

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯ У ПЛОЩИНІ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ

Підготовка педагогів-професіоналів аналізується в контексті соціально-психологічного навчання, яке покликане розвивати духовність в особі вчителя шляхом тренінгу. Розглядається специфіка цього процесу і його освітлення в працях вітчизняних і зарубіжних учених.

Подготовка педагогов-профессионалов анализируется в контексте социально-психологической учебы, которая призвана развивать духовность в личности учителя путем тренинга. Рассматривается специфика этого процесса и его освещения в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Teachers-professionals training logic is implied in socio-psychological studies, which are ought to develop spirituality in the personality of a teacher by means of training. The peculiarities of this process and his analyses in the works of foreign and our country's scientists are discussed.

Проблема психолого-педагогічної підготовки студентів вищих закладів освіти до професійної діяльності надто актуальна у наш час, коли стали очевидними суперечливі проблеми шкільної реальності, пов'язані саме з особистісним розвитком та професіоналізмом учителя. Численні видатні педагоги минулого, такі, як А. Дістервег, Я.А. Коменський, Дж. Локк, А.С. Макаренко, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В.О. Сухомлинський та К.Д. Ушинський, педагоги-новатори, батьки та діти висунули чимало вимог як до особистості, так і до професійних якостей та вмінь учителя. У наш час на терені колишнього СРСР слід відзначити два центри – Міжнародна Акмеологічна Академія наук (м. Санкт-Петербург) та Інститут педагогіки та психології професійної освіти Академії педагогічних наук (м. Київ), – які фундаментально і системно займаються різними аспектами становлення майбутніх професіоналів. У проблемі підготовки майбутніх спеціалістів, розкритої у психолого-педагогічних дослідженнях, на нашу думку, можна виділити наступні базові підходи: традиційний, технологічний, модульно-рейтинговий, соціально-психологічний тренінг та інтегрований.

Грунтовну порівняльну характеристику традиційного і модульного підходів у вищій школі дав американський учений Дж. Рассел.

Прогресивним шляхом підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів, на думку багатьох дослідників, є технологічний підхід. Сутність сучасного розуміння технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення поставлених навчальних цілей. За визначенням ЮНЕСКО – це, у загальному розумінні, системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технології навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які передбачають їх оцінювання.

Прихильники педагогічної технології виділяють дві її головні функції: застосування системного знання для вирішення практичних завдань і використання технічних засобів у навчальному процесі (М. Кларк, Д.Дж. Хокридж – Великобританія; К. Чедуїк, Д. Фінн – США; Т. Сікамото – Японія; Т.А. Ільїна, С.Г. Шаповаленко, С.П. Прессман – вітчизняні педагоги). Крім того, визначаються два її рівні залежно від сфери діяльності та визначення мети: педагогічна технологія і технологія навчання. З точки зору М.В. Кларіна, перший – виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, яке охоплює розробку і використання прийомів і матеріалів, а також оцінку методів, що застосовуються, другий – конструювання системи масового навчання і професійної підготовки. Педагогічна технологія має на меті підвищення ефективності процесу навчання за рахунок: проектування цілей навчання відповідно до розробленої моделі підготовки вчителя; планування процесу навчання, програмування діяльності викладача і студента, забезпечення максимальної організованості і, як наслідок, – досягнення необхідного результату; перенесення акценту у навчанні з викладання на спрямоване засвоєння знань, тобто визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається; структуралізації змісту навчання, яка зумовлює його гнучкість, тобто можливість оновлення відповідно до замовлення суспільства та вимог практики; відтворення процесу навчання і його результатів на основі блокової побудови навчальних курсів.

Однією з найбільш серйозних проблем професійної підготовки сучасного фахівця є проблема, пов'язана із інтенсифікацією інформаційних потоків, що постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства та відображає кризу класичної наукової парадигми, що зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

Суттєво, що на початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років. Відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу – поновлення знань й виробничих технологій – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальний темп розвитку нашого надзвичайно динамічного світу приводить до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10-15 років.

У цьому аспекті можна говорити про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних інформаційних технологій.

Для того, щоб знання, які формуються у майбутніх фахівців у навчальній діяльності, набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Це насичує знання новими асоціативними зв'язками, збагачуючи їх додатковими міждисциплінарними паралелями.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини. Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування, до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги, поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: аудіальний (слух), візуальний (зір) чи кінестетичний (рух, дотик, смак). Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійних розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця.

