, розвиток в учнів вмінь публічної, ділової, організаційної, міжособистісної, виробничої, продуктивної, творчої взаємодії та ін.

Значна частина вчителів не звертають увагу на власні тілесні *оптико-кінетичні і паралінгвістичні сигнали*, що супроводжують їх алгоритмічні впливи на учнів. Невербальні сигнали є засобом захоплення підсвідомої уваги учнів і видалення попереднього вмісту їх свідомості, а також є способом маркування, на рівні глибинних частин їх особистості, суб'єктивної значущості ціннісних об'єктів. Вчителі використовують значне варіювання інтонування і жестів переважно для гальмування помилкової поведінки учнів у різких формах зі значним психологічним тиском на учнів. Для посилення креативності взаємодії необхідно усвідомлення психологічного змісту, організаційного і педагогічного сенсу жестів, міміки, пантоміміки, просторових й інших сигналів тіла, а також асоціювати їх тренінгом, спільних з алгоритмічними прийомами, застосувань жестів у

раніше не використовуваних сполученнях. Необхідний розвиток вмінь *варіювання впливу* комбінуванням по два, по три, по чотири і т.д. простих прийомів, вміння спонтанного обрання типу прийому впливу, а вже потім модифікації змісту ситуації, невербального супроводу під обраний прийом.

Базова модель впливів на небажані поверхневі ознаки і прояви учнів за їх відхиленнями від стандартів має бути доповнена впливом *на латентні особистісні конструкти*, які керують зовнішньою поведінкою учнів з глибин підсвідомого. Конструкти формуються в особистості учнів як відбір прагматичних стратегій життєдіяльності і, через засвоєння учнями комерційних і конкурентних моделей сучасної соціально-економічної системи, часто суперечать базовим морально-етичним принципам вчителів. Такі конструкти в умовах школи *приховані від вчителя* тиском фронтальної ситуації групового навчання й, тому, не доступні для психологічного і педагогічного опрацювання. Окреслені складові креативного потенціалу взаємодій вже містить достатньо широкі можливості вдосконалення діяльності вчителя, але особистісний аспект і *внутрішні об'єкти в особистості учнів* і механізми їх функціонування у першу чергу мають стати центром уваги і спеціальної психологічної підготовки вчителя.

Особистість людини – це гнучка система, здатна через цілеспрямоване навчання засвоїти на рівні знань і автоматизувати до рівня вмінь будь-яку конфігурацію інформаційних об'єктів, алгоритмів дій і стратегій функціонування. Засвоєні знання, вміння, цінності, моделі поведінки, навіть у межах одного класу, можуть бути радикально протилежними через унікальність індивідуального досвіду взаємодій учнів, відносної ваги і авторитетності оточуючих їх осіб в школі і за її межами, а також внаслідок обставин, які здатні миттєво і сильно закріплювати в особистості різноманітні соціально значущі, асоціальні або несуттєві об'єкти. Отже, особистість учня – це система різного ступеню значущих і небажаних об'єктів у формі знань, вмінь, установок та іншого, яка здатна до по-різному спрямованих, різноякісних і не завжди бажаних внутрішніх перебудов під впливом цілеспрямованих і випадкових, очікуваних і непередбачуваних факторів індивідуального життя, середовища, обставин і соціальних інститутів.

Вчитель працює з особистістю учня, яка динамічно змінює функціонування за різними характеристиками (уважність – неуважність, активність – пасивність, тонус – втома, раціональність – ірраціональність, емоційність – холодність та ін.). Багатомірні коливання особистісного стану

учнів дуже варіативні. Генеруючи акт впливу в умовах швидкоплинності ситуацій взаємодій, вчителі миттєво обирають *об'єкт впливу* в особистості учня і надсилають комплексний вербальний і невербальний сигнал для гасіння відхилень у діях, мисленні і поведінці учнів, введення семантичних об'єктів у різних контекстах одночасним на всіх впливом, ініціювання особистої дії учня з використання таких об'єктів для вирішення практичних завдань і задач та здійснення виховних вплив на особистість учня.

Велике навантаження в області надання учням знань і вмінь їх використання обмежує вчителя у кількості впливів з метою опрацювання рис, властивостей, установок, нових моделей поведінки і навичок вирішення проблем життєдіяльності. Недостатність кількості здійснень вчителем таких впливів вказує на значний *креативний потенціал* – цілий підпростір психологічних об'єктів особистості, що виходить за межі стандартних педагогічних технік.

У ході взаємодії з учнями вчитель реалізує три ключових класи впливів: 1) *гальмування чи припинення небажаної дії*; 2) *ініціювання чи посилення бажаної дії*; 3) *створення і апробація нової дії* як нової функціональної підсистеми елементів дій в психічному, яку необхідно інформаційно представити учню, надати їй глибоке усвідомлення, автоматизувати, а також перевірити здатність учнів її використовувати. Через забування при невикористанні нові функціональні системи поступово руйнуються, а автоматизовані послаблюють свою якість і темп реалізації. Ключовим є *ініціювання особистої дії учня*, що надає шанс стійкого запам'ятання і автоматизації, а інформація без закріплення на практиці стає недоступною для вільного використання учнем на рівні свідомості. Це зумовлює значну увагу вчителів саме до ініціювання дій учнів з матеріалом, який можна контролювати у різний спосіб. Робота з властивостями особистості учнів у формі «гасіння» відхилень не надає вчителю можливостей контролю дійсних глибинних змін в особистості, тому психологічно бажаним об'єктам вчитель приділяє замало уваги саме через відсутність засобів вияву в них змін.

