

Мазяр О. В. Соціально-перцептивні викривлення як основний чинник неефективної професійної діяльності вчителів. *Тези XXXI науково-практичної міжвузівської конференції, присвяченої Дню університету* (Житомир, 14-16 березня 2006 року). Житомир : ЖДТУ, 2006. С. 274-275.

Мазяр О. В.

Житомирський державний університет імені Івана Франка

СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНІ ВИКРИВЛЕННЯ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК НЕЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Педагогічна наука ставить своїм головним завданням підготувати фахівців до ефективної навчально-виховної роботи з дітьми. Вона спрямовує свої *основні* зусилля на пошук найбільш оптимальних методів такої роботи. Тому оцінка педагогічної діяльності здійснюється передусім за тими методами, які використовуються вчителями. На нашу думку, подібна стратегія оцінки рівня педагогічної професійної є хибною, особливо у зв'язку з переходом науки до особистісно орієнтованої моделі навчання, критерієм ефективності якої є *розвиток особистості*. Головна ж проблема загальноосвітньої школи досі полягає у виробленні “вдалих” методів (інновацій), а не в неможливості їх впровадити, у недотриманні гуманістичних принципів, на яких будується адекватна взаємодія з дітьми.

Ми виходимо з ідеї розуміння педагога як унікального методу навчання і виховання. Відповідно ефективність методу безпосередньо залежить від особи педагога. Яким він має бути для того, щоб забезпечити оптимальний навчально-виховний процес?

Що заважає педагогу бути висококваліфікованим професіоналом, котрого обов'язково мають поважати учні? Очевидно, позитивну відповідь на це запитання слід шукати не в зовнішніх методах і прийомах роботи, а в унікальній особистості педагога, який ці методи практично втілює.

Причини, які не дозволяють вчителю досягти значного професійного розвитку, лежать не в методологічній, а особистісній площині, а саме у *площині соціально-перцептивних викривлень*, котрі не дозволяють адекватно тестувати реальність, здійснювати професійну рефлексію і контролювати власну поведінку. Особистісна проблематика педагогів є тим прихованим, але основним джерелом, яке блокує і спотворює навчально-виховний процес. Вчителі не усвідомлюють причин більшості непродуктивних шкільних конфліктів (власне своєї участі, представленості в них), оскільки виходять з неадекватного сприйняття дійсності (перш за все, міжособистісної). Фактично вони невдало (помилково чи недостатньо) здійснюють соціальний контроль. Компенсуючи свої за давнені особистісні проблеми (які у тій чи іншій мірі притаманні всім людям), вони не спроможні об'єктивно оцінити свою поведінку, емоції і думки і все роблять для того, щоби підтвердити свою власну "педагогічну теорію", згідно якої "молодь безнадійно зіпсована", а тому "нічого не можна змінити, а відтак нема чого й намагатися".

Особистісна проблематика яскраво виражена у педагогів не тому, що вони найбільш проблемні люди, а насамперед через те, що їхня професія вимагає найвищого рівня об'єктивності, адекватності та неупередженості. Щонайменші відхилення від вимог стають надто помітними і фактично руйнують образ і зміст професіонала. Водночас педагогічна стежина є найбільш прийнятною для компенсації особистісних проблем, оскільки пропонує вчителю

чимало важелів влади над дітьми і навіть батьками, щоби не спокуситися маніпулювати ними задля досягнення своїх утаємнених несвідомих цілей.

