

Розділ III. ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛІСТА

© 2014 р.

О. М. Мазаненко (м. Луганськ)

ВЗАЄМОДІЯ ПСИХОЛОГА І ПЕДАГОГА В СУЧАСНИХ УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Аналіз літератури і особливостей діяльності практичних психологів у системі освіти дозволяє встановити, що в існуючих системах відносин у школі основна увага психологів і відповідно найбільша кількість методичних рекомендацій, практичних порад охоплюють широкий спектр форм роботи з дитиною: діагностика, корекція виявлених труднощів і їх профілактика, сценарії тренінгів. Робота з педагогами на сьогодні залишається одним з найменш розроблених напрямів діяльності психолога .

Водночас, показовим на наш погляд є відповідь англійського психолога, який працює в приватній школі на питання про те, скільки годин на тиждень він працює з учнями. Спеціаліст відповів, що він практично не працює з дітьми, виключаючи найважчі випадки або бесіди з новенькими учнями. «Справа в тому, – пояснив він, – що в нашій школі навчається майже сто учнів. Звичайно ж, я зовсім не в змозі охопити всіх. Тому в основному я співпрацюю з педагогами, адже більшу частину свого шкільного часу дитина проводить у взаємодії з ними, саме педагоги – головні дійові особи в роботі з дітьми».

Багато вітчизняних вчених-практиків вважають необхідність взаємодоповнення професійних позицій і знань психолога і педагога необхідною умовою роботи навчально-виховного закладу. Це положення підкреслюють у своїх дослідженнях І. Дубровіна, І. Зимня, Н.Клюєва, Г. Цукерман , В. Чернобровкін та інші.

Незважаючи на важливість і актуальність питання налагоджування ефективної взаємодії психолога і педагога, вкрай недостатня розробленість даного питання може бути пояснена декількома причинами.

По-перше, це відсутність досить чітко визначених цілей, завдань, методів роботи з педагогами. Так, наприклад, практично всі тренінги, що проводяться з педагогами, часто носять загальний характер, тобто з однаковим успіхом можуть бути використані в роботі з представниками практично будь-яких професій: лікарями, чиновниками, бізнесменами [1].

По-друге, це відсутність науково обґрунтованих критеріїв оцінки діяльності педагогів, зокрема неопрацьованість системного розуміння процесу професійного та особистісного розвитку педагога, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Ще однією причиною виступає нерозробленість психологічного аспекту організації взаємодії психолога і педагога. Саме цей аспект виступає проблемним полем нашого дослідження.

У зв'язку з вище визначеним в якості визначальних завдань в даній роботі виділені наступні:

1. Здійснення аналізу факторів, що визначають професійну взаємодію психолога і педагога, а також умов розвитку взаємодії.
2. Виявлення особливостей взаємодії психолога і педагога в умовах існуючої практики їх професійних відносин.
3. Визначення умов процесу орієнтації психолога і педагога на розвиток їх професійної ефективної взаємодії.

Професійна взаємодія психолога і педагога визначається Г. Цукерман як цілісна система, що охоплює сукупність процесів, суттєвою характеристикою яких є взаємні зміни взаємодіючих сторін (взаємодія, що розвиває і розвивається). Ця система включає в себе

суб'єктивний, змістовно-цільовий, організаційний і регулятивний компоненти; алгоритм продуктивної взаємодії; а також певні умови та чинники, що забезпечують її продуктивність [4].

Взаємодія психолога і педагога визначається як тривалий динамічний процес, який у своїй основі має певне позитивне ставлення до нього, потребу і потенційні можливості до його розвитку.

На наш погляд, існує низка бар'єрів, які не сприяють позитивному відношенню до взаємодії психолога і педагога.

Так, одним з бар'єрів ефективної взаємодії можуть виступати очікування вчителів стосовно взаємодії з психологом. Психолог в силу специфіки своєї професійної діяльності є для педагогів носієм зразків ділового спілкування, «результатистом». Результатист – це фахівець, який опанував таку професійну поведінку, яке може виступати навчальним фактором, еталоном ділового спілкування.