Іншим витокком обмежень роботи вчителя з особистістю учня є те, що дійсні глибинні диспозиції, моделі поведінки, установки, стереотипи, погляди учнів та інше в умовах школи, під тиском ситуації навчання, статусного співвідношення вчителя і учня, правил й іншого, просто *не виявляються*. Отже, усвідомлення вчителем широкого поля психологічних об'єктів в особистості, що потребують корекції, й складає нове *креативне поле* вдосконалення взаємодії з учнями.

При впливі з *гальмування чи припинення небажаної дії* – здійснюється зупинка тілесних дій, потоку думок, видалення образів, послаблення переживань та виклик в учнях підсвідомого напруженого очікування вказівок про наступну дію. Це необхідно через те, що сучасний навчальний матеріал потребує повної концентрації і свідомості, і підсвідомого для осягнення суті абстрактних знань, їх зв'язків та способів практичного застосування при вирішенні задач і проблем.

Сутність *резерву креативності* взаємодії полягає в тому, що енергію руху попереднього потоку свідомості потрібно не зупиняти, а переключати у нове русло творчою асоціацією, що захоплює увагу учнів новизною, просто й невимушено змінює напрямок руху мислення без втрати енергії попереднього напрямку потоку свідомості учня. Структура і логіка такого прийому подібна внутрішній структурі гумору, де одна семантична площина змінюється миттєвим переходом в іншу інтерпретацію, чим викликає радість, енергійність, перебудову вмісту свідомості, а за своє суттю є креативним інтелектуальним «стрибком». Другим креативним ходом є «метод дамби», коли енергія руху потоку свідомості учнів зупиняється парадоксальним змістом, провокується гумором, таємничістю, «містичністю», «туманним» анонсом неочікуваного, що повністю захоплює увагу учнів і дозволяє сконцентровану енергію інтересу й уваги легко переключити в інше русло змісту і навчальних дій. Третій креативний варіант – переспрямування енергії учнів використанням поведінкових і змістовних прецедентів і проявів окремих учнів (навіть їх розгальмованої поведінки) для переходу всіх учнів до нової дії у новому потоці свідомості зі змістом необхідним за планом вчителя.

При впливах з *ініціювання чи посилення бажаної дії* (тренінг) кожне повторення акту реалізації дії функціональної підсистеми спричиняє її посилення, уточнення, автоматизацію та спрацьовування за сигналом. Вирішення однотипних задач призводить до засвоєння спільного алгоритму всіх рішень. Десятки повторів учнями алгоритму призводять до автоматичних дій, керованих з підсвідомого рівня, що є важливою психологічною метою.

Впливи зі *створення і апробація нової дії* – це ключова форма креативної дії вчителя. Зіткнення з новизною викликає збудження, *адаптивну реакцію обстеження нового*, його оцінки та утворення пробної функціональної системи з його використання. Такий вплив з формування нової функціональної системи розуміння, мислення і дій в учнів має бути

вражаючим, «потрясінням», проривом у потоці їх свідомості, з радикальною за формами представлення новизною, що й створює значний рівень суб'єктивної значущості нового та довготривале його збереження в особистості як знання чи інструменту життєдіяльності.

Існує область впливів, які педагоги, через перебільшену зосередженість на учбових предметах, методиці викладання, фронтальних, статусних і формальних аспектах контактування, в актах впливу і взаємодії з учнями, реалізують дуже недостатньо – це багатосторонній розвиток властивостей особистості учнів.

Сучасний погляд на індивідуальні властивості всі риси особистості поділяє [11] на *три підпростори*: 1) *базові нейрофізіологічно зумовлені риси* особистості, які дуже стабільні, що зумовлює можливість їх «корекції» лише у формі вмикання альтернативних форм поведінки, хоча в дійсності риси залишаються незмінними (нейротизм, екстраверсія й ін.); 2) *риса і властивості, сформовані індивідуальним досвідом* взаємодії для вирішення проблем різноманітних класів соціальних і предметних ситуацій, як адаптивні реакції для забезпечення переживання комфортності, адаптованості, професійності тощо. Це область доступна для психологічних новоутворень, модифікацій і перебудов під впливом вчителя й охоплює тисячі окремих і взаємно пов'язаних особливостей міжособистісної взаємодії і досвіду всіх типів; 3) *риса і характеристики утворені в результаті самопроекування* особистості, свідомого обрання нею властивостей і тренування їх у собі до необхідних рівнів автоматичності для більш успішного вирішення задач і проблем життєдіяльності, що стосується незначної кількості учнів з високим рівнем самосвідомості, цілеспрямованості й активності у саморозвитку. Ключове завдання вчителя у цьому підпросторі – творче ініціювання процесів саморозвитку та підтримка учнів у самоусвідомленні, самодіагностиці, а також передача їм методів самостійного тренінгу новоутворень в особистості.

