

Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Методологічні засади психологічних чинників ефективної педагогічної дії: спроба системного аналізу // Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії : зб.наук.праць у 2-х ч. – Ч. 1 / за наук. Ред.. В.В. Рибалки, Е.О. Помиткіна. – Харків : НТУ "ХПІ", 2012. – С. 46-69.

УДК 371.2 (09)

Вознюк О.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Дубасенюк О.А.,
доктор педагогічних наук, професор;
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ: СПРОБА СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ

Ціле (системна практика, в тому числі й педагогічна дія) виступає в якості енергійного резонатора всіх творчих процесів (еманацій), своєрідним обертоном усіх енергійних процесів-частинок, що вже за визначенням виключає можливість виникнення атмосфери непримиренності, антагонізму протилежностей в межах єдиного Цілого.

І.А. Зязюн [9, с. 12]

Світові глобалізаційні та інтеграційні процеси, кардинальні соціально-економічні перетворення в Україні і світі, що знайшли відображення у принципах Болонської декларації, у поширенні інноваційних форм навчання та виховання, зумовлюють пошук оптимальної стратегії і механізмів розвитку педагогічної освіти.

Відтак, проблема професійної підготовки майбутніх учителів висвітлюється в працях О.А. Абдуліної, Г.О. Балла, С.У. Гончаренка, М.Б. Євтуха, І.А. Зязюна, О.П. Кондратюка, В.І. Лугового, В.К. Майбороди, Ю.І. Мальованого, А.С. Макаренка, О.В. Матвієнко, І.М. Мельникової, Н.Г. Ничкало, С.О. Нікітчиної, В.О. Сластьоніна, М.І. Сметанського, О.В. Сухомлинської та ін. Проблеми модернізації змісту вищої педагогічної освіти і обґрунтування сучасних вимог до підготовки майбутніх учителів проаналізовано у роботах В.П. Андрущенко, Я.Я. Болюбаша, В.Г. Кременя та ін. Розвиток педагогічної майстерності учителя в освітньому просторі інших країн досліджується в роботах таких учених, як Н.В. Абашкіна, О.Н. Джуринський, Я.С. Колібабюк, Т.С. Кошманова, М.П. Лещенко, Н.М. Лізунова, Л.П. Пуховська, Р.М. Роман, С.М. Романова та ін.

Аналіз наукової літератури засвідчує про інтерес дослідників до певних аспектів підготовки спеціалістів у системі школа – ВНЗ: питання педагогіка професійної освіти (С.Я. Батишев, А.П. Беляєва, Р.С. Гуревич, М.І. Махмутов,

Н.Г.Ничкало і ін.); основи наступності в системі професійної освіти (В.С.Ледньов, В.І.Бондар, О.М.Беляєв, С.У.Гончаренко, А.І.Дьомін, В.С.Заслуженюк, В.М.Мадзігон, Н.Г.Ничкало і ін.); структурування знань у змісті освіти (Л.Я.Зоріна, В.С.Ледньов, М.М.Скаткін, А.М.Сохор, П.Херст і ін.); професійна спрямованість навчання (Л.П.Вороніна, О.С.Дубинчук, І.Д.Зверев, Н.А.Лошкарьова, В.Н.Максимова, В.І.Паламарчук, Л.В.Савельєва, Н.В.Федорова, Л.Д.Хромова, М.Ф.Борисенко і ін.).

У науковій літературі знаходить висвітлення низка проблем професійного становлення вчителя: розвиток творчого педагогічного мислення (В.І. Загв'язинський, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін С.Д. Максименко, Р.П. Скульський, Л.М. Фрідман та інші), становлення професійно-педагогічного спілкування (Г.О. Балл, М.И. Боришевський, В.М. Галузьяк, М.М. Заброцький, В.О. Кан-Калік, С.О. Мусатов, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та інші), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (О.А. Абдулліна, С.Л. Братченко, В.В. Каплінський, О.С. Карпов, Г.О. Нагорна, С.І. Ніколенко, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спирін, та інші), професійна адаптація молодих вчителів (С.Г. Вершловський, О.Г. Мороз, Т.С. Полякова, Т.Д. Щербан та інші), підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (С.Б. Єлканов, Є.Г. Костяшкін, Ю.М. Кулюткін М.М. Поташнік, І.П. Радченко та інші) тощо.

У зв'язку із зазначеним вище надзвичайно актуальним є аналіз психологічних чинників ефективної педагогічної дії, яка постає найбільш фундаментальною категорією педагогічної реальності. Це і є **метою** нашої статті.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що сутність педагогічної дії полягає в актуалізації найбільш ефективного освітньо-педагогічного середовища, покликаного створювати відповідний педагогічний вплив на всіх учасників навчально-виховного процесу.

При цьому, як зазначає І.А. Зязюн, доцільно диференціювати певні педагогічні стереотипи педагогічної дії педагога: "побудова навчального процесу за схемою "виклад – сприймання – відтворення – закріплення – практичне використання" (характерна для всіх категорій викладачів); орієнтація на змістовну сторону: "Знай свій предмет і викладай зрозуміло" (типова для викладачів, що працюють з учнями старшого віку і студентами); прагнення зберегти звичні підходи до викладу матеріалу і викладання в цілому (типове для всіх викладачів); гіпертрофія функції контролю в навчанні; перевага на практичних заняттях і при проведенні лабораторних робіт власної активності в ущерб учнівській; прагнення ще раз розповісти, пояснити, повторити; залежність оцінки особистості студента від його успішності; прагнення до надлишкової деталізації, спрощення матеріалу, "пристосування" його зі сподіваннями на краще засвоєння (найчастіше у викладачів загальнонаукових кафедр)" [9, с. 361-362].

Зазначимо, що педагогічна дія (взаємодія) постає фундаментальною характеристикою навчально-виховного процесу в силу фундаментального же

характеру взаємодії як наріжної властивості Всесвіту, яка як всезагальне визначає сутнісні характеристики одиничного – педагогічної взаємодії.

Відтак, методологічна основа вивчення особливостей ефективної педагогічної дії впливає із загальних закономірностей актуалізації таких фундаментальних характеристик буття, як *розвиток* (динамічний аспект світу) та *система* (структурно-статичний аспект світу).

I. Психологічні особливості педагогічної дії у контексті розвитку.

1. Наявність сензитивних фаз розвитку людини, що виявляють відкритість системи, що розвивається, тим або іншим специфічним впливам середовища. При цьому сензитивність розвитку впливає із його гетерохронності, тобто його діалектичної нерівномірності, коли розвиток певної функції чи органу людського організму виявляє діалектичні фази "теза – антитеза – синтез". Гранично просто цей процес ілюструється висловом Г.В. Плеханова, який писав, що "будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але оскільки нове, протилежне першому, явище також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою" [18, с. 693].

Зазначений діалектичний процес, який виявляє певну формальну тотожність першої і третьої (останньої) фаз розвитку будь-якого явища, знаходить вираження у психологічних дослідженнях, які виявляють так зване про- і ретроградне гальмування, коли ряди елементів, які утримуються в пам'яті людини, утворюють особливі структури, в яких початкові і кінцеві елементи мають перевагу.