Вчитель, звертаючись за допомогою до психолога, задає конкретні питання : «Що мені робити ? Як поводитися? Як реагувати ? Що говорити? тощо». Проте психологи розуміють, що готових рецептів для вирішення конкретних ситуацій, проблем немає. У взаємодії психолога і педагога більш важливою є робота, яка сприяє особистісному зростанню і професійному розвитку педагога і психолога [2].

Психолог, вступаючи у взаємодію з учителем з приводу конкретної ситуації, проблеми, насамперед приступає до аналізу запиту. Як показує досвід роботи практикуючих психологів, педагоги не звертаються із запитами, вони звертаються зі скаргами. Тому першочергове завдання налагодження взаємодії є спільне переструктурування скарги в запит, який є більш конкретним і менш забарвленим негативними емоціями (образа, фрустрація, розчарування) [4].

Для цього в кожному випадку взаємодії доцільно скласти усний договір. Його заключення необхідно для нівелювання можливих дружніх, неформальних відносин, які могли скластися у психолога і педагога раніше і які можуть виступати бар'єром для конструктивної, ділової взаємодії.

Приступаючи до розгляду конкретного запиту вчителя, психолог працює з різними картинками ситуації, що виникла і є проблемною (ситуація «очима педагога, учня, батьків, адміністрації) і йому важливо зняти з ситуації високий ступінь невизначеності. При цьому важливо пам'ятати про можливі помилки перцепції, насамперед «ефект ореолу», «ефект первинної інформації», стереотипи та інше.

Таким чином, основною метою психологічного аналізу ситуації є створення достатньої інформаційної основи для прийняття психологічно об'ґрунтованого вирішення складної ситуації, за допомогою у розв'язанні якої звернувся педагог. Існує також інша, не менш значуща мета психологічного аналізу ситуації. Це перемикання уваги з обурення вчинком учня на його особистість і своє реагування.

Спільний з психологом аналіз проблемної ситуації допомагає вчителю уникнути суб'єктивізму, зокрема дає можливість побачити позитивне у вчинках «поганого» учня знайти «точки зростання» особистості навіть дуже «важкого» учня. Грамотно проведений психологічний аналіз допоможе вчителю знайти не тільки варіанти вирішення конфлікту, а й можливі шляхи зняття напруги з педагогічної ситуації. Учитель при цьому визначає момент можливого переходу ситуації в конфлікт, знижує непрямими прийомами напруженість і бере ситуацію під контроль, переключає увагу з афективно- напружених відносин у сферу ділових відносин навчальної роботи [3].

Практика показує, що успішність цього етапу спільної взаємодії не залежить від стажу роботи вчителів у школі. Тут більш важливі такі складові, як інтерес до питань вікової та

педагогічної психології, інтерес до дитини, бажання побачити ситуацію очима учня, вміння будувати власне раціональне міркування з приводу складної ситуації [2].

На сьогодні відомі кілька варіантів опорних схем для проведення психологічного аналізу ситуацій, які можуть стати орієнтиром для психолога в роботі зі складними педагогічними ситуаціями. Наприклад, це можуть бути наступні етапи:

1. Опис виниклої ситуації, конфлікту, вчинку (учасники, місце виникнення, діяльність учасників і т. д.);
2. Що передувало виникненню ситуації;
3. Які вікові та індивідуальні особливості учасників проявилися в їх поведінці, ситуації, вчинку;
4. Ситуація очима учня і вчителя;
5. Особистісна позиція вчителя у складній ситуації (його ставлення до учня);
6. Реальні цілі вчителя у взаємодії з учнем (чого він хоче: позбутися від учня, допомогти йому або ж він байдужий до учня);
7. Що нового дізнався вчитель про учнів із ситуації, вчинку (з'ясовується пізнавальна цінність ситуації для вчителя);
8. Основні причини виникнення ситуації або конфлікту і його зміст (конфлікт діяльності, поведінки або відносин);
9. Варіанти погашення, попередження та вирішення ситуації, коректування поведінки учня;
10. Вибір засобів і прийомів педагогічного впливу і визначення конкретних учасників реалізації поставлених цілей в даний час і на перспективу [3].