Найкращою і практичною моделлю системи базових рис є емпірично побудована конфігурація базових рис Р. Кеттела [12] (інтроверсія, нейротизм, кортикальний контроль, конформізм; афектотімія, інтелект, сила «Я», збуджуваність, домінантність, безпечність, сила «над-Я», сміливість, мрійливість, проникливість, гіпотимія, м'якість, індивідуалізм, культурозалежність, підозрілість, радикалізм, самодостатність, контроль бажань, фрустрованість). Специфіка універсальних рис полягає у значній їх стабільності, що зумовлене індивідуальними сполученнями активуючих і

гальмуючих нейронів ділянок мозку. Для розгляду проблеми впливу це має наступний сенс. Уздовж векторів базових рис коливання їх інтенсивності незначне і має тенденцію до певних рівнів інтенсивності, а полоса інтервалу типового функціонування для кожної людини достатньо вузька – вихід за межі типового інтервалу відбувається як артистична гра або внаслідок втоми чи зниженого психофункціонального стану.

Отже, узагальненими *об'єктами впливу* виступають інтенсивності рис особистості учня, які або постійно виходять за межі формально необхідних рівнів при навчанні, або тимчасово змінилися через втому, проблеми тощо. Незалежно від ситуативних імітативних змін поведінки учня, при застосуванні вчителем різних методів впливу, учень неодмінно повертається до типових нейрофізіологічно зумовлених інтенсивностей базових рис власної особистості, які є *енергетично мінімальними і комфортними* для нього. Для різних соціальних ситуацій учень поступово навчається артистично реалізовувати і виявляти енергетично невдалі для себе схеми поведінки й відповідні необхідним у цих випадках інтенсивностей рис (інтроверт, засвоївши техніку публічної взаємодії, артистично веде себе як екстраверт, що є для нього надзвичайно виснажливим).

Стабільність базових рис зумовлює численність повторів вчителем однакових за змістом вимог-впливів на учнів з тимчасовим імітативним ефектом зміни поведінки, що нерідко викликає крайнє незадоволення вчителя через нерозуміння психологічного механізму стабільності рис і невідворотного повернення їх інтенсивності в учнів до біологічно зумовлених оптимальних рівнів типових для особистості учня. Креативне рішення такої проблеми полягає у відмові від спроб нескінченного коригування малозмінних статичних рис та формування в учнів вміння *самостійно припиняти* небажані інтенсивності рис, а не тимчасово й імітативно через вимогу вчителя. Наприклад, учень схильний до гніву і агресії, у момент початку гніву, може почати внутрішньо рахувати від одного до двадцяти. Психологічний механізм гасіння гніву у тому, що числа настільки неемоційні об'єкти, що викликається автоматичне послаблення переживання гніву. Подібно до цього прикладу необхідно формувати внутрішні прийоми самооволодіння небажаними рівнями інтенсивностей базових рис замість нескінченного безплідного коригування поверхневих їх проявів.

Учителі також не звертають увагу на те, що базові риси особистості учнів, небажані в процесі навчання, часто є надважливими у житті дорослої

людини тим, що забезпечують успішність, конкурентність, самореалізацію, професійну ефективність. Сам вибір професії є обранням такої діяльності, де сукупність рис енергетично оптимальна відносно її вимог. Психологічна правильна стратегія вчителя – не спроби руйнування базових рис, а надання учню досвіду і тренінг індивідуальних моделей взаємодії, які компенсують вольовою внутрішньою дією учня небажані ефекти наявних у нього значних інтенсивностей рис.

Інтервали за різними рисами, які необхідні для нормального протікання навчального процесу, часто *не відповідні індивідуальним інтервалам енергетичної оптимальності інтенсивності рис* для окремих учнів. Наприклад, екстравертивні, сильно переживають заборону розмов, веселості, руху, а інтровертивні – ініційований вчителем виклик для відповіді, як психологічно дуже неприємний стан загальної уваги на собі інших. Отже, впливи і вимоги до учнів можуть істотно суперечити їх особливостям, зумовленим базовими рисами.

Проблема у тому, що вчитель у швидкому процесі роботи не встигає усвідомити навіть прояв таких стабільних об'єктів для впливу як базові риси й просто і стереотипно реалізує негативно забарвлені впливи з «гасіння» відхилень прояву інтенсивності рис, а також стратегічно формує і кожен день підкріплює в учнів особливу установку на себе, сутність якої наступна: присутність вчителя – це сигнал-команда для самостійного «гасіння» учнями в собі всіх раніше вказаних вчителем небажаних поведінкових проявів, рис і властивостей особистості та самообмеження самоконтролем всього, що заважає роботі на уроці. Це психологічно недостатня стратегія – після дзвоника, з моменту виходу вчителя з класу, учень стає «самим собою», а «затиснуті» установкою на присутність вчителя риси, за принципом маятника, зміщують учня у ще більші крайнощі інтенсивностей різних рис з високою імовірністю асоціальних проявів. Таким чином, вчителю необхідні, поряд з педагогічними, ще й психологічні стратегії контролю інтенсивностей рис учнів, що складає істотно нове *креативне поле* технік впливів, ключова ідея яких полягає у навчанні учнів контрстратегіям – трансформації небажаних рис у переваги, спрямування власної енергії, викликаної крайніми рівнями рис, на конструктивні цілі та ін.

Для посилення творчого характеру взаємодії вчителя з учнями важливе більш глибоке розуміння ним того, що таке «відхилення учнів від стандартів» поведінки мислення, висловів, стилів, навчальних дій, яке зумовлює акти впливу вчителя. Візуально, як радіально різноспрямовані

вектори, зобразивши у площині багатомірний простір властивостей, запропонованих вище у якості об'єктів ключової уваги вчителя на рівні рис особистості, а окремого учня як крапку в полі цього простору, що рухається як відображення коливань рис його особистості, ми отримуємо модель динаміки особистісної взаємодії, де вчитель очікує відхилення учня, виявляє та впливає на учня для блокування небажаних рівнів рис.