Слід відзначити, що *становлення особистості* також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – *адаптації, індивідуалізації, інтеграції* [21, с. 98]. Тут адаптація постає як інтегративний процес, індивідуалізація – як процес розщеплення соціальної цілісності, а інтеграція – як повторення початкової фази, але на більш високому рівні розвитку. До подібного смислового ряду відноситься й спостереження науковців, які показали, що "приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак" [24, с. 55], що відповідає принципу гетерохронності біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості [1, с. 427].

Слід відмітити погляди Х. Вернера, який виділяє функціональні та структурні зміни у процесі розумового розвитку, що полягають у переході від синкретичності до дискретності, від дифузності до виразності, від ригідності до гнучкості, від лабільності до гальмування. Д.Б. Ельконін показав [29], що через певні проміжки часу у процесі розвитку індивіда має місце чергування фаз мотиваційно-потребної та операціонально-технічної сфер особистості, коли за діяльністю по орієнтації у системі відношень (що можна співвіднести з правопівкульовою психікою) слідує діяльність, в якій спостерігається орієнтація у способах використання предметів (лівопівкульова психіка). Феномен обертання симетрії та асиметрії, який тут спостерігається, знаходить віддзеркалення в явищі, яке інтерпретується *теорією поетапного формування розумових дій* П.Я. Гальперіна, яка

розглядає механізм взаємного переходу внутрішньої та зовнішньої сторін психічної діяльності в процесі онтогенетичного розвитку, та інші подібні теорії [16, с 53-60].

Відтак, під час реалізації педагогічної дії педагог має враховувати феномен сенситивності, а сама педагогічна дія при цьому має здійснюватися відповідно до зазначеної закономірності, коли ця дія набуває циклічного характеру. Це реалізується не тільки у контексті необхідності чергувати різні (протилежно спрямовані) **модальності педагогічної дії**, але й у площині новітній ритмопедичних педагогічних методик. Як приклад можна навести **ритмопедію** – методику, що базується на ритмостимуляції – комплексному впливу на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами, які сумуються в підкіркових утвореннях мозку і нав'язують організму ритми, що відповідають певним фазовим станам психіки. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку.

Тут можна навести також і **метод послідовного чергування циклів навчання** [6], який розроблено в Тбіліському державному університеті й Санкт-Петербурзькій лісотехнічній академії у 70-х роках ХХ століття. Навчальний процес тут передбачає чергування циклів видів навчальної діяльності навчання.

2. Фазові стани психіки, які виявляють здатність організму реагувати на надмалі сигнали внутрішнього та зовнішнього середовища. Як указував І.П. Павлов, фазові стани фіксують перехід від стану пильнування до сну, відображаючи зміну співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування.

1) У стані пильнування сила реакції організму відповідає силі подразника за законом, виявленим сучасною психофізіологією: сильний подразник викликає сильну реакцію, а слабкий – слабку. Це нормальна фаза, коли реакція адекватна подразнику.

2) При засинанні спочатку виявляється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію.

3) На другій, більш глибокій стадії виявляється парадоксальна фаза, коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, або взагалі не діє.

4) Нарешті, можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, що у нормі взагалі б не викликали в організмі жодних реакцій.

5) І.П. Павлов писав і про наркотичну фазу, при якій реакція на сильні і слабкі подразники хоча і залишається збереженою в змісті співвідношення сил, але викликається лише сильними подразниками.

Говорячи про фазові стани, потрібно підкреслити, що вони відображають співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування, що виявляються в "поле" стимулу і реакції. У стані пильнування сила реакції відповідає силі подразника, тобто стимул і реакція адекватні один одному (цей стан можна позначити словами – "пильнування",

"стан середнього рівня збудження"). При зануренні у сон спочатку з'являється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію. Це – перехід від стану збудження до гальмування, тобто стан, проміжний між сном і пильнуванням, збудженням і гальмуванням, що пояснюється природою цього нейтрального медитативного проміжного психічного стану. Потім, на другій стадії сну виявляється парадоксальна фаза, виявляючи момент функціонального перепрофілювання організму (коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, що синергетика розуміє як критично-біфуркаційний стан предметів та явищ світу, які розвиваються). Можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, на які в нормі організм не реагує. Тут виявляється відкриття організму до "поза межного" поля інформаційних подразників.

Феномен фазових станів психіки вимагає від педагога вміння використовувати механізми педагогічного навчання, а також розуміння того, що організм вихованця реалізує стани (критичні), в яких він позитивно реагує на негативні впливи і негативно на позитивні.

Зазначений висновок реалізується у контексті чергування правопівкульових та лівопівкульових фаз в розвитку людини та особливостях її реагування на подразники середовища, коли циклічним чином виявляється відкритість психіки учнів та студентів до право- та лівопівкульових сигналів середовища. При цьому психологічні установки, вироблені у дитинстві на рівні активності лівопівкульової психіки мають тенденцію разом із розвитком лівопівкульової психіки перетворюватися на свою протилежність.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про необхідність докорінної зміни виховної парадигми, оскільки чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово не критично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового, критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка (її А.С. Прангішвілі трактує як "модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожний конкретний момент його діяльності – модус, який являє собою вищий рівень організації "людських сутнісних сил"... як урівноваження відносин між індивідом і середовищем" [20, с. 78]), що сформувалася у дитинстві, перетворюється на негативну (це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ принципово критично-вольовим способом, коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення). Як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй постійно наголошують на певних аспектах дій або поведінки ("не роби цього"), вона, врешті-решт, буде намагатися зробити саме це [2, с. 192-206].

Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві, мають тенденцію трансформуватися в дорослої людини у свою протилежність, антиустановку разом із розвитком лівопівкульового мислення. Цей процес прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та

неусвідомленим (тобто ліво- та правопівкульовим аспектами психіки). Тому виховна мета освіти полягає у поєднанні свідомого та неусвідомленого, у створенні цілісних, “парадоксальних” установок, здатних інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні нахили людини, взаємодія між якими може вважатися джерелом продуктивного розвитку особистості) у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти існування людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду (Е. Фромм). “У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу” [15, с. 110], що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як “баланс протилежностей” (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями [8]).

Зазначене вище знаходить реалізацію в *амбівалентному підході* в педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття “амбівалентність” як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного “перетравлювання” смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

Феномени сензитивності та фазових станів психіки реалізується також і у “методі вибуху”, яким користувався А.С. Макаренко. Цей метод поставав методом “біфуркаційного впливу”, що здійснюється у фазовому стані сензитивної відкритості вихованців оточенню. А.С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення практичності та ефективності зазначеного методу, суть якого полягає в моделюванні педагогом такої несподівано значущої ситуації, в якій “об'єкт виховання” ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих усвідомлених і неусвідомлених стереотипах реагування. При цьому “об'єкт виховного впливу” завдяки “вибуху” змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей (та психологічних настанов) і починає діяти в новій ролі, різкий фазовий перехід до якої і відкриває можливість сугестивного впливу з метою формування у вихованця відповідної психологічної настанови.