Водночас, далеко не всі ситуації можна проаналізувати, піддаючи певним алгоритмічним процедурам. При взаємодії з вчителем психологу корисно зрозуміти на якій з трьох фаз професійного розвитку він знаходиться й в залежності від цього окреслити специфіку тих проблем, які стають предметом особливих тривог і особистих переживань вчителів, стають причиною виникнення напружених педагогічних ситуацій.

Перша фаза пов'язана з проблемами професійного «виживання» (оцінка своєї власної адекватності обраної професії, здатність володіти класом, завоювання авторитету у учнів). Вчителя-початківця хвилюють питання: «Чи сподобаюсь я учням?», «Чи впораюсь я із цим?», «Чи не забуду, не помилюсь, встигну? та інше». Тобто всі зусилля, свідомість, рефлексія вчителя на першій фазі спрямовані виключно на себе.

На другій фазі з'являються проблеми, пов'язані власне з процесом навчання (перші успіхи і невдачі в навчанні предмету, пошук і оволодіння оптимальними прийомами і методами навчання, формування свого стилю викладання).

Змістом третьої фази стає вирішення вчителем проблем, пов'язаних з його учнями: їх просування у навчанні, їх ставлення до нього, взаємини між собою, їх індивідуально-психологічні особливості.

Перехід до третьої фази свідчить про те, що розвивається професійна зрілість вчителя. Однак прийти до неї, минаючи перші дві, неможливо [2].

Наступний етап після психологічного аналізу напруженої ситуації – це вибудовування подальшої поведінки вчителя. Звертаючись за допомогою до психолога вчитель чекає, що йому дадуть лопату, а вже як і куди копати він розбереться сам. Для нього актуальними є питання: що слід сказати (відбір змісту в діалозі), як сказати (емоційний супровід розмови), коли сказати, щоб звернення до дитини досягло своєї мети (час і місце), при кому сказати і навіщо сказати (впевненість у результаті). Тобто йдеться про ініціативну позиції педагога виходячи з професійних функцій, а також про діалогічність педагогічного спілкування.

Цікаво, що керівники шкіл часто бачать, перш за все, провину вчителя у виникненні складних педагогічних ситуацій, а вчитель свою провину визнає рідко. Якщо директор або завуч приймають сторону учня, що відбувається у більшості випадків вчитель заявляє: «Ви завжди шкодуєте учнів, нас вважаючи винними, а хто нас пожаліє та зрозуміє?» Психологу важливо зайняти власну позицію в цьому питанні [1].

Психологи, які працюють в освіті відзначають, що становлення педагога не може бути організованим і керованим ззовні (курси підвищення кваліфікації, методичні, навчальні семінари та інше) та не є результатом прямого безпосереднього впливу [1, 2]. При цьому, психологу доцільно зайняти позицію не дослідника, а помічника. На жаль, це положення на практиці реалізується не завжди. Так, наприклад, психолог, функціональними обов'язками якого виступають також адміністративні функції (організація, аналіз, оцінювання, рекомендації тощо), відвідуючи і аналізуючи навчальні заняття, найчастіше вишукує промахи і помилки, формулює зауваження, а не співпрацює в пошуках потенціалів і сильних сторін вчителя.

Допоміжна, фасилітативна функція психолога реалізується в тому випадку, якщо в роботі з вчителями він створює умови для осмислення, аналізу та переосмислення педагогом свого емпіричного досвіду; допомагає проживати і рефлексувати різні педагогічні ситуації; виявляти обмеження старих способів вирішення проблем і створення нових засобів; працює над культивуванням рефлексивних здібностей у педагогів [3].

