

7. Сапогова Е.Е. Консультативная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений / Е.Е. Сапогова. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
8. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування. – К.: Главник, 2007. – 144с.
9. Франкл В. Психотерапия на практике : Пер.с нем. – СПб. : Ювента, 1999. – 256с.

В статье пропагандируется использование интегративного подхода в профессиональной деятельности психолога-консультанта и психотерапевта. Современные сложные ситуации жизни человека предполагают использование этими специалистами разнообразия психотехнологий с различных научных школ в процессе консультативного или психотерапевтического взаимодействия с клиентом.

The article is advocated the integrative approach usage in the professional activity of psychologist-counselor and psychotherapist. Complicated modern life situations requiring the use of variety of psychotechnologies from different scientific schools by these experts in the counseling or psychotherapeutic interaction.

П.В. Лушин (м. Київ)

К ПРОБЛЕМЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНИКА ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

Актуальность. Постоянно меняющаяся жизнь скорее правило, чем исключение. Если ранее лучшие специалисты в области образования занимались детьми, подростками и студентами, то теперь сами взрослые зачастую привлекают своих детей, чтобы овладеть мобильным телефоном, воспользоваться услугами интернет магазина, банковской интернет-услугой или премудростями управления собственным профилем в одной из социальных сетей. Если раньше, закончив школу, среднюю или высшую, получив профессию, можно было рассчитывать на то, что полученный багаж знаний будет служить долго и надежно, то в условиях, когда учебники устаревают за время их написания, когда поменять профессию несколько раз становится не только популярным, но и неотъемлемым условием профессионального выживания и развития, взрослому приходится рассчитывать на образование в течении всей жизни [3; 6].

Постановка проблемы. В нашем исследовании мы выдвинули гипотезу о том, что учебник для взрослых должен быть похож на самоучитель, но только не такой, когда в нем все расписано и запрограммировано заранее, а взрослому читателю остается «нажимать на кнопки», использовать алгоритмы, придуманные его авторами, опытными специалистами. Учебник-самоучитель личностно-ориентирован, он отдает должное тому, кто взял его в руки и заинтересовался изменением своего своей компетентности.

Самоучитель, как известно, представляет собой руководство, которое позволяет освоить определенное содержание без помощи другого, в частности, педагога. Между тем вполне очевидно: полностью быть свободным от учителя практически невозможно. Автор самоучителя заранее продумывает/проектирует наиболее характерные действия, которые позволяют учащемуся читателю достичь поставленной, как правило, практической цели. Учитель или автор пособия фактически отсутствует на каждом уроке реально, но виртуально, через текст книги не покидает читателя в каждом его действии. Отступать от заранее придуманного автором «алгоритма» или схем действия – чревато появлением ошибок и соответственно перспективой не получить ожидаемого эффекта. Наиболее известным примером самоучителя, особенно для людей старшего поколения, является руководство по игре на музыкальных инструментах, для более молодого поколения – любой «мануал» по овладению компьютерной программой или гаджетом. Самоучитель обычно ассоциируется с освоением весьма простых действий или с не сложным уровнем

их владения. Понятно, для того, чтобы стать профессиональным музыкантом или художником, трудно рассчитывать на успешное овладение сложными навыками только на базе самоучителей.

Если речь идет не о самоучителе, а о традиционном учебнике, то его существенным отличием является то, что однажды спланировав и реализовав содержание учебника, его автор/ы могут опосредовать учебную деятельность учащегося своими уточняющим педагогическими действиями. Использование учебника (в отличие от самоучителя) предполагает, что оно происходит, как правило, в контакте с педагогом и другими учащимися на занятиях. Педагог имеет возможность уточнять/корректировать учебную деятельность подопечного/-ных во всех его компонентах (мотивационном, когнитивном, поведенческом и оценочном). И, тем не менее, даже такую распределенную с педагогом и другими учащимися деятельность можно отнести к проявлению самостоятельности, однако – на другом, на социальном уровне ее реализации: если учащийся не захочет сотрудничать с педагогом или группой учащихся, процесс использования учебника, а также коллективных действий по его использованию становится проблематичным. Если же учащийся дает себе шанс продолжать «чужое вмешательство» в свою смысловую и учебную сферу, то учебник, равно как и действия педагога, имеют шанс на то, чтобы внести преобразования в личность и деятельности учащегося. При такой постановке вопроса любые профессионально-педагогические действия являются внешней составляющей (проекцией) внутренней учебной деятельности учащегося, а учебник – средством для ее реализации.