Феномени, які ми розглядаємо, знаходять реалізацію також і в *сугестопедичній концепції навчання і виховання*, яка почала активно розроблятися у 70-роках ХХ століття, та реалізується на основі механізму

навіювання (у станах, коли людська психіка як відкрита біфуркаційна система виявляється сензитивною до дії певних, у тому числі й надмалих сугестивних впливів), що приводить до активізації надзапам'ятовування та передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії. Сугестопедична теорія реалізує фазові стани психіки.

Вона була створена болгарським науковцем Г.К.Лозановим, яка постала синтезом досягнень різних наук, що дозволило отримати якісні результати на основі реалізації сугестопедичного підходу. Г.М.Лозанов стверджує, що сугестопедія – це нова комбінація з переважно старих елементів, на основі яких створюється новий тип навчального процесу з новими завданнями і результатами, зі своїми психофізіологічними закономірностями і новими перспективами.

Слід сказати, що актуальність педагогічного навіювання вперше виникла у зв'язку з вивченням питань подолання формалізму в процесі навчання у вітчизняній педагогіці (1949-1960 рр.) та отримала значний розвиток у Болгарії. В Україні гіпнопедичні дослідження проводив Л.А. Блюниченко, який вивчав мовлення, його інтонаційних особливостей як основи методу введення-закріплення інформації в пам'яті людини під час природного сну. Проблеми впливу гіпнопедичного навчання на стан здоров'я учнів вивчала група наукових співробітників Інституту фізіології АН УРСР Н.В.Кольченко, С.Л.Молдавська, Г.Н.Шевченко, А.Є. Хільченко, які довели, що гіпнопедичне навчання не справляє шкідливого впливу на функціональний стан кори головного мозку людини.

Загалом, глибокі релаксопедичні дослідження зв'язані, насамперед, з прізвищами І.Ю.Шварца, якому разом із В.А.Бакєєвим, С.С. Лібіхом, Б.К.Мойсеєвим, Т.Н.Метельницькою, А.С.Садовською, Б.М.Чарним вдалося визначити оптимальні умови запам'ятовування навчального матеріалу за умов прогресивної м'язової релаксації та автотренінгу, розробити методику проведення релаксопедичних занять.

Виникнувши в 60-70-х роках ХХ століття, сугестопедична теорія Г.К.Лозанова одержала первинне використання у методистів з іноземних мов у практичному аспекті [13]. І лише пізніше, у 80-м роках, коли під впливом нових соціальних умов пріоритетною метою стало навчання іноземній мові як засобу спілкування, як способу залучення до культури країн носіїв мови, відбулося теоретичне осмислення сугестопедичної теорії (та її аспектів – *гіпнопедії, сугестопедії, релаксопедії та ритмопедії*), її трансформація в новий напрям – *інтенсивне навчання іноземним мовам*, в становленні якого значний внесок зробили такі науковці, як Л.Ш.Гегечкорі, І.Я.Зимня, Г.О.Китайгородська, О.О. Леонтьєв, В.В.Петрусинській та ін. Іntenсивне навчання, загалом, реалізується у таких методах, як сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного вивчення іноземних мов В.В. Петрусинського; емоційно-смысловий метод І.Ю. Шехтера; сугестивно-програмовий метод навчання, розроблений у відділах науково-дослідної лабораторії педагогіки та психології Одеської державної консерваторії; метод

інтенсивного вивчення іноземних мов Л.Ш. Гегечкорі; метод активізації резервних можливостей особистості та колективу Г.О. Китайгородської.

Як пише автор емоційно-сміслового методу інтенсивного вивчення іноземних мов, розробленого на базі сугестопедичної системи навчання І.Ю. Шехтер, гіпнопедія, сугестопедія, релаксопедія та ритмопедія – найпомітніші спроби розв'язання проблеми інтенсивного вивчення предметів шкільної та вузівської освіти, коли відмінною рисою цих нових напрямків є незвичайний спосіб пред'явлення матеріалу, орієнтований на запам'ятовування слів, фраз, текстів, зібрання правил тощо, обсяг яких у багато разів перевищує загальноприйняті норми.

Основою зазначеної процедури є прийом впливу на мнестичні можливості учня, який характеризує кожний із цих напрямків окремо: орієнтація на функціональні можливості "сторожового пункту" уві сні (гіпнопедія), сугестивні впливи (сугестопедія), прогресивна м'язова релаксація та автогенне тренування (релаксопедія), організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз (ритмопедія) і пов'язані з ними вихідні, що визначають конкретну "процедуру введення інформації" [26, с. 54-65].

І.В. Шувалова виділяють низку позитивних аспектів сугестопедії:

1) Сугестопедична система навчання має у своїй основі глибинні фізіологічні корені. Спираючись на фундаментальні дослідження Т.П. Павлова, І.М. Сеченова, А.А. Ухтомського, Н.Є. Введенського, вона зумовлює підвищену інтелектуальну й емоційну працездатність у навчальному процесі. Позитивним елементом "економічного принципу" (за І.П. Павловим) є те, що упродовж сугестопедичних сеансів має місце не тільки вплив в усвідомленому реєстрі свідомості, а й у неусвідомлених реєстрах, надпорогових.

2) Сугестопедія створює можливість широкого застосування у масовій навчальній практиці засобів психотерапії, що певним чином зумовлює явище гіпермнезії завдяки, в першу чергу, паралельному надходженню інформації на свідомому і неусвідомленому рівнях і створенню установки на активізацію резервів особистості. Враховуються психотерапевтичні чинники наявності асугестивних бар'єрів як психічних захисних механізмів особистості і пропонуються засоби сугестування, які витікають із можливостей неспецифічної психічної реактивності.

3) Психологічну основу нової навчальної системи склали досягнення школи Л.С. Виготського з виявлення зв'язку між уявою і пам'яттю, мислення і мовою; відкриті А.Р. Лурія явище синестезії; принцип активності навчання, запропонований Л.С. Виготським; теорія психологічної установки Д.Н. Узнадзе. Цілком виправданим є твердження Г.К. Лозанова стосовно того факту, що навчання не може бути побудоване на протиставленні усвідомленого і неусвідомленого, а тільки на визнанні їхньої єдності.

4) Сугестопедична навчальна система на уроках іноземних мов допомагає учням засвоювати велику кількість мовних одиниць, виробляє здатність активно використовувати мовний "запас" у спілкуванні на

іноземній мові, поліпшує розуміння іноземної мови, виробляє вміння гнучко варіювати спілкування, переносити засвоєні мовні одиниці в інші ситуації.

5) Сугестопедичне навчання високомотивоване. Цьому сприяє психологічна безпека учня на уроці, зняття комунікативних бар'єрів, автоматизація навичок, внутрішня радість, яка йде від відчуття розширення власних можливостей.