На рівні динаміки зміни станів окремого учня постійно відбуваються коливання інтенсивності рис. При виході одної чи кількох рис за межі інтенсивності гранично допустимої для навчального процесу, вчитель здійснює вплив для її долання. Учень миттєво «ховає» прояви перебільшеної інтенсивності, але це не значить, що вона дійсно зменшилася – інтенсивний рівень риси продовжується на внутрішньому плані як мислений діалог до повного самовиразу учня або може перейти на рівень фізичної дії як компенсування переживання незавершеної інтенсивної потреби самовияву. Отже, відхилення учня від стандартів – це природний процес реалізації виниклої інтенсивності певної риси, який блокується ззовні, але продовжується внутрішньо при гальмуючому впливі.

Припустимо, що раз за п'ять хвилин кожен учень у класі (наприклад, 20-ти), «відхиляється» і викликає вплив вчителя. За урок вчитель здійснить сто обмежуючих впливів; при п'яти уроках на день – п'ять сотень, за рік – сотні тисяч. Отже, гальмуючі впливи вчителя відтреновуються до автоматичності й досягають рівня реалізації майже без участі свідомості, яка зайнята навчальним змістом, але головне, – у вчителя формується установка на миттєве припинення відхилень, що, фактично, блокує в учнів і творчість, яка за своєю сутністю завжди є виходом за межі поточних стандартів і стереотипів мислення, дій тощо. З точки зору ініціювання творчості це «пастка» групової технології навчального процесу, долання якої є виходом у простір креативного типу взаємодій вчителя з учнями.

Якщо уявити учнів у площині рис у формі крапок, то динаміка уроку виглядає так: вчитель постійно сканує прояви одразу всіх учнів; учні коливаються на різних рисами, іноді синхронно, але частіше у різних напрямках; вплив – це «встановлення бар'єру» перед учнем на векторі риси, де виникла завелика її інтенсивність; а повна динаміка роботи вчителя – це почергове встановлення таких бар'єрів то на одному, то на іншому напрямку відхилень учнів за різними рисами. З психофізичною втомою вихід учнів за межі бажаних інтенсивностей рис стає частішим, що збільшує частоту обмежувальних впливів і сильно дратує вчителя, що виявляється у

небажаному перебільшеному психологічному тиску.

Ключовим для креативного управління особистісними станами учнів є розуміння вчителем того, чому відбуваються коливання інтенсивностей рис за межі допустимого. Риси – це глибинні диспозиційні стратегії особистості, які забезпечували людині біологічно чи суспільно значущі переваги у минулому людства, тому, шляхом природного відбору, вони закріплювалися на генетичному рівні у формі особливих структур – функціональних підсистем нейронів, які реалізують риси як переваги у типових класах проблемних ситуацій. Мить виникнення більш інтенсивного прояву певної риси в учня – це актуалізація певної особистісної стратегії для досягнення цілей і задоволення потреб. Отже, у потоці свідомості учнів при слуханні вчителя з різних причин (зазвичай як асоціація) актуалізуються латентні особистісні стратегії типові для даного віку і, якщо самоконтроль та вольова самозупинка на дану мить знижені, то активована стратегія заважає навчальному процесу і викликає блокуючий вплив вчителя.

Вчитель, блокуючи активовані риси, стратегії і дії, викликає накопичення у підсвідомому учня значного незадоволення неможливістю самопрояву. За відсутності вчителя накопичена енергія незадоволеності реалізується на інших учнях і предметному оточенні. Якщо фронтальна технологія роботи пропонує блокувати в учнів вияв відхилень, то креативна модель взаємодії пропонує широко їх використовувати для психологічного розвитку ініціюванням усвідомлення учнями власних рис, мотивів, уподобань, стратегій, а також шляхом термінового спрямування енергії актуалізованої стратегії на планові навчальні дії з отримання знань і формування вмінь. Для цього вчителю необхідні не блокувальні, а альтернативні їм гнучкі психологічні техніки і прийоми.

Нові креативні можливості впливів відкриваються вчителю через ознайомлення з тим, що саме за стратегії керують учнями з надр підсвідомого, активне введення змістовних аспектів цих стратегій у мотиваційні структури реплік і трансформацію таких стратегій у просоціальні форми. Окремі стратегії вчитель має заздалегідь зруйнувати, що виключить їх появу у формі небажаних відхилень, точніше, – знизить ймовірність їх прояву – повної гарантій не існує через дуже значну силу підсвідомих тенденцій функціонування внаслідок їх роками відтренованої автоматичності реалізації в учнів. Особливим аспектом структуризації стратегій підсвідомого є те, що в різних типів особистості вони викликають різні сполучення поверхневих рис і поведінкових проявів (наприклад,

навчальна проблемна ситуація в екстравертивних викликає тенденцію до боротьби, а в меланхолічних до уникання дій і депресивну стурбованість).