В таком случае роль педагога или наставника, по сути, сводится к сопровождению или участию в учебной деятельности учащегося, которая саморегулируется (самопроектируется, самореализуется и самооценивается) на основе существующих у него более или менее осознаваемых программ учащегося. При этом любой учебник становится самоучителем, если педагогу удастся получить доступ к системе самопроектирования учащегося [1].

Основная часть исследования. Наш опыт многолетней научной и педагогической деятельности при обучении взрослых, показывает, что каким бы изощренным навыком выполнять деятельность за/вместо учащегося педагог не обладал, достижение успеха, как со стороны педагога, так и учащегося, возможно при условии их тесного сотрудничества. Задача проектирования образовательного пространства трансформируется в форму директивного или недирективного сопровождения/соучастия в учебной стратегии учащегося, где учебные и личностные «проекты» дополняются педагогическими [2; 3].

Примером недирективного или фасилитативного сопровождения (фасилитации) учебной деятельности учащегося является «Суггестопедия» или ускоренное усвоение различных учебных предметов. Она была разработана известным болгарским исследователем Г. Лозановым [4; 5] еще в пятидесятых годах прошлого столетия. Первым для овладения был избран один из наиболее сложных навыков иностранного языка. Педагог фасилитатор, проектируя условия для интенсивного освоения иностранного языка, помещает учащихся в искусственную иноязычную среду с элементами безоценочности, игры и творчества, а также позитивного отношения участников учебного процесса к происходящему. Последнее сопровождается максимальным коммуникативным эффектом уже на первых часах занятий. Такое педагогическое проектирование имеет целью не столько прямое обучение учащихся, сколько максимальную активизацию их скрытых возможностей. Особенно это актуально на контрасте с привычной образовательной средой, где доступ к личности и особенностям ее деятельности блокируется традиционной дисциплиной и жестким планированием занятий. В отличие от традиционного учебного контекста в фасилитативной среде презентуемое содержание является не столько целью, сколько условием для получения доступа к самостоятельной учебной деятельности учащегося, к его системе самопроектирования, к тому, что им движет. (По мере получения этого доступа, педагог в свою очередь предоставляет доступ

для учащихся к своему педагогическому содержанию). Для примера, педагог-фасилитатор может воспользоваться даже традиционной лекционной формой обучения, однако с целью не столько передать ее содержание в готовом виде, сколько предоставить учащимся возможность для проявления/проецирования на «экран предоставленного содержания» особенностей своей личности и опыта в виде вопросов, интерпретаций, эмоциональной обратной связи. Все это служит адекватной основой для корректировки педагогических действий со стороны фасилитатора. В известном смысле позиция фасилитатора – оставаться в ситуации известной неопределенности, которая позволяет учащимся раскрывать и активизировать новые возможности к овладению новым содержанием.

При такой постановке вопроса любой учебник, становится «самоучителем», притом, как для педагога, так и для учащегося: каждый овладевает значимым для себя содержанием. Педагог – отвечает на вопрос, кого именно он учит? Учащийся – для чего предоставленное содержание ему нужно, каково его место в системе собственных смыслов.

Структура иностранного языка сложно поддается четкому определению. Попытки свести язык к перечню четких закономерностей и правил – притом с перспективой их использования в обучении – в лучшем случае приводит не столько к овладению, сколько к отвлеченному от речевой практики знанию иностранного языка.