6) Сугестопедія Г.К. Лозанова повертає дожиття забуті колективні форми навчання, запропоновані у свій час Л.С. Виготським, сприяє соціальній адаптації особистості і переборенню труднощів спілкування. Г.К. Лозанов першим поставив і успішно вирішив питання про необхідність керівництва з боку учителя спілкуванням. Це поняття було введене у дидактику і методику навчання.

7) Ефективність сугестопедичної системи навчання полягає у її спрямованості на комплексний розвиток особистості учня, на одночасний розвиток інтелектуальних, емоційних і мотиваційних її сторін. Крім цього, для неї характерна психогігієнічна і психопрофілактична спрямованість [27, с. 51].

У 80-их рр. минулого століття у розвитку сугестопедії в Україні виділяються технологічні аспекти сугестопедичного вивчення іноземних мов та розробка творчих методів навчання, які, у поєднанні з сугестопедичним вивченням різних шкільних предметів, покликані були позбавити сугестопедичне навчання від переважно репродуктивного рівня засвоєння знань учнями. Це висвітлювали у своїх виступах на науковій сесії в Болгарії у 1989 році доцент Київського державного педагогічного інституту іноземних мов П.І. Сердюков та співробітник НДІ педагогіки УРСР, тоді ще доцент А.Й. Сиротенко.

II. Психологічні особливості педагогічної дії у контексті системи.

Будь-яку систему, відповідно до нової синергетичної парадигми освіти, можна розглядати як цілісну сутність, де, по-перше, всі елементи взаємопов'язані та потенціюють (підсилюють) один одного, і, по-друге, система як цілісність виявляє емерджентний феномен системних властивостей цілого, коли ціле виявляє властивості, не притаманні його окремим елементам [5]. Зазначене має колосальні наслідки для освіти та нового розуміння ефективної педагогічної дії.

1. Тут можна говорити про гештальттеорію (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка, Ф. Перлз й ін.), яка ґрунтується на вченні про гештальт – цілісну організацію об'єкта сприйняття, за яких умов тільки і можливе засвоєння знань. Звідси будується особлива теорія засвоєння як одномоментне відображення в ході навчальної діяльності, що знаходить втілення у такому методі викладання іноземних мов, як "метод 25 кадрів". Вправи з гештальттеорії оперують досить великими закінченими в значеннєвому відношенні фрагментами інформації, що передбачає відображення та збереження структури фрагмента і його змісту. Відтак, так званий *гештальтний підхід до навчального процесу* базується на принципі

цілісності сприйняття та структуралізації об'єктів реальності (синергетичний принцип "ціле більше частин").

У контексті педагогічної дії цей підхід реалізується у вигляді **методу комплексної подачі мовного матеріалу (глобалізація, педагогічна інтеграція, фундаменталізація знань, методика укрупнення дидактичних одиниць та ін.** [4]). У контексті психологічних механізмів педагогічного процесу цей метод відповідає особливому сугестопедичному підходу – *глобалізації*, який Г.К. Лозанов називає особливим видом узагальнення навчального матеріалу на базі закономірностей певного навчального предмета. Передбачає об'єднання в одному занятті кількох тем. Глобалізація виділяє суттєве, як при складанні резюме. Поряд з цим даються і складові елементи загального, які знаходяться на другому плані [17, с. 7].

Відтак, актуальною постає **гештальтосвіта** (О.М.Князева, С.П. Курдюмов, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, та ін.), яка пов'язана із такою процедурою навчання, таким способом зв'язку педагога та вихованця, коли процес навчання активізується не як процес перекладання знань з однією голови в іншу, не повідомлення, висвітлення та подавання готових істин. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння (в результаті вирішення проблемних ситуацій) в один самоузгоджений темпосвіт. Це – ситуація збудження власних сил та здібностей того, кого навчають, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Гештальтосвіта розуміється як стимулююча, збуджуюча, освіта, як відкриття себе чи співпраця з іншими людьми [11, с. 130; 10].

Отже, знання у системі гештальтосвіти не просто накладається на структури людей або, тим більше, нав'язується їм: така педагогічна дія реалізується **приховано**, вона постає освітою, яка стимулює власні, ще не проявлені, приховані лінії розвитку людини, яка виявляє спосіб відкриття реальності, пошуку шляхів в майбутнє.

У контексті гештальтосвіти виявляються процеси цілісного сприйняття навчального матеріалу як єдиного гештальту, що пояснюється явищем імпритінгу (процес швидкого розвитку соціальної прихильності), що було вперше вивчено К.Лоренцем, який на його основі побудував систему освіти як адаптивну модифікацію. З позиції синергетичного підходу адаптивний процес можна зіставити з неврівноваженими станами живих систем. Суттєвим тут є те, що формування психологічних настанов вихованців може здійснюватися на рівні неврівноважених станів живих систем, оскільки з погляду синергетики, існування живих систем можна розуміти як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як стрибок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан певної системи в інший. При цьому у живих систем цей нелінійний процес виявляється як феномен чутливих етапів розвитку, де має місце корінне морфологічне, функціональне переформування живих систем. Чутливі періоди як "нормальні кризи розвитку", де формуються базові психологічні настанови людини, співвідносяться з явищем "соціального переходу", що в етнографічному

плані реалізується в обрядах ініціації [12, с. 478], вони виявляються в моменти зміни певного режиму життєдіяльності людини, коли вона постає сенситивною, чутливою до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу.

Суттєво, що зазначений вище феномен можна використовувати у навчально-виховному процесі, а саме таке використання завдяки зазначеній пояснювальній моделі може отримати відповідне психолого-педагогічне обґрунтування.

2. Важливою тут є методика інфантелізації (психологічно позитивний регрес у дитячий вік). Як пише С.С. Пальчевський, із повсякденної практики відомо, що коли необхідно запам'ятати значний за обсягом навчальний матеріал, у людини напружується мускулатура тіла. В організмі відбуваються певні вегетативні зміни. У такому стані учень виглядає "активним", примушує пригадати передстартову позицію. З погляду традиційної навчальної системи подібна ситуація є яскравою ілюстрацією одного з традиційних принципів активності навчання, до речі, правильного у своїй основі. Важливо, як підтвердили дослідження в НДІ сугестології м. Софії, активність виявляється не в мускульних зусиллях, вегетативних змінах і психічних напругах, а у ставленні до навчального процесу. Сама ж активність запам'ятовування зовнішньо може виявитися у певній на перший погляд пасивності. Але остання за умови інфантелізації в процесі навчання насправді є виявом надактивного ставлення до навчального процесу. Таким чином, психічна і фізична пасивність у процесі запам'ятовування є одним із найсуттєвіших виявів інфантелізації. Вона полегшує процес надзапам'ятовування [17, с. 63-65].

Таким чином, сугестопедичне навчання буде націлене на формування необхідних умов для розвитку так званої творчої псевдо пасивності, а вона, у свою чергу, ставши втіленням принципу псевдопасивності, ні в якому разі не залишається навчанням пасивному ставленню до навчального процесу, а навпаки, є виявом внутрішньої надактивності за умови економії енергії під час процесу запам'ятовування. Звідси випливає те, що для того, щоб учні не стомлювалися у процесі навчання, необхідно звільняти їх від зайвої, надлишкової для процесу запам'ятовування діяльності.