Протягом життя підсвідомі стратегії особистісного функціонування поступово змінюються, а несвоєчасність цих змін й викликає проблеми і конфлікти. Для досліджених нами учнів старшого шкільного віку властива типова й досить стала система стратегій отримання міжособистісних переваг, досягнення поточних життєвих цілей, реалізації бажань і потреб. У психології існує добре розроблений ефективний метод дослідження індивідуальних особистісних конструктів [7; 8; 17], один з варіантів пошуку яких реалізовано у нашому дослідженні на основі статистичного методу факторного аналізу. Латентні особистісні конструкти – це особливі (відмінні від підсистем елементів раціонального рівня) системні ефекти сполучень установок, інтересів, переживань, рис, знань, вмінь, уподобань та ін. Конструкти це центри тяжіння для частин підсвідомого, а функціонування особистості, фактично, є постійним чергуванням актуалізацій то одного, то іншого особистісного конструкту, що викликає активацію в психічному різних сполучень рис і прояв їх назовні у заважаючий навчальному процесу спосіб. Креативна модель впливу на учнів за відхиленнями передбачає ситуативне виявлення вчителем актуалізованого в учня латентного конструкту та зміну техніки впливу зі спрямованої на блокування зайвих поведінкових відхилень учнів від вимог на схемі впливу з модифікації саме підсвідомого конструкту (від руйнування до трансформації у позитивні переваги). Для здійснення цього вчителю потрібне *знання простору типових конструктів учнів*, а також адекватних їм технік впливу.

При впливі на конструкти важливо враховувати їх специфічну природу і причини утворення. Учень знаходиться в потоці інформації, здійснює серії навчальних дій, приймає участь у міжособистісних взаємодіях. На *раціональному* рівні відбувається постійна класифікація досвіду, як логіко-семантичне його сортування («розкладання по полицях») – це сутність наукового, системного, раціонального підходу. Об'єкти класифікації сприймаються учнем «холодно», не суб'єктивно, як рівні за значущістю й обов'язкові для запам'ятання відповідно до навчальних програм. На *підсвідомому* рівні класифікація досвіду і його запам'ятовування відбувається у радикально відмінний спосіб, який вчителі не враховують через незнання механізмів функціонування підсвідомого і процесу інтеграції знань у ньому. Замість семантичних і раціональних фільтрів-класифікаторів свідомого рівня, особистісні конструкти утворюються як пошук того, що

максимізує досягнення біологічних і соціальних цілей і потреб людини. З «точки зору підсвідомого» поєднанню підлягають всі елементи досвіду, які надають хоча б мінімальний внесок в успішність реалізації базових потреб (дихання, їжа, безпека, мінімальність енерговитрат, розмноження тощо) і соціальних потреб (визнання, міжособистісна комфортність, соціальна свобода, володіння, влада, самостійність, автономність тощо).

З раціональної точки зору результати підсвідомої класифікації елементів досвіду є хаотичним нагромадженням несумісного, але з прагматичної точки зору біологічного виживання і соціальної свободи *латентні особистісні конструкти надзвичайно дієві* і дійсно автоматично максимізують реалізацію базових потреб. Візуально співвідношення окремої потреби і елементу досвіду можна представити як перетин двох кругів: чим більше значущість для реалізації потреби елементу досвіду, тим більше область спільного перетину цих кругів. Отже, візуально латентний особистісний конструкт можна представити як «коло-потреба» в центрі малюнку і велика кількість інших «кругів-елементів досвіду» з різним об'ємом перетину з «колом-потребою». Знання про рівень перетину підсвідоме накопичило внаслідок переживання тисяч життєвих випадків одночасного співпадіння у часі реалізації певної потреби і різноманітних елементів сприйняття внутрішнього і зовнішнього. Цей відбір немає ніякого відношення до логічного, семантичного, системного, структурного, морального, етичного й інших свідомих способів відбору і класифікації елементів досвіду.

Другою специфікою латентних особистісних конструктів є те, що вони поєднують разом із зовнішнім досвідом й особливі сполучення рис особистості всіх рівнів, типів і ступеню узагальненості. А саме поєднання рис виявляється у тому, що з актуалізацією особистісного конструкту одночасно автоматично активуються ділянки мозку, що відповідають необхідним для досягнення цілей і потреб інтенсивностями рис. Раціональний рівень цього здійснювати не здатен.

На рівні підсвідомості реалізується *древній механізм підкріплення біохімічного рівня*, який полягає у наступному: якщо людина досягає певної біосоціальної цілі, то відбувається підкріплюючий синтез особливих гормонів успіху (радості, щастя, ейфорії тощо), які рівень свідомості трактує як переживання перемоги і досягнення мети. Чим краще досягнута біосоціальна ціль, тим інтенсивніше гормональний синтез. Рівень підсвідомості у формі конструктів зафіксує такі зв'язки між життєвими потоковими елементами сприйняття (знання, вміння, риси, обставини тощо)

та інтенсивностями гормонального підкріплення і, на цій підставі, поєднує у конструкти елементи досвіду так, щоб у майбутньому максимізувати біохімічний гормональний ефект. Найбільш дієвим з біопсихічних механізмів підкріплення є гормональний фон підготовки тіла до розмноження, який спричиняє найбільший внесок у відбір підсвідомим елементів потоку досвіду у склад конструктів. Іншими словами, – всі зовнішні і внутрішні сигнали, що спричиняють внесок у максимізацію реалізації базових потреб і супроводжуються гормональним підкріпленням, підсвідомим трактуються як значущі, що й призводить до асоціативного єднання у особистісні конструкти елементів потоку досвіду і, одночасно, необхідних інтенсивностей рис.