Наслідком залучення педагога в роботу з самим собою через собитійність, екзистенціальну комунікацію, діалог є зростання суб'єктності, здатності педагога до рефлексивності і усвідомленості як основ професійно-педагогічної майстерності.

Разом з тим, якщо під час консультації психолог починає використовувати штаповані фрази, спеціальну термінологію, викладати формалізовані поняття, то навряд чи співпраця буде продовжена, причому вона припиниться з ініціативи педагога.

Психолог, працюючи з педагогом, знає, що психологічний дефіцит умінь і навичок педагогічного спілкування і діяльності є досить індивідуальним і специфічним. У яких ситуаціях у даного вчителя найчастіше виникає напруженість діяльності? З ким з навколишніх людей йому найважче взаємодіяти і за яких обставин? У якій із сфер – ціннісній, рефлексивній, регулятивній – у нього найчастіше виникають професійні та особистісні труднощі? Відповіді на ці питання вимагають діагностики особистісних особливостей вчителя, що також становить важливий напрям у роботі психолога [2].

При діагностиці особистісних особливостей вчителя в разі потреби в додатковій інформації, психолог може отримати її шляхом спостереження, опитування, інтерв'ю. Вибір психодіагностичних методик залежить від того, які сторони своєї особистості хотів би вивчити педагог. Результати тестування обговорюються в індивідуальній бесіді з педагогом.

Психолог також має можливість створення умов для розуміння вчителем своїх обмежень, сильних і слабких сторін через отримання зворотного зв'язку від дітей і батьків про нього як професіонала й особистості.

Для отримання зворотного зв'язку від учнів і батьків педагогу пропонуються анкети, різні варіанти рейтингових процедур.

Перед проведенням анкетування психолог обов'язково знайомить педагога зі змістом анкети, обговорює з ним питання про можливість її проведення, про процедуру обговорення отриманих результатів [2].

Вивчивши особливості того чи іншого вчителя, необхідно дати стимулюючі поради: як, спираючись на сильні сторони своєї особистості, оптимізувати педагогічну працю.

Разом з тим, педагоги дуже гостро реагують на оцінку їх особистісних особливостей. Педагог звик оцінювати, вчити інших. Йому дуже важко погодитися з висновками про те, що

несприятливий розвиток педагогічної ситуації зумовлено його власними слабкостями або недоліками.

Крім того, більшість вчителів демонструють високу особистісну тривожність, в силу якої схильні гіперболізувати, драматизувати події або впадати в глухий психологічний захист, не приймаючи або повністю заперечуючи висновки психолога (найбільш важка для нас правда про самих себе).

Передбачаючи складнощі такого характеру, психолог може використовувати методики самооцінки і групової динаміки, які характерні для ситуацій соціально-психологічного тренінгу, колективної розумової діяльності та організаційно-діяльнісних ігор. У цих формах психологічної роботи сам психолог утримується від оцінки педагога. В таких ситуаціях діє принцип відображеної суб'єктивності: інтроспекція полегшується тим, що педагогу доводиться бачити себе очима іншого і цілої групи [3].

У зв'язку з вираженим консерватизмом вчителів, якщо мова заходить про те, що хтось буде їх навчати їх же професії, доцільна активізація участі педагогів у створенні так званого кінцевого продукту (програм, пам'яток, інструкцій тощо). В останньому випадку педагоги відчують причетність до отримання певного результату, можуть на нього впливати, маючи при цьому свободу вибору [4].

У своїй практиці шкільні психологи також використовують традиційні методи підготовки вчителів в межах просвітницької роботи: лекції та семінари з вікової та педагогічної психології, психології спілкування; спостереження за роботою більш досвідчених колег; аналіз уроків та виховних заходів тощо. Останнім часом в роботі з педагогами все більшої популярності набирають активні методи: соціально-психологічні тренінги, рольові та ділові ігри, групові дискусії, консиліуми, професійні студії для формування психологічної компетентності педагогів.