Засобами досягнення інфантелізації найчастіше є: 1) пояснення сутності псевдопасивного ставлення до навчального процесу; 2) утвердження авторитету викладача та відповідної методики; 3) створення спокійної доброзичливої атмосфери занять; 4) так звана гра ролей (суть якої полягає в тому, що кожний учасник навчальної групи отримує нове ім'я, відповідно до іноземної мови, яку він вивчає, і нову біографію; після цього створюються ігрові ситуації, які звільняють від антисугестивних бар'єрів і стимулюють спонтанний вияв можливостей особистості, що відбувається через те, що ігрові ситуації допомагають ліквідувати існуючу особистісну установку і створити нову, яка близька до дитячої).

Відтак, "інфантелізація допомагає розгорнути можливості афективної внутрішньої мобілізації, як це часто відбувається у дитячому віці. У дітей

вона зумовлює організованість і усвідомленість у навчальному процесі. Останній для них відбувається в атмосфері легкості, приємності, невимушеності, відсутності відчуття насильства. Учні не відчують себе зобов'язаними наслідувати дорослих у засвоєнні уявної поведінкової надактивності. Зростаючи спонтанно як відгук на підвищений авторитет або внаслідок використання різноманітних психологічних методів, Інфантилізація дає можливість для дорослих учасників навчальних груп використати природні механізми псевдопасивного, спокійного сугестивного запам'ятовування навчального матеріалу" [17, с. 64].

2. Тут можна говорити про синергетичний ефект цілісності системи, який виявляє принцип "талант – це сума талантів".

Системна цілісність педагогічної реальності виявляє синергетичний принцип "талант – це сума талантів та здібностей", який ґрунтується на тому припущенні, що основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості"). Цей принцип у свій час висунув Б.М. Теплов, який показав, що талант – це багатобічне явище. Останнє відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових. Зазначений принцип можна ілюструвати практикою *Вальдорфської школи*, де використовується *евритмія* – особливий вид мистецтва, який синтезує думки і слова, колір, музику і рухи.

Принцип "талант – це сума талантів" може знайти реалізацію у методі інтеграції правопівкульової та лівопівкульової стратегій пізнання у навчальному процесі, що ілюструється педагогічною системою В.Ф. Шаталова [25]. Ця система використовує принцип півкульового синтезу, коли у рамках навчального процесу приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – "правий" (конкретний) та "лівий" (абстрактний). Тут, з одного боку, юнаки та дівчата одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого, – всі ці факти перекладаються на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне.

Доречно навести й ідею М.П. Щетиніна щодо розвитку таланту, яку він представив у книзі "*Збагнути неосяжне*" [28, с. 60-22]. Він спирався на положення: здатність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших ("*талант – це синтез множини талантів*"). А тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку "побічних" здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, необхідно, крім турботи про спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому. Так народилася ідея *школи-комплексу*, яка в початковому вигляді розглядалася як об'єднання шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

3. Важливим також постає інноваційний підхід до розуміння характеру зміни суб'єктів педагогічної взаємодії у контексті педагогічного конфлікту.

Проблемним полем та екстремальним видом такої взаємодії є агресія, педагогічний конфлікт. Тут можна говорити про певні шляхи подолання агресії:

1) Шлях удосконалення відповідних соціальних інститутів, а також формування певних морально-духовних підвалин суспільства, що допомагають знизити рівень його агресивності до мінімуму.

2) Шлях гармонізації особистісних складових людини, що передбачає досягнення стану світоглядного, духовно-морального, психологічного синтезу свідомої і підсвідомої сфер психічної діяльності, коли сигнали підсвідомості (такі, як, наприклад, образи сновидінь, що несуть в собі інтуїтивні прозріння) можуть легко проникати в сферу свідомості, яка, у свою чергу, може здійснювати корекцію мимовільних функцій людського організму. На мові психоаналізу даний стан виражається в сентенції: "там, де було Воно, повинно стати Я". У сфері йогічної мудрості можна говорити про таке повчання: нехай кожне почуття буде усвідомленим, а кожна думка – відчута. Як писав Мігель де Унамуно, слід "думати почуттями, а відчувати думкою". Зазначений підхід є, по суті, вираженням мети "емоційно-стресової терапії" В.Є. Рожнова, яка базується на концепції "взаємопотенціуючого синергізму свідомості та безсвідомого" (тобто на поєднанні емоційного та логічного компонентів психічної діяльності) [19].

Джерелом і механізмом агресії можна вважати індивідуально-особистісний початок людини. Цей висновок можна пояснити словами В.Д. Шадрікова: "Наділивши людину розумом, природа внесла дисбаланс до гармонії інстинктів індивідуального і видового збереження. Розум завжди є егоїстичним, розум порадить спочатку стати егоїстом, і саме в цю сторону піде розумна істота, якщо її ніщо не зупинить. Розум винаходить знаряддя праці, завдяки розуму людина освоює процес їх виготовлення і вчиться застосовувати знаряддя праці. Розум підсилює можливість людини в боротьбі за існування, забезпечує прогрес суспільству. Але в той же час розум загрожує зруйнувати у деяких пунктах згуртованість суспільства. І якщо суспільство повинне зберегтися, то необхідним є те, щоб існувала противага розуму, точніше, його індивідуальній орієнтації" [23].

Якщо індивідуально-особистісний початок людини дозволяє їй виявляти волю, мислити, маніпулювати дійсністю і змінювати її, тобто бути Я, усвідомлюючи світ і себе, то злиття свідомості і підсвідомості, "Я" і "не-Я" призводить до руйнації межі між ними, що означає процес розширення "Я" до розмірів усього світу, із котрим людина у сфері свого підсвідомого аспекту психічних функцій злита воедино.

Таким чином, можна твердити, що гармонізація особистості людини йде шляхом розширення її "Я", тобто інтеграції її індивідуально-особистісного початку і навколишнього світу, емпатичного злиття з останнім, що знаменує собою вищий рівень духовно-моральної еволюції людства.

У результаті своєї практичної діяльності ми дійшли висновку, що розширити сферу "Я" людини можна за допомогою розширення репертуару її соціальних ролей, у яких утілене людське "Я". Один із найбільш ефективних шляхів досягнення цієї мети – рольові тренінги, у яких люди можуть значно збільшити репертуар своїх соціальних ролей, навчитися швидко переходити від однієї ролі до іншої залежно від обставин, що дозволяє їм позбутися жахливої вади соціального життя – повне ототожнення себе зі своєю роллю. Відзначимо, що спостереження за повсякденними вчинками людей і дані клінічної психіатрії дозволяють твердити, що форми поведінки тієї або іншої людини в різних ситуаціях, як правило, різноманітні. Людина, використовуючи множину соціально-психологічних масок, грає, швидко перебудовуючи свою психіку і поведінкові стратегії залежно від потреб ситуації. Зникнення цієї рольової гнучкості в поведінці людини свідчить про серйозне порушення механізмів соціальної поведінки.