Особистісні конструкти утворюються без огляду на морально-етичні обмеження, перестороги, вимоги й таке, вони *виключно прагматичні*, що іноді породжує в учнів асоціальні моделі поведінки. Культурні, релігійні, політичні, суспільні й інші елементи досвіду людини, фактично, виступають засобами блокування прагматичних особистісних конструктів. З цієї точки зору, впливи мають стати тренінгом в учнів вміння свідомим волевим зусиллям блокувати власні латентні підсвідомі конструкти при їх невідповідності ситуації навчання. Врахування механізму виникнення конструктів також пов'язане з тим, що вони миттєво захоплюють керування учнем у стані втоми, за мінімального вживання алкоголю, а також при значному емоційному збудженні, що відкидає бар'єри на шляху їх реалізації й зумовлює як соціально значущі, так і неприпустимі дії.

Еволюція системи конструктів відбувається як активне формування її за межами школи і активне блокування вчителем, у процесі навчального виховної роботи, небажаних варіантів підсвідомих стратегій. Креативна схема впливу вчителя має будуватись як *керування актуалізаціями особистісних конструктів*, створення внутрішніх запобіжників прояву небажаних не тільки для фази присутності у школі, а й, у першу чергу, для життєдіяльності за її межами і в майбутньому житті. Це передбачає істотну зміну методів і прийомів впливу вчителя та внутрішньої моделі «ідеальної» особистості як педагогічної цілі. Проблемним аспектом роботи з конструктами є те, що частина підсвідомих конструктів небажана в ході навчальної роботи, але значуща для майбутнього учнів – забезпечує дійсну самостійність, активність, самореалізацію, тому важливо не знищувати такі конструкти заради поточних цілей і зберегти стратегічно необхідні учням у майбутньому житті.

Виховний вплив у формі моральних, етичних, культурних, міжособистісних та інших настанов реалізується вчителем як формування в учнів внутрішніх бар'єрів раціонально-вольового рівня, що, безумовно, правильне і необхідне, але недостатнє. Креативним полем вдосконалення взаємодії з учнями має стати психологічно точне емоційно-чуттєве опрацювання актуалізованих учнем конструктів у формі позитивно-негативних їх маркувань для різних ситуацій як зміни емоційних пріоритетів різних підсвідомих стратегій функціонування учнів.

Особливим класом об'єктів для впливу є *акцентуації* [4; 9] особистості, прояв яких в учнів достатньо значний і потребує динамічного втручання – регулярно виявляються кожен день у чверті учнів класу, що й складає для вчителя проблему з точки зору керованості. Акцентуації – це рівні інтенсивності окремих рис і їх сполучень з чіткою, явною міжособистісною і внутрішньо-особистісною стратегією функціонування, взаємодій і діяльності. Акцентуації є великими інтенсивностями властивостей психічного, що ставлять особистість на межу між нормою і психологічними дезадаптаціями, відхиленнями та патологією різних типів. Виявлення в учнів акцентуацій і тенденцій до них – особливе креативне поле вдосконалення взаємодій. Частина акцентуацій заважає навчальному процесу, інша сприяє, тому, завдання вчителя, не інтенсифікуючи їх, скористатись сприятливими та психологічно правильно гальмувати небажані.

Для точного конструювання вчителем акту впливу необхідно відстежувати ключові прояви акцентуацій таких типів: *астено-невротичний* – підвищена втомлюваність, важко переносить напруження, капризність, хворобливість; *афективно-екзальтований* – тип «тривоги і щастя», різкі зміни настрою від захопленості до глибокого суму під впливом зовнішніх обставин і без зв'язку з результативністю особистих дій; *гіпертимний* – балакучість, активність, жага діяльності, піднесений настрій, оптимізм, високий тонус, заповзятливість, неумисна недисциплінованість, відмова коритись, нестерпність дисциплінарних вимог і регламентованості, легковажне ставлення до правил з легким переходом межі дозволеного і забороненого; *демонстративний* – активність для реалізації сильного бажання бути у центрі уваги, акторський стиль контактування, тенденція до нещирості і обману без злих намірів, підвищена схильність до з'ясування стосунків; *дистимний* – знижений фон настрою і песимізм, низька активність, ідеомоторна загальмованість, фіксація на негативних і похмурих сторонах життя, замкнутість; *емотивний* – чутливо-вразливий, висока