Добре себе зарекомендували методи програвання і аналізу конкретних ситуацій (з використанням відеоапаратури), мікрОВикладання, при якому вчитель проводить міні-урок (10-15 хвилин) для спеціально підготовлених вчителів чи учнів. При проведенні кожного міні-уроку вирішуються конкретні і досяжні цілі.

В цілому, як показує практика, педагогічний колектив завжди із задоволенням сприймає психолого-педагогічну інформацію, якщо вона відповідає на конкретні запити, викладається системно, методично грамотно і ґрунтовно [2].

Таким чином, проаналізувавши особливості взаємодії психолога і педагога в умовах сучасного освітнього простору, спираючись на практичний досвід роботи багатьох психологів у школі можна виділити низку бар'єрів, які можуть не тільки знизити ефективність взаємодії зазначених суб'єктів, але й взагалі створити ситуацію взаємного несприйняття та навіть заперечення.

З боку психолога найчастіше зустрічаються такі бар'єрні прояви, як: не достатня підготовка психолога до роботи з педагогами, низька здатність застосувати теоретичні психологічні знання на практиці, формалізування при наданні психологічної інформації, низький рівень умінь переходити в русло ділових відносин, не достатність або відсутність вміння скласти об'єктивне бачення напруженої ситуації, мінімізувати вплив помилок перцепції, не коректність оцінювання, відсутність позиції допомоги, фасилітації, підміна позицією дослідження, оцінювання.

Бар'єрами з боку педагога як суб'єкта взаємодії можуть бути специфічні очікування до психолога як до «результатиста», низький рівень рефлексивних здібностей, відсутність бажання «змінюватися», консерватизм, високий рівень тривожності, застосування психологічного захисту при будь-якій критиці.

З метою нівелювання виявлених бар'єрів і підвищення ефективності співробітництва психолога і вчителя необхідна наявність наступних умов: - потреба у педагога у позитивних змінах (змусити розвиватися не можна); - укладення контракту взаємодії психолога і педагога щодо дослідження й проектування сумісної діяльності. При укладенні контракту психолог разом з педагогом відповідає на питання: що ми будемо робити, навіщо нам це треба, які цілі ми ставимо, яких результатів хочемо досягти. Укладення такого контракту особливо важливо у випадку, коли психолог, працюючи в освітній установі, тривалий час спілкується з педагогом, перебуває з ним у дружніх відносинах. Це дозволить вступити з педагогом у професійно-консультативні відносини, переструктурувати скаргу у запит; - попереднє обговорення аналітичних схем з педагогом, що дозволить здійснити повний, ґрунтовний аналіз складної ситуації в педагогічній діяльності; - організація рефлексивного виходу педагога з позиції діяча в зовнішню позицію по відношенню до вже здійсненої або проєктованої діяльності; - розбудова спілкування на основі розуміння. Мова академічної психології (з підручників і наукових праць) і мова педагога-практика різняться. Психологу важливо навчитися будувати інтерпретаційні схеми з педагогом, вміти ставити питання і слухати, прояснювати сказане і уточнювати формулювання; - посилення компонента навчання роботі з педагогами під час проходженні майбутніми психологами різних видів практик при навчанні у вищому навчальному закладі. Адже для організації практик практично не передбачені завдання які охоплюють проблему навчання взаємодії з представниками педагогічної професії.

Література

1. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991. – 232с.
2. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб, 1993. – 54с.
3. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. – М., 1991.
4. Цукерман Г. А. Какая теория нужна школьной психологии? // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 114 – 116.

В статье осуществлен анализ и обобщение факторов, определяющих профессиональное взаимодействие психолога и педагога. Выявлены особенности взаимодействия психолога и педагога в условиях существующей практики их профессиональных отношений. Большое внимание автор уделил характеристике барьеров, которые могут возникнуть у субъектов взаимодействия.

Также определены условия нивелирования перечисленных барьеров и повышения эффективности сотрудничества психолога и учителя, ориентированного на развитие профессионального взаимодействия.