Відтак, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору. Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних психічних станів та емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища.

Відтак, наявною є серйозна проблема професійної підготовки, яку свого часу виявив науковець-синергетик О.В. Вознюк: йдеться не тільки про необхідність формувати у майбутнього фахівця регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх психічних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності психічних станів та відповідних емоційних реакцій в студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну психічних станів та емоційних реакцій, при цьому знання, вміння і навички набуваються та формуються у процесі певних психічних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна психічних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів.

Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

На наш погляд, вирішити зазначену проблему можна завдяки активному соціально-психологічному навчання (тренінгу) майбутніх спеціалістів у процесі їх підготовки до професійної діяльності, що останнім часом набуло значної популярності. *Саме зазначений тренінг здатен якомога повним чином моделювати реальну професійну діяльність майбутніх фахівців.*

Під соціально-психологічним тренінгом ми розуміємо активну самостійну форму навчання, спрямовану на розширення життєвого досвіду, набуття адекватних знань про себе та оточуючих, певних комунікативних та інтерактивних умінь, підвищення соціально-активної компетенції.

Як зазначає Т. С. Яценко, "... перевага групової психокорекції над індивідуальними формами полягає в тому, що тут є можливість цілісно вивчати психіку в її реальних проявах через стосунки. Психолог сам відповідає за результати, а не вдається до опосередкування їх діями вчителя, адміністрації чи викладача вищого навчального закладу" [21, с. 3].

Вітчизняні розробки в галузі тренінгу переважно базуються на зарубіжних дослідженнях. На Заході засновниками активних форм групового навчання вважають Л. Бландфорта, К. Бене, К. Левіна, Я. Морено (останньому приписують запровадження терміна "групова психотерапія"). До цього часу

сформувалися певні напрямки групової роботи: Т-групи (К. Левін), "групи зустрічей" чи "особистісного зростання" (К. Роджерс, У. Шутц), психодрами (Я. Морено), гештальтгрупи (Ф. Перлз), центровані на темі взаємодії (Е. Берн), групи тілесної терапії (В. Райх), тренінг умінь (А. Лазарус та Г. Айзенк), онтомузикотерапії (А. Менегетті), групи трансперсональних переживань (С. Гроф) та багато інших [2; 3; 5; 11; 18; 15; 16; 19]. Із-поміж досліджень, які розвивалися на терені СНД, доцільно виокремити соціально-психологічний тренінг Л.О. Петровської, активне соціально-психологічне навчання Ю.М. Ємельянова, відеотренінг Г.А. Міккіна, активну соціально-психологічну підготовку Т.С. Яценко та чимало інших [4–6; 8; 14–17; 19–21].

Різні види тренінгів мають на меті розв'язання найрізноманітніших завдань, а саме: розвиток спеціальних умінь, особистісний розвиток, розв'язання міжособистісних конфліктів, поліпшення стосунків, керування тривогою, прийняття ефективних рішень, набуття впевненості у собі, самоаналіз та самопізнання, адекватна дієвість у ситуації "тут і тепер", пси-корекція поведінки тощо. Робота для реалізації поставлених цілей забезпечується інструментарієм (групові дискусії; рольові, імітаційні та навчальні ігри, психодрама, психомалюнок, невербальні засоби взаємодії і т.ін.) та має відповідну групову динаміку.

Т.С. Яценко, синтезуючи великий досвід тренінгової практики й базуючись на методі "вибуху" А.С. Макаренка, виокремила основні механізми керування груповою психокорекцією: позитивну дезінтеграцію та вторинну інтеграцію на більш високому рівні розвитку. Вона зазначає, що "...індикатором дезінтеграції є емоційні стани суб'єктів (подив, тривога, сором, смуток...)" [21, с. 30]. Проте основну увагу дослідниця звертає на атаку захисних механізмів психіки, навчання "знімати" їх із себе, що сприяє "розширенню самосвідомості, здатності до самоаналізу, до рефлексії, до аутопсихокорекції" [19; 21]. На нашу думку, цей пункт є не досить повним, а процеси дезінтеграції та вторинної інтеграції спрямовані, перш за все, на руйнування домінуючих хворобливих (астенічних, стресових, фобічних, невротичних, депресивних і т. п.) та здобуття й закріплення нових продуктивних, гармонійних станів життєдіяльності особистості, які дозволяють їй краще адаптуватися до постійно змінюваного середовища та більш повно самореалізуватися.