емоційна реакція, велика глибина переживань і відчужень тонких емоцій, чуйність відносно природи, тварин; *епілептоїдний* – схильність до злобно-тоскного настрою пов'язаного з вибуховою нестримною агресивністю, слабкий контроль над емоціями, потяги з надмірною інтенсивністю і силою, що супроводжується конфліктами; *застрагаючий* – надмірна стійкість афекту, збудливість, честолюбство, страждання від ілюзорних переживань, залежність роботи від настрою, схильність до формування надцінних і паранояльних ідей; *збудливий* – підвищена імпульсивність, вибуховість, невірноваженість у поведінці і діях, послаблений контроль над потягами і спонуканнями; *істероїдний* – егоїстична жага визнання, уваги, подиву, співчуття або, навіть, ненависті (аби не байдужість до себе), чутливість до реакцій інших людей, артистична рольова гра, легкість перебудови поведінки; *комформний* – постійна стійка орієнтація на норми оточення, підкорення тиску середовища, трудне прийняття нового і змін, знижена інтенсивність прояву власних інтересів і суджень; *лабільний* – крайня мінливість настрою між крайніми протилежностями при навіть незначних подіях зі значною глибиною переживань або від думки про перспективу цих подій, що істотно варіює самопочуття, продуктивність, плани, ставлення; *нестійкий* – слабовільний, навіюваний, легкість підкорення впливам інших, поступки зумовлюються випадковими обставинами, мінімум власних позитивних цілей і устремлінь, висока ймовірність асоціальності при входженні до негативних груп; *педантичний* – пунктуальність, скрупульозність, добросовісність, підвищена інертність психічних процесів, ригідність, тривожність і стурбованість пов'язана з роботою, труднощі прийняття рішення; *психастенічний* – висока тривожність, схильність до сумнівів, що нескінченно гальмує прийняття рішень, схильність ретельно обдумувати поведінку, перевіряти і переробляти вже зроблене; *сенситивний* – підвищені вразливість і почуття неповноцінності у формі страхів (самотності, темряви, тварин тощо), уникання груп, скованість, неспівчужість, острах перевірок і випробувань; *тривожний* – боязкість, тривога, підвищена схильність до страхів, невпевненість, нестійкість поведінки, лякливість; *циклоїдний* – характерна зміна *дистимних* (знижений настрій, в'ялість, занепадання сил, підвищена дратівливість і інтровертивність) і *гіпертимних* (підвищений настрій, активність, легковажність, потяг до насолоди) фаз, коливання рівня активності; *шизоїдний* – замкнутість, відгородженість, духовне усамітнення, незвичайність інтересів, уподобань і занять.

Кожен вчитель зустрічався з такими проявами акцентуацій, але у межах

педагогічного мислення, зосередженого переважно на методиці інформування і виховній роботі, недостатньо засобів для психологічно вдалої взаємодії з учнями з актуалізованими акцентуаціями. Шляхом психологічної підготовки необхідне досягнення вчителем здатності візуального розпізнання проявів кожного типу акцентуацій і оволодіння психологічно більш адекватними, за гальмуючий вплив, засобами взаємодії.

Психологічний механізм тенденції учнів до різних типів акцентуацій міститься у відмінностях особистостей учнів за векторами «*лабільність* (фобічні, істероїдні, екзальтовані) – *інертність* (шизоїдні, паранояльні, епілептоїдні)» та «*динамічність гальмування* (депресивні, психастенічні, іпохондричні) – *динамічність збудження* (некомформні, імпульсивні, експансивні)», а також «*інтроверсія* (гіпотимні, депресивні, шизоїдні) – *екстраверсія* (гіпертимні, екзальтовані, експансивні)» і «*нейротизм* (неврастенічні, іпохондричні, фобічні) – *стабільність* (експлозивні, епілептоїдні, некомформні)». Регулярні прояви акцентуацій, через їх психологічну неопрацьованість, надзвичайно дратують вчителів і провокують їх до використання методів впливу, заснованих на виклику в учнів негативних відчуттів, що є небажаним відхиленням від професійних стандартів. Розуміння вчителем суті базових рис і акцентуацій має стати основою психологічно бездоганної і значно більш креативнішої взаємодії.

Риси особистості – це одномірні вектори, але, при здійсненні змін їх інтенсивності в учнів, необхідно враховувати, що одночасно активуються кілька рис особистості, що ускладнює вибір прийомів впливу і варіює їх ефективність. Те, що риси в особистості учнів актуалізуються «групами» як окремий особистісний стан, підказує психологічно перспективну ідею нової організації структури виховного впливу – цілеспрямовану інтеграцію педагогічно бажаних рис особистості в інтегральні стани шляхом одночасної їх активації в синтетичних завданнях, вимогах до учнів і шляхом створення сприятливих обставин для асоційованої реалізації в діях учнів груп рис і особистісних властивостей, стилів, моделей поведінки, структур контактування. Такі спільні активації рис мають кілька разів повторюватись, що асоціює їх на внутрішньому плані у новий особистісний конструкт для певного класу навчальних і проблемних ситуацій. На рівні психодіагностичних вимірів рис ефект від такої дії вчителя виявляється в формі підвищення парних кореляцій між рисами. Педагогічний сенс такого впливу в тому, щоб, наприклад, інтегрувати риси «активність», «наполегливість» з ситуацією термінового вирішення складних навчальних

задач – навчальні ситуації мають автоматично викликати в учнів властивості сприятливі саме для даного типу навчальних робіт, що забезпечить значно менший об'єм необхідних впливів для синхронізації роботи учнів і більш м'яке, без тиску, керування ними.

Висновки.

1. Істотне розширення репертуару засобів впливу вчителя запозиченням психологічних, психотерапевтичних і управлінських технік, а також спрямування впливу на психологічні об'єкти в особистості учнів, на риси, акцентуації, конструкти, установки та інше є *креативним простором* можливостей для вдосконалення роботи і досягнення значно більш високих рівнів творчості і ефективності у взаємодіях вчителя з учнями. Такий перехід потребує багатоаспектної реалізації *креативного потенціалу* вчителя й можливий шляхом практично орієнтованої спеціальної психологічної підготовки з навчання конкретним креативним простим і інтегральним техніками впливів.