Аналіз буденного спілкування педагогів з дітьми засвідчує, що вчителі особистісно закриті і не схильні мати справу з експресивною дитячою особистістю. Педагоги воліють дотримуватися рольових відносин з учнями, адже це надає можливість проектувати власні психологічні деструкції, щоправда, невміло маскуючи їх під “психологізмом” навчально-виховного процесу. У школі “легітимне” право на вираження емоцій (у тому числі неадекватних) має тільки вчитель, учні ж повинні навчатися і виховуватися. Коли ж учні починають діяти адекватно до комунікативного контексту, їхня поведінка одразу засуджується, зупиняється за допомогою будь-яких методів, а сам учень потрапляє до категорії “зіпсованих” і “зухвалих”.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає, що вчитель буде представлений як повноцінна багатогранна відкрита особистість, однак це також означає, що буде представлений увесь спектр особистісної проблематики. Орієнтація на ідеальну модель особистості, біологічне бажання залишатися психологічно сильним і соціально зумовлене прагнення бути компетентним закриває “істинну” особистість, а замість неї висуває відвертого маніпулятора. Ніякими методами і прийомами (нехай навіть інноваційними) таку маніпуляцію приховати не вдається. Соціально-перцептивні викривлення наповнюють досвід вчителя негативним змістом, який начебто провокує його до маніпуляцій (і певним чином виправдовує).

Педагогіка схильна повчати вчителів бути гуманними, поважати особистість дитини і таке інше. Однак такі повчання абсолютно неефективні і зайві, оскільки психологічні характеристики дорослої людини набувають ригідних ознак, а значить особистісну

проблему неможливо заборонити чи присоромити. Особистісну проблему можна тільки коригувати: її слід розв'язувати шляхом усвідомлення соціально-психологічних (шкільних) реалій, свідомої відмови від непродуктивної конфронтації (безплідних сварок з дітьми) і особистісно-професійної рефлексії, спрямованої на пошук і нівелювання внутрішньої стабілізованої суперечності педагога (коли “мені діти вже так набридли, але покинути цю роботу я не можу”). За великим рахунком декларована академічною наукою педагогіка і суб'єктивне бачення педагогічного процесу не просто різняться чи не співпадають, а очевидно суперечать одне одному. Саме розв'язання цієї “несумісності” повинне стати для педагогіки першочерговим завданням.

Ще раз наголошуємо, проблема не у відсутності ефективних інноваційних технологій навчання і виховання. Головні труднощі загальноосвітньої школи полягають у недотриманні принципів гуманної взаємодії і в наявності особистісної проблематики вчителів. Соціально-перцептивні викривлення не дозволяють педагогам адекватно втілювати *будь-які* запропоновані методи і прийоми навчання і виховання. Соціально-перцептивні викривлення створюють прецедент для появи непродуктивних міжособистісних конфліктів, які не розв'язуються, а консервуються. Згодом вони вкриваються непробивним шаром педагогічних міфів і стереотипів, які неможливо подолати у лекційно-повчальному режимі.

Розв'язання особистісної проблематики по суті єдиний шлях особистісно-професійного розвитку вчителів. Психологічні захисти не просто дистанціюють вчителів від стоголосого дитячого світу, вони дистанціюють від самих себе: для вчителів стають недоступними істинні (первинні) думки і почуття, які складають глибинний шар особистості, тієї самої особистості, що має бути

здіяна в особистісно орієнтованому навчанні. Непродуктивні захисти віддаляють від розуміння того, що відбувається у міжособистісному середовищу, а відтак ще задовго до початку взаємодії з дітьми вони прирікають вчителя на поразку і непорозуміння. Звідси виникає підґрунтя для неефективної професійної діяльності, що призводить до емоційного вигорання вчителів.

Отже, справжня (посутня) реформа освітньої системи почнеться тоді і тільки тоді, коли ми змінимо підхід до оцінки педагогічного професіоналізму, який не будемо ототожнювати з методами роботи, а почнемо виходити з особистості педагога, котрий здатний здійснювати адекватну комунікацію. Ми не пропонуємо оцінювати особистість (це антигуманний підхід). Ми пропонуємо оцінювати соціально-психологічний контекст навчально-виховного процесу, а значить вміння вчителем здійснювати соціальний контроль. Мовиться про наявність у вчителя розуміння того, що відбувається між учнями і ним, які стимули він посилає їм і які приховані мотиви скеровують його.