Стани – це психічні явища, які характеризуються відносною тривалістю при збереженні однорідності. Якщо процес створення та збереження певних станів відзначається систематичністю й певною тривалістю, то стабільні домінуючі стани поступово стають властивостями особистості (процес, у якому досягнуті позитивні зміни зберігаються надовго, часто назавжди). Це відбувається так. Психічні стани та ставлення людини найтісніше пов'язані.

Стани є частковим або ситуативним проявом ставлень і визначаються останніми. Якщо у процесі активного соціально-психологічного навчання створювати у членів групи необхідні або бажані стани, регулювати їхній характер і тривалість, то ми поступово змінюємо і їхні ставлення (професійні, діяльнісно-продуктивні, інтелектуальні, етичні та ін.) Отже, шлях до особистого зростання майбутнього спеціаліста та його професійного становлення пролягає через створення та підтримку певних станів [1; 4; 7; 10; 12; 19].

Виходячи з цілей, завдань та специфіки роботи педагога, вибудовується логіка його підготовки: індивідуально-психологічні особливості суб'єкта – притаманна йому система стосунків, адекватність системи стосунків (індивідуального стилю) умовам діяльності – успішність та продуктивність діяльності. Очевидно, що корекційна робота під час активного соціально-психологічного навчання має будуватися не лише на базі оволодіння студентами універсальною системою стосунків спеціаліста, але й обов'язково на основі формування індивідуальної системи стосунків або індивідуального стилю професійної діяльності.

Виходячи з мети нашого дослідження, ми пропонуємо таку типологію активного соціально-психологічного навчання залежно від специфіки діяльності й особистісних характеристик суб'єктів: 1) особистісної корекції (тренінг сенситивності, психологічної компетентності, особистісного зростання тощо); 2) розвиток професійно важливих навичок та умінь у сфері спілкування (ведення дискусії, ділової бесіди, наради, проведення консультацій, тренінгу та інше); 3) рефлексивно-акмеологічний тренінг креативності, спрямований на розвиток проєктивних, гностичних, організаторських та інших компонентів професійної діяльності; 4) "індивідуальний стиль діяльності", під час якого конкретизується вибір, відбувається вдосконалення адекватних суб'єкту засобів діяльності.

Відтак, для педагогічної діяльності керування своїми станами (самопочуттям) має ключову значущість [7; 10; 12]. При цьому становлення педагогічно доцільних станів як бази для більш ефективного засвоєння майбутніми спеціалістами необхідних знань, навичок, умінь, на наш погляд, є основною функцією активного соціально-психологічного навчання. Це потребує подальшого теоретичного аналізу та практичної апробації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов // Вопросы психологии.- 1986. – № 1. – С. 95-101.
2. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Пер. с англ. — СПб.: Братство, 1992. – 224 с.
3. Гройсман А.Л. Проблемы ролевой психотерапии // Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М. И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – С. 175-203.
4. Емельянов Ю.М. Групповая психокоррекция в подготовке будущих учителей//Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 172-173.
5. Емельянов Ю.М. Обучение паритетному диалогу. – Л.: Изд-во Ле-нингр. ун-та, 1991. – 106 с.
6. Кальницька К., Левицький В. Роль психотренінгу в підвищенні комунікативної компетентності вчителів // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку: Матеріали звіт. наук. конф. / За ред. М.І. Дробнохода. – К.: УПККО, 1997. – С. 219-226.
7. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – Москва: Педагогика, 1990. – 144 с.
8. Карамушка Л.М. Відеотренінг: можливості у розв'язанні конфліктних ситуацій // Барви творчості. – 1997. – № 5. – С. 134-137.
9. Левин К. Типы конфликтов // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 93-96.
10. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя. – 3-е., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1992. – 224 с.
11. Основи консультативної психології: Аналіз сучасних концепцій: Методичні рекомендації для студентів педінститутів спеціальності "Практичний психолог у закладах народної освіти" / Укл. О. Ф. Бондаренко. – К.: РНМК, 1992. – 116 с.
12. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
13. Перзл Фриц. Гештальт-подход и Свидетель терапии /Пер. с англ. -М.: Либрис, 1996. – 235 с.
14. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
15. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Из-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
16. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
17. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2002. – 208 с.
18. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие / Пер. с нем. – М.: Генезис, 1999. – 256 с.
19. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
20. Яценко Т. С. Інтеграція та дезінтеграція як механізми психокорекції // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 3-10.
21. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.