The article presents the analysis and synthesis of the factors that determine the interaction of professional psychologist and educator. Peculiarities of interaction psychologist and teacher under the current practice of their professional relationship. Much attention is paid to the characterization of barriers that may arise from the interaction of subjects .

Also defines the conditions listed leveling barriers and improve cooperation psychologist and teacher professional development-oriented interaction.

Статтю подано до друку 21.05.2014.

ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СОЦІОГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. В умовах сучасної соціокультурної та економічної ситуації в Україні суспільство відчуває потребу в учителів-професіоналі, який здатен будувати професійну діяльність відповідно до цінностей розвитку особистості. Виникає необхідність виходу за межі технологічного розуміння професійної діяльності до дослідження професійної свідомості цілісного суб'єкта-професіонала. Вивчення професійної свідомості вчителів загалом та етапів її підготовки у ВНЗ належить до ґрунтовно заявлених (Г.В. Акопов; Н.І. Гусякова; Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, В.І. Слободчиков; І.Я. Лернер; Є.І. Рогов; Л.В. Римар; Д.В. Ронзін; О.С. Цокур; Ю.М. Швалб), але недостатньо реалізованих напрямів дослідження, в той час як професія вчителя є визначальною у системі освіти та суспільному розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Окремі аспекти професійної свідомості педагогів-професіоналів та майбутніх вчителів відображено у дослідженнях українських, російських та зарубіжних психологів й педагогів. Так, вченими вивчалось професійно-педагогічне мислення та рефлексія (Т.П. Дяк; М.М. Кашапов; Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобська; О.А. Орлов); професійна самосвідомість та ідентичність вчителя (І.В. Вачков; М.І. Кряхтунов; О.В. Куліш; А.К. Маркова; Л.М. Мітіна; N. Boreham, P. Gray; G. Cattley; J. Sachs; M. Zembylas); психологічні умови (С.Г. Косарецький) та механізми становлення (Н.І. Гусякова) професійної свідомості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Незважаючи на представленість широкого спектру досліджень окремих аспектів професійної свідомості вчителя, у психолого-педагогічних працях майже не приділяється увага специфіці розвитку професійної свідомості вчителів на певних етапах підготовки у вищому навчальному закладі. Емпіричне дослідження зазначеного питання створить підстави для розробки практико-орієнтованих заходів цілеспрямованого розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів у системі вищої освіти.

Мета статті полягає у висвітленні результатів експериментального дослідження динаміки розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конкретний профіль підготовки вчителя (гуманітарний, природничий, технічний) впливає на наповнення особливим змістом професійної свідомості фахівця, на становлення його професійної картини світу. Вибір соціогуманітарного профілю, на прикладі якого проводилося дослідження, зумовлювався тенденціями сучасної педагогічної освіти, а саме – спрямованістю на гуманітарні цінності особистості: орієнтованість на людину, її права, свободи, ідеали. Саме вчителя соціогуманітарних дисциплін (мова, література, історія) відіграють одну з найважливіших ролей у процесі формування особистості учня, розширенні його кругозору, розкритті творчого потенціалу. Отже, проблема розвитку професійної свідомості представників соціогуманітарного профілю набуває особливої актуальності та потребує цілеспрямованого дослідження.

Загальноприйняті психодіагностичні підходи до дослідження навчальної та професійної діяльності базуються на психометричній тестовій парадигмі (методики діагностики інтелекту, особистісних особливостей та ін.) та положеннях діяльнісного підходу (аналіз продуктів діяльності, експертні оцінки, «трудоий» метод та ін.). Разом із тим, дослідження професійної свідомості майбутнього фахівця (чи професіонала) повинно передбачати звернення до його внутрішнього світу – індивідуальних значень, смислів. Дослідження вітчизняних науковців (О.В. Дробот; Н.О. Кучеровська; А.Г. Самойлова; Н.Ф. Шевченко) свідчать про те, що саме