Между тем то, что в традиционной системе подготовки является ограничением, может выступить в качестве преимущества не только в логике интенсивного усвоения иностранного языка, но и в экофасилитативной или личностно-ориентированной образовательной среде [2], [4], [10]. В этом контексте обучение иностранному языку осуществляется как целостное и контекстуальное погружение в языковое слабоструктурированное пространство, в котором языковое намерение находит адекватную речевую реализацию по принципу «здесь и теперь». Язык с самого начала его усвоения предстает как способ общения, а не как абстрактный инструмент для коммуникации.

Практическое применение закономерностей педагогики и психологии, вероятно, подчиняется тем же закономерностям. Фактически для того, чтобы спроектировать пространство экофасилитативного самопроектирования мы опираемся на ряд положений.

Во-первых, данная сфера профессиональной подготовки является и презентуется как слабоструктурированная и поэтому как содержащая значительный потенциал для открытия в себе новых возможностей (со стороны педагога и взрослого учащегося) [7-8].

Во-вторых, каждый из ее участников, включая как педагога-экофасилитатора, так и группы учащихся, обладают своим уникальным жизненным опытом и опытом предшествующей подготовки. «Наложение» данного опыта на определенное учебное содержание в виде групповых дискуссий предоставляет богатые возможности для его рассмотрения в разных перспективах или с разных сторон.

В-третьих, принятие данного разнообразия в качестве возможности для получения разносторонней информации об учебном содержании делает учебную ситуацию весьма динамичной и неопределенной.

В-четвертых, процесс самоорганизации учебного пространства адекватен процессу консультативной помощи в аспекте экофасилитации как толерирования неопределенности (или ориентации в постоянно меняющемся и мало структурированном пространстве).

В-пятых, основой единицей психологической помощи является запрос клиента, выраженный в нарративе или в описании особенностей проблемного переживания. Соответственно, в ситуации овладения экофасилитацией, аналогом нарратива является предоставление/описание для взрослых учащихся случая психологической помощи со стороны педагога-экофасилитатора. В обеих ситуациях субъекты должны овладеть заданным содержанием, толерируя неопределенность.

В-шестых, толерирование неопределенности носит контекстуальный характер и может быть описано как совокупность формально-динамических характеристик: а)

накопление информации о свойствах осваиваемого (учебного или психологического) пространства, б) попытка интерпретации его в уже известных терминах и понятиях, схемах и смысловых конструктах, в) осознание невозможности сделать это на основании имеющихся схем и опыта, г) формирование проблемно-ориентированной группы, которая позволяет обнаружить новые возможности и стабилизировать систему подготовки или психологической помощи.

В нашем случае при создании учебника-самоучителя по экофасилитации, мы задались целью создать такие текстовые единицы, которые бы выступали в качестве стимульного материала, обладающего рядом свойств: а) он выступал бы аналогом консультативной экофасилитативной сессии, то есть содержал в себе все элементы экофасилитативного сопровождения экофасилитатором клиента, б) был бы подготовлен ее автором/ами в том отношении, что был бы максимально лишен «шумов», то есть эпизодов, моментов, маскирующих важные технологические и смысловые моменты экосессии.

Создавались данные тексты по следующей процедуре. Предполагаемый автор просил у своих коллег поделиться реальными запросами клиентов, которые ему не были известны заранее. Далее автор-экофасилитатор (с определенным стажем работы в этом направлении, обладающий соответствующей подготовкой и опытом) начинал «правополушарно» то есть без аналитической проработки, спонтанно записывать собственные, наиболее вероятные реакции (притом как за клиента, так и за экофасилитатора) до полного завершения проблемной ситуации и, соответственно, исчерпания запроса. Подразумевалось, что автор, на уровне подсознательных реакций, владеет наиболее типичными высказываниями предполагаемого клиента и соответствующих реакций экофасилитатора, которые отражают реальный процесс экофасилитации.