Дистанціювання людини від своїх соціальних ролей дозволяє їй навчитися дивитися на саму себе і ситуацію, у якій вона знаходиться, збоку, тобто дозволяє їй успішно контролювати не лише мимовільну сферу своєї психіки, але і події й обставини навколишньої дійсності. Саме на основі подолання людиною стану ототожнення себе зі своїм тілом і своїми соціальними ролями можливий не тільки процес гармонізації стосунків із навколишнім середовищем і попередження агресії (коли людина, використовуючи ресурси своєї підсвідомості, здатна уникати агресивних ситуацій) – можливе й успішне використання ефективних технік подолання агресії у випадку, коли агресивної ситуації уникнути не вдалося. В останньому випадку саме вміння піднятися над ситуацією дозволяє людині успішно її контролювати, використовуючи при цьому певні механізми і принципи.

Загалом, якщо вважати, що принцип не-Я, підсвідомості пов'язаний із діяльністю правої, а "Я", свідомості – лівої півкулі головного мозку людини, то, відповідно до педагогічної мети (яка на психофізіологічному рівні реалізується у стані гармонії, функціональної інтеграції право- і лівопівкульових процесів, коли образно-емоційне та абстрактно-логічне поєднуються та виявляють творчий рівень навчальної діяльності), принцип єдності "Я" та не-"Я" реалізується у системі педагогічної психотерапії, яку ми розвиваємо [2]

Вищевикладене дозволяє концептуалізувати педагогічну психотерапію як систему, відповідно до якої укорінювання у стані правопівкульової психіки потребує активізацію протилежного лівопівкульового особистісно-рольового стану, що відповідає таким особистісно орієнтованим психотерапевтичним напрямкам, як метод психодрами Дж. Морено, імаготерапія Дж. Волпера, трансактивний аналіз Е. Берна, мікроаналіз та психоаналіз та ін. Укорінювання у стані лівопівкульової психіки потребує активізацію правопівкульової психіки, що досягається через використання гештальттерапії, холотропної, регресивної терапії та ін. Особливо слід визначити *метод парадоксальної інтенції* В. Франкла, спрямований на

посилення наявних симптомів хвороби з метою приведення людини до пункту природного завершення процесу розвитку тієї чи іншої симптоматики, а також до стану вольового контролю своїх проблем (подібний до цього методу – *метод свідомої поразки* А.Адлера, яку людина вольовим чином актуалізує з метою аналізу своїх життєвих невдач).

Використовуючи метод парадоксальної інтенції В. Франкл одному хворому на кардіофобію зі страхом ходьби вулицями перед нав'язливою перспективою померти від хвороби, радив: “Постарайтеся вмирати щодня три рази. Три рази на день викликайте в собі параліч серця і вмирайте. Повторюйте: “Я хочу померти” і виходьте при цьому на вулицю, щоб померти”.

В. Франкл наводить і такий приклад. Пацієнтка страждала від важкої форми клаустрофобії (фобійний хворобливий страх перед закритими просторами) щонайменше 15 років. Жінка перебувала у Південній Африці за тиждень до того, як вона мала летіти до себе на батьківщину в Англію. Вона – оперна співачка, і їй доводилось багато мандрувати світом, щоб виконувати свої обов'язки за контрактами. За цих умов клаустрофобія фокусувалася на літаках, ресторанах, ліфтах і театрах. Щодо співачки була застосована техніка парадоксальної інтенції. Пацієнтці було запропоновано відшукувати ситуації, що викликають її фобію, і бажати того, чого вона завжди так боялася, як-от: задихнутися. Вона повинна була говорити собі: “На цьому місці я і задихнуся, щоб мені лопнути!” Таким чином пацієнтка в короткий термін звільнилася від свого утруднення.

Ще один приклад. В. Франкл розповідає, як до одного психотерапевта привели хлопчика, що страждав на енурез. До цього мали місце численні безуспішні спроби позбутися цієї хвороби. Даний психотерапевт уклав з хлопчиком певну угоду: за кожну ніч, коли пацієнт намочить постіль, він отримає 5 центів. Хлопчик вельми зрадив перспективі розбагатіти. За два дні він заробив 10 центів. Проте на третю ніч хлопчик перестав мочитися в постіль, хоча, за його словами, робив усе можливе, щоб це сталося.

У цьому ракурсі аналізу проблеми цікавими є експериментальні дані, наведені Д. Майерсом у фундаментальній книзі "*Соціальна психологія*" [14, с. 172], де автор наводить приклад парадоксального впливу на дітей у дитячому садочку. Першій групі дітей суворо (під загрозою сильного покарання) заборонили гратися з певною іграшкою, а іншій групі ця заборона була зроблена у м'якій формі – у вигляді рекомендації не гратися іграшкою. Після декількох тижнів (коли заборона забулася і не ініціювалася вихователями) більша частина дітей з першої групи грала з іграшкою, а більша частина другої групи – з нею не грала. Пояснюється це тим, що друга група здійснила свідомий вибір не гратися з іграшкою (негативний, заборонний вплив на неї був слабким, що дозволило активізувати у дітей механізми самопереконавання, внутрішню мотивацію), у той час як перша група не гралася з іграшкою під впливом зовнішньої мотивації, яка за умов її відсутності потім зникла.

Цікавим є також подібний до цього методу – *метод свідомої поразки*, А.Адлера, яку людина вольовим чином актуалізує з метою аналізу своїх

життєвих невдач та помилок. Так, А.Адлер звертався до одного зі своїх пацієнтів: "Що Ви робите спершу, коли вчитеся плавати? Ви припускаєтесь помилок, чи не так? А що відбувається потім? Ви робите інші помилки, і коли спробуєте на собі всі помилки, які тільки можливо зробити, не потонувши, – а деякі з них багато разів підряд, – що Ви з'ясуєте? Що вмієте плавати? Чудово, життя – це те ж саме, що навчання плавання! Не бійтеся припускатися помилок, тому що немає іншого шляху навчитися жити!". Також А. Адлер любляв ставити своїм клієнтам запитання: "Щоб Ви робили, якби у Вас не було цієї проблеми?" Таке парадоксальне запитання звичайно вражало клієнта несподіваністю та сприяло усвідомленню пацієнтом своїх проблем і пошуку нових ефективних підходів до вирішення життєвих проблем. Відтак, А.Адлер надзвичайно ефективно вмів використовувати подібні парадоксальні сентенції для психотерапії. Так, одного дня до нього звернувся пацієнт з досить довгою історією життєвих невдач, на що А. Адлер повідомив, що можна використати це вміння "зазнавати поразки" собі на користь, оскільки якщо успіх такий важливий для кожного з нас, то чому б спеціально, вольовим чином не спробувати програти, тобто зазнати поразки? Це зазвичай викликало переверот у свідомості пацієнта, який зміг, можливо вперше, посміятися над собою [7, с. 76-77].