2. Креативне вдосконалення техніки взаємодії вчителя з учнями полягає у застосуванні психологічного погляду на багатомірний простір рис особистості, які в кожного учня створюють *індивідуальні конфігурації енергетично оптимального особистісного функціонування* й лише частина з рис є заважаючими для процесу навчання і потребує не блокування заборонами, а управління інтенсивностями таких власних рис особистості через те, що ці риси, найбільш ймовірно, будуть значущими для майбутнього активного самостійного життя учня.

3. Стандартна схема блокування вчителем проявів рис і акцентуацій в учнів має бути замінена на гнучку стратегію взаємодії з надання їм усвідомлення психологічної суті рис і їх сполучень, ґрунтовного пояснення неприйнятності для ситуацій навчання і можливої бажаності для певних життєвих ситуацій, а також передача учням техніки самостійної корекції небажаних інтенсивностей властивостей, тренінгом такого вміння і договором про майбутню конструктивність проявів учня у аспектах вияву обговорюваних рис і акцентуацій, Ключова ідея цього підходу – надання учню усвідомлення психологічної суті рис як переваг для майбутньої життєдіяльності, а не для умов школи.

4. Для забезпечення креативності і ефективності впливів необхідна адаптивна зміна погляду вчителя на психологічні витoki відхилень учнів від стандартів мислення, дій, поведінки та іншого з розуміння їх як випадкової втрати учнем самоконтролю на розпізнання дійсного психологічного

механізму їх прояву – локальної *реалізації* *учнем* *підсвідомої особистісної стратегії функціонування*, що визначається *особистісними конструктами* учнів даного віку і їх гендерно зумовленими різновидами.

5. Психологічна стратегія креативної взаємодії вчителя з учнями в аспекті особистісного розвитку має будуватись як психологічне навчання учнів: оптимально використовувати наявну в них конфігурацію базових рис особистості, керувати рівнями їх проявів так, щоб риси не лише не заважали навчальній діяльності, а й трансформувалися у життєві переваги; довільно змінювати свій психофункціональний стан; усвідомлювати типові для шкільного віку підсвідомі стратегії взаємодії і функціонування; розуміти сутність акцентуацій як крайніх відхилень і сполучень рис, яких можна уникати; і, на такій основі, успішніше досягати індивідуальних і спільних цілей навчання й особистісного розвитку.

6. Креативна психологічно вдосконалена технологія взаємодії вчителів з учнями передбачає, шляхом спеціальної психологічної підготовки вчителя, оволодіння *техніками модифікації, руйнування і створення особистісних конструктів в учнів*, що, фактично, і є психологічно точним визначенням суті виховної роботи побудованої на психологічних засадах з орієнтацією на формування і розвиток особистості учнів здатної до дійсної самостійності, автономності, свободи, активності, професійності і самореалізації з одночасним просоціальним морально-етичним самообмеженням типових для поточної суспільно-економічної моделі відносин, прагматичних, ліберальних й індивідуалістичних тенденцій особистісного функціонування.

Л і т е р а т у р а

1. *Артемяева Е.Ю., Мартынова Е.М.* Вероятностные методы в психологии. – Москва: Изд. Москва. ун-та, 1975.
2. *Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г.* Математико-статистические методы экспертных оценок. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Статистика, 1980.
3. *Битинас В.П.* Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. – Вильнюс: 1971.
4. *Блейхер В.М.* Клиническая психопатология. – Ташкент: Медицина, 1976.
5. *Браверман Э.М., Мучник М.Б.* Структурные методы обработки эмпирических данных. – Москва: 1983.
6. *Гуревич К.М.* Психологическая диагностика. – Москва: 1981.
7. *Келли Дж.* Теории личности: психология личных конструктов. – Санкт-Петербург: Речь, 2000.

8. Козлова И.Н. Теория личностных конструктов в современной психологии (Экспериментальный и теоретический анализ). Автореф. дис. на соиск. учёной степени канд. психол. наук (19.00.01). – Москва: 1976.
9. Леонгард К. Акцентуированные личности. пер. с нем. (ГДР, Народ и здоровье, 1976 г.). – Киев: Вища школа, 1981.
10. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – Москва: 1985.
11. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – Москва: Изд-во Московского университета, 1987.
12. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – 2-е изд., дораб. – Москва: «Просвещение», «Учебная литература», 1996.
13. Окунь Я. Факторный анализ: Пер. с польск. Г.З. Давидовича. Науч. ред. и авт. предисл. В.М. Жуковская. – Москва: Статистика, 1974.
14. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Сборник научных трудов под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980.
15. Рабочая книга по прогнозированию / Ред. Бестужев-Лада. – Москва: 1982.
16. Словарь-справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. / Отв. ред. Крымский С.Б. – Киев: Наукова думка, 1989.
17. Франселла Ф., Банистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Ю.М. Забродина и В.И. Похилько. – Москва: Прогресс, 1987.
18. Харман Г. Современный факторный анализ. – Москва: 1972.

I. Voronyuk. Psychological aspects of the teacher's creative choice of objects of personal influence during the interaction with pupils.

In article, on the basis of the results of research of the base system of the methods of teachers' impact, one of the complementary approaches to the maintenance of realization of creative potential of interactions of the teacher with pupils by considerable expansion of area of objects of influence and psychology-pedagogical study of personality traits, accentuations and modification of the latent personal constructs into the pupils is presented.

Keywords: *creative interaction of teachers with pupils, objects of influence, latent personal constructs, accentuations, fluctuations of intensity of traits of the person, repertoire of methods of influence of the teacher on pupils.*