Далее текст/ы предоставлялись для общей оценки других экофасилитаторов на предмет адекватности текстов их опыту экофасилитации и теоретическим основаниям ее модели. Только по реализации данных условий тексты рассматривались как готовые для презентации в качестве стимульного/проективного материала.

Далее следовал процесс экспериментального анализа стимульного содержания текстов «правополушарных» консультаций-экосессий всеми участниками проблемно-ориентированной группы разработчиков-экофасилитаторов (в предлагаемых читателю текстах экосессий данный этап групповой работы представлен под названием «эхо» – как отзвук, отклик на представленный коллегой стимульный материал). Предоставляя свои интерпретации, они вычленили его содержание, согласовывая и сверяя свои позиции, как с самим текстом (внешним контекстом), так и с мнением самого автора, его внутренним контекстом, его личностной и профессиональной позицией. Впоследствии расхождения в точках зрения автора и участников экспериментальных экосессий также становились предметом совместного обсуждения. В ходе дискуссии, создавалось проблемное поле с высоким уровнем смысловой неопределенности, когда все участники имели возможность прийти к некоей форме консенсуса в отношении того, что находящийся в работе текст отражает принципы экофасилитации и соответствует процессу толерирования неопределенности. Процесс развертывания групповой самоорганизации в процессе проектирования учебного содержания в значительной степени было нелинейным, спонтанным и, как правило, мало предсказуемым. Групповая динамика, как правило, отражала процесс индивидуальной и групповой самоорганизации.

Логическим продолжением создания «самопроектировочной среды» выступала инициатива участников экспериментального процесса самостоятельно создавать стимульные/проективные тексты консультации, а также экофасилитировать процесс самоорганизации учебной проблемно-ориентированной группы по работе с ними.

Нами были реализованы вышеописанные принципы в специально созданном учебнике для психологов по экофасилитации как инновационном направлении оказания психологической помощи [9].

Выводы. Мы переживаем ситуацию, когда учебники устаревают по мере их написания, когда на смену директивным стратегиям обучения и овладения определенным содержанием приходят личностно-ориентированные и недирективные, когда личность учащегося с ее опытом, ценностями, а также индивидуальными стратегиями усвоения становятся приоритетными в проектировании образовательного пространства. Данные закономерности особенно актуальны при создании учебника для взрослых.

Выше мы выдвинули гипотезу о том, что по своему содержанию учебник для взрослых должен соответствовать концепции самоучителя, суть которого не столько в выполнении заранее составленных его автором инструкций, сколько – в нахождении таких психолого-педагогических условий при которых, взрослый учащийся проецирует на образовательное пространство свою личность и индивидуальную стратегию саморазвития. Это позволяет педагогу строить не только субъектно-субъектную стратегию педагогического общения со взрослым учащимся, но и недирективно или фасилитативно сопровождать его в саморазвитии и самопомощи.

В качестве экспериментальной модели для построения самоучителя для взрослых мы избрали принципы интенсивного обучения иностранному языку в теории и практике суггестопедии. Учебное содержание предмета «Иностранный язык» интерпретируется как малоструктурированное, неопределенное, что содействует целостному его усвоению.

Данные психолого-педагогические закономерности перенесены нами на процесс усвоения практической психологии и, в частности, на овладение экофасилитацией как инновационным направлением психологической помощи. Ключевым моментом и единицей самоучителя выступили так называемые «голографические тексты», передающие целостность, динамичность и нелинейность психологической экофасилитативной сессии. Погружаясь в среду экосессии, взрослый учащийся поставлен в условия самостоятельного поиска и нахождения способов толерировать неопределенность как ключевой особенности профессиональной деятельности экофасилитатора.

Учебник подобного типа позволяет строить процесс овладения практической психологией в терминах коллективного взаимодействия, где педагог и участники учебной группы дополняют друг друга в реализации индивидуальных учебных и педагогических стратегий саморазвития.

Литература

1. Живая книга. Личные алгоритмы экофасилитации [Текст]. Т. 1 / [Антонова Е. В., Большаева Е. В., Бричник В. А. и др.]; под ред. П. В. Лушина, Я. В. Сухенко. – Киев, 2012. – 204 с.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі [Текст] : [монографія] / В. Г. Кремень ; Акад. пед.наук України. - 2-е вид. - Київ : Т-во "Знання" України, 2011. - 519с.
3. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится. – Кировоград : Код. – 1999. – 208 с.
4. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация [Текст] : Монография / Лушин П. В. – Киев, 2013. – 296 с. – (Серия «Живая книга» ; Т. 2).
5. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
6. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П. Андрущенко, І.А.Зязюн, В. Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О.В. Чалий/ За ред. В. Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.

7. Нефедов А. Нелинейная психология. Квантовые принципы в принятии решений / А. Нефедов // Квантовая Магия. – Том 6. – Выпуск 1. – Минск, 2009. – С. 1201-1245.
8. Талейб Н. Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости / Пер. с англ. В. Сонькина, А. Вердического, М. Костионовой, О. Попова под редакцией М. Тюнькиной. – М. : Издательство Колибри, 2009. – 528 с.
9. Экофасилитация: самоучитель для взрослых [Текст] / [Гусев А. И., Догадов Я. А., Зернова Н. В., Олифира С. А., Шевченко С. В., Хилько С. А. и др.] : под ред. П. В. Лушина, Я. В. Сухенко. – Киев, 2013. – 220 с.
10. Экофасилитация: [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://samopoznanie.ru/schools/ekofasilitaciya/> .

У статті розглянуті концептуальні засади проектування підручника з практичної психології для дорослих. Автор виходить з того, що такий підручник повинен відповідати змісту поняття "самовчитель", що дозволяє дорослому задіювати до процесу учіння власну особистість та накопичений досвід, а педагогові – недирективно реалізовувати спланований навчальний та розвивальний зміст. Самовчитель проектується з врахуванням принципу малої структурованості навчального контенту. Діяльність педагога реалізується в термінах особистісно-орієнтованого підходу.

The article deals with the analysis of the conceptual grounds for designing a textbook for adults. The author assumes that the textbook must correspond to the concept a self-help manual which allows the subjects to involve their own personality and accumulated experience into the process of their studies. The teacher using it may as well have a free choice for realizing her pedagogic priorities. The self-help textbook is designed so as to present the learning material in a low structured and ambiguous way which is a precondition for person-oriented approach in learning.

Г.П.Мозговая, Г.В.Бекетова, З.Д.Мозговая (г. Киев)

ПСИХОСОМАТИКА: МЕДИКО – ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ

Постановка проблеми. Жизнь современного человека характеризуется культурными, экономическими и социальными трансформациями, которые требуют чрезвычайной мобилизации когнитивных, эмоциональных и личностных ресурсов, постоянной готовности решать возникающие проблемы, что сопровождается хроническим перенапряжением и внутренней психологической конфликтностью. Такая реальность обуславливает существенный рост роли нервно – психического фактора в развитии соматических заболеваний с дальнейшим формированием психосоматической патологии (ПСП) [1, 2, 6].

Несмотря на значительные успехи в лечении ПСП, его эффективность не всегда достаточная, так как не у всех пациентов обеспечивается стойкая ремиссия. Это обуславливает необходимость поиска новых, более эффективных подходов, как к лечению ПСП, так и профилактике ее рецидивов и прогрессирования [4, 10].

Цель исследования: определить эффективность медико – психологической коррекции при лечении психосоматической патологии у детей и подростков.

Результаты теоретического анализа проблемы

В широком смысле к ПСП относят конверсионные симптомы, функциональные синдромы (органные неврозы), вредные привычки, которые влияют на соматическое здоровье. А в узком смысле – термин "психосоматическая патология" (психосоматоз) включает группу заболеваний, в основе которых лежит первичная телесная реакция на конфликтное переживание, связанная с морфологически установленными изменениями и