Метод парадоксальної інтенції реалізується і як *метод важкого випробування*, який чітко визначає завдання терапевта: дати клієнтові завдання, відповідне його симптому, причому суворіше, ніж сам симптом. Головна вимога до випробування полягає в тому, що воно повинне заподіювати таку ж, якщо не більшу, незручність, як і симптом (за принципом – покарання має відповідати злочину). Зазвичай, якщо випробування недостатньо суворо, щоб знищити симптом, воно може бути посилене до необхідної суворості. Кращим є те випробування, яке приносить користь індивідуумові. Корисні речі завжди важко робити, особливо тим людям, які звертаються до терапевтів. Прикладами корисних занять є зарядка, інтелектуальні вправи, здорова їжа і інші дії, спрямовані на самовдосконалення. Випробування може вимагати від клієнта навіть жертви на користь тих, що оточують.

Так, можна навести випадок з людиною, яка відчувала сильне хвилювання і тривогу під час публічних виступів (необхідних їй по роботі). Терапевт приписав їй робити фізичні вправи щоночі в ті дні, коли оратор вирішував, що хвилювався більш, ніж слідувало б. Вправи повинні були бути достатньо інтенсивними, щоб наступного дня під час виступу відчувався біль в м'язах. Прошло небагато часу, і людина стала на подив спокійним оратором.

Крім того, можна використати і парадоксальне випробування, коли парадокс полягає в тому, що сам хворобливий симптом може стати важким випробуванням. Завдання формулюється так, що пацієнт одержує дозвіл на симптом, від якого він бажає позбавитися за допомогою терапевта. Наприклад, людині, яка хоче позбавитися депресії, пропонують визначити

щоденний час виникнення депресії. Краще всього, якщо це буде час, коли клієнт вважав за краще б робити що-небудь приємніше. Наприклад, терапевт може призначити клієнтові час прояву депресії на той рідкісний час, коли той вільний від всіх обов'язків і може дозволити собі розслабитися і подивитися телевізор.

І хіба не є важким випробуванням парадоксальне втручання, коли пацієнтів просять проявити той симптом, від якого вони хочуть позбавитися? Прикладом може служити прийом "утрирування" в біхевіоральній (поведінковою) терапії: людині, що боїться клопів і прагне позбавитися від цього страху, пропонують пережити крайній ступінь страху, уявляючи, як по всьому його тілу аж кишать клопи. Цей тип парадоксального втручання є важким випробуванням.

Важке випробування може призначатися як одній людині, так і групі людей. У М.Еріксона для лікування дітей була розроблена серія важких випробувань, призначених і для батьків, і для дитини. Типовим прийомом було дати завдання дитині, страждаючій на енурез, практикуватися в каліграфії кожного разу, коли ліжко вранці виявлялося мокрим. Мати дитини була зобов'язана щодня прокидатися удосвіта і, якщо ліжко виявлялося мокрим, будити дитину і допомагати їй тренувати почерк. Якщо ліжко було сухим, займатися каліграфією дитині не потрібно, – але матері все одно доводилося прокидатися удосвіта. Така процедура – важке випробування як для матері, так і для дитини, що завершувалося припиненням енурезу і поліпшенням почерку.

Зазначені методи можна вважати наріжними у психокорекції поведінки школярів. Їх доцільно використовувати в педагогічній практиці, коли потрібно позбавити дитину певної мовленнєвої помилки, яка набула статусу стійкої звички. Метод парадоксальної інтенції можна застосовувати і з метою позбавлення молоді таких звичок, як, наприклад, паління. Отут потрібно навчити учня сприймати процес паління як деяку серйозну (ритуальну), чи театральну дію, яку він свідомо вольовим чином регулює й контролює. Перехід від автоматично-мимовільної до довільно-регульованої поведінки надає змогу завдяки вольовому самоконтролю кинути паління.

Психологічна відкритість може знайти реалізацію в сфері рольової поведінки, що має велике значення в процесі соціалізації школярів. Тут негативна звичка може стати елементом рольової гри. Так, наприклад, якщо дитина витирає ніс рукою (хоча і розуміє, що цього робити не слід), ігноруючи при цьому носову хустинку, то можна програти цю дію в рольовій сценці, де дитина може довільним чином здійснювати дію, що перетворилася на небажану звичку.

Цікаво, що метод рольового самовираження через негативні психоемоційні стани та звички може одержати й інші психолого-педагогічні проєкції. Так, відомо, що від своїх страхів діти можуть звільнитися, якщо виражатимуть їх через малюнок, ліплення тощо.

Відтак, розглянуті методи звільнення від негативних психоемоційних станів та згубних звичок базуються на принципі психологічної та соматичної

відкритості зазначеним негативним станам та звичкам. Ці методи виражають дух особистісно орієнтованої (суб'єкт-суб'єктної, гуманістичної) парадигми освіти, оскільки вони звертається до цілісної особистості вихованця, у сфері якої навіть негативні моменти можна вважати позитивними ресурсами його розвитку, що здійснюється шляхом подолання вихованцем протиріч та суперечностей власного життя.

Загалом, аналіз наукової літератури з проблеми нашого дослідження дозволяє дійти висновку, що психічна діяльність людини виявляє два відносно полярні аспекти: свідомий (довільний) і підсвідомий (мимовільний).

Процес виховання й навчання, основне навантаження якого лягає на наріжний соціальний інститут – школу, передбачає використання технологій, спрямованих на перетворення як свідомого, так і підсвідомого аспектів психічної діяльності дитини. Результатом такого перетворення на рівні свідомості виступають знання, переконання, ідеали. На рівні підсвідомого результатом навчально-виховного впливу є психологічні настанови, уміння та навички, що відображають роботу мимовільних механізмів людської психіки.

Поєднання виховання та навчання у сферах довільної та мимовільної активності як мета освітнього процесу виявляє його вищий продукт – світогляд, де в наявності як свідомі, так і неусвідомлені моменти психічної діяльності, що в ідеалі мають досягти певного синтезу, коли свідомо-довільне і підсвідомо-мимовільне можуть бути функціонально прозорими один для одного, тобто коли спостерігається усвідомлення і контроль людиною своїх мимовільних психічних функцій.

Таким чином, одним із основних освітніх пріоритетів є створення таких виховних технологій, які дозволяють вихованцям навчитися усвідомлювати і контролювати підсвідомі процеси психічної діяльності. Останнє сприяє формуванню такого виміру людської психіки, котрий одержав назву “*надсвідомості*”, що відображає процес синтезу свідомості та підсвідомого і знаходить висвітлення в працях педагогів, психологів, представників медицини і мистецтва [22, с. 73].

Один із шляхів формування надсвідомості пов'язаний з процесом свідомого формування позитивних і свідомої ж руйнації негативних психологічних настанов та звичок. У зв'язку з цим одна з найбільш актуальних проблем виховання дітей шкільного й особливо дошкільного віку пов'язана з нейтралізацією негативних звичок і психологічних настанов, що іноді можуть набути форму стійкої патології.

Повторимо, що запропонована вище *психолого-педагогічна технологія корекції негативних психоемоційних станів та звичок у школярів* базується на обґрунтованому психологічною наукою положенні: людина може контролювати те, стосовно чого вона психологічно відкрита та що вона не сприймає вороже, як певну загрозу. Дійсно, те явище, яке викликає побоювання, страх (часто неусвідомлений), тобто явище, до якого людина ставиться негативно, ускладнює його контроль. Зазначений страх може контролюватися опосередкованим чином – за допомогою механізмів

психологічного захисту, що цілком не видаляє, а “заганяє його усередину”. Реальною можливістю позбутися страху, на наш погляд, є відкритість явищу, котре цей страх викликало, що передбачає звільнення від почуття ворожості стосовно нього. За цих умов людина відмовляється від безуспішного контролю проблемного явища та психологічно йому відкривається. Тим більше, що психологи відкрили закономірність: чим більше людська істота прагне контролювати ситуацію, тим більше вона підсвідомо залежатиме від неї.

Як висновок можна навести розроблену нами системну структуру педагогічної дії (впливу) у контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини (таблиця 1).

Таблиця 1

Системна структура педагогічної дії (впливу) у контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини

<i>ПІВКУЛІ ГОЛОВНОГО МОЗКУ</i>	<i>ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІЙ ПІВКУЛЬ</i>	<i>ТЕХНІКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ</i>
<i>ПРАВА ПІВКУЛЯ</i>	Принцип емоційності	Механізми емоційної піднесеності, емоційного зараження, емоційної каналізації
	Відкритість світу	Технологія 25 кадру, здатність сприймати інформацію у реверсивних звукових сигналах, гіпноз, вставні речення та ін.
	Сприйняття за циклотимним типом, позитивний зворотній зв'язок	Феномен викликаних потенціалів, принцип поведінкового наслідування.
	Ідеомоторно-хвильові характеристики	Довгі хвили – континуальні рухи та мовлення
	Формо-хроматичні особливості	Континуальні, розмиті геометричні форми, гаряча кольорова гама, наближення об'єкта до спостерігача
<i>ЛІВА ПІВКУЛЯ</i>	Принцип переконання	Рекламні маніпулятивні технології
	Сприйняття за шизотимним типом, негативний зворотній зв'язок	Метод створення суперечності (метод "від противного")
	Ідеомоторно-хвильові характеристики	Короткі хвили, дискретні рухи та мовлення
	Формо-хроматичні особливості	Дискретні, контрастні геометричні форми, холодна кольорова гама, віддалення об'єкта від спостерігача
<i>ГАРМОНІЯ ПІВКУЛЬ (функціональна синхронізація)</i>	Принцип сензитивності	Феномен імпринтингу, метод вибуху А.С. Макаренка
	Принцип перехідних фаз	Традиції та релігійні феномени, фазові стани психіки
	Парадоксальність сприйняття світу, функціональна амбівалентність	Методика Г.К. Лозанова (розслаблення + активація, "друге дихання"), метод створення парадоксу.
	Принцип просторової та зорової координації правої та лівої півкуль	Єдність континуальних і дискретних форм, гарячих та холодних кольорів, близької та віддаленої просторових перспектив

Проведений аналіз дозволяє говорити про необхідність подальшого поглибленого вивчення зазначених вище аспектів педагогічної дії у царині педагогічної теорії і практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426–434.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
3. Брандес В.М. Психотерапия педагогического труда, или Учитель, исцелись сам : монография / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 384 с.
4. Вознюк О.В. Проблема наукової і предметної інтеграції знань у системі професійної підготовки / О.В. Вознюк // Вісник національної академії оборони. – 2010. – № 1 (14). – С. 20–24.
5. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684с.
6. Гегечкори Л.Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых / Л.Ш. Гегечкори // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. ЛГУ, 1979. – С. 63-73.
7. Гордієнко В., Копець Л. Психологія особистості в біографія, подіях, портретах: Навч. посіб. – К.: Вид.дім."Києво-МОгилянська академія", 2007. – 304 с.
8. Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
9. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
10. Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183-190.
11. Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
12. Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1989. – 336 с.
13. Лозанов Г. Суггестология, – София, 1971. – 346 с.
14. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
15. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.

- 16.Павленко В.Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий / В.Н. Павленко // Вопросы психологии, № 1, 1995. – С. 53–60.
- 17.Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка / С. С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.
- 18.Плеханов Г.В. Избранные философские произведения / В.В. Плеханов. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с.
- 19.Поклитар Е.А. Сенсуализм Коменского в контексте современного учения о взаимоопотенцирующем синергизме сознания и бессознательного / Е.А. Поклитар, А.Е.Штеренгерц // Каменський і педагогічна сучасність (Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції). – Одеса, 1992. – С. 184–186.
- 20.Прангвишвили А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангвишвили. – Тбилиси : Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе, 1967. – 238 с.
- 21.Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
- 22.Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.
- 23.Шадриков В.Д. Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – М., 1999. – 260 с.
- 24.Шапошникова В.И. Биоритмы – часы здоров'я / В.И. Шапошникова. – М.: Сов. спорт, 1991. – 63 с.
- 25.Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.
- 26.Шехтер И.Ю. Подход к обучению языку / И.Ю. Шехтер // Актуальные проблемы учебного процесса. – М., 1973. – С. 54-65.
- 27.Шувалова И.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №4. – С. 45-53.
- 28.Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
- 29.Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 9–20.

Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Методологічні засади психологічних чинників ефективної педагогічної дії: спроба системного аналізу

На основі синергетичної педагогічної парадигми та концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини здійснюється спроба системного аналізу методологічних засад психологічних чинників ефективної педагогічної дії. Репрезентується системна структура педагогічної дії (впливу) та наводяться ефективні методичні напрями педагогічної дії.

Ключові слова: синергетична педагогічна парадигма, психологічні чинники ефективної педагогічної дії, концепція функціональної асиметрії півкуль, суггестопедія, гештальтосвіта.

Вознюк А.В., Дубасенюк А.А., Методологические принципы психологических факторов эффективного педагогического действия: попытка системного анализа

На основе синергетической педагогической парадигмы и концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека осуществляется попытка системного анализа методологических принципов психологических факторов эффективного педагогического действия. Представляется системная структура педагогического действия (влиянию) и наводятся эффективные методические направления педагогического действия.

Ключевые слова: синергетическая педагогическая парадигма, психологические факторы эффективного педагогического действия, концепция функциональной асимметрии полушарий, суггестопедия, гештальтобразование.

Voznyuk A.A., Dubasenyuk A.A. The Methodological Principles of Psychological Factors of Effective Pedagogical Action: an Attempt of Systems Analysis

On the basis of synergetic pedagogical paradigm and the conception of functional asymmetry of hemispheres of man's cerebrum an attempt of systems analysis of methodological principles of psychological factors of effective pedagogical action is made. The system structure of pedagogical action (influence) and the effective methodical directions of pedagogical action are represented.

Keywords: synergetic pedagogical paradigm, psychological factors of effective pedagogical action, the conception of functional asymmetry of the hemispheres, suggestopedia, geshtaltdeducation.

Вознюк Олександр Васильович, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки, доцент кафедри дошкільного виховання і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка

Дубасенюк Олександра Антонівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка