

Плиска Ю. С.

КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ В ПАРАДИГМІ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Автор здійснює аналіз культури педагога через призму когнітивної психології. У статті описано функціональні та структурні компоненти діяльності вчителя, а також, стилі педагогічного спілкування та вплив вище згаданих компонентів на продуктивність педагогічного процесу.

Ключові слова: культура вчителя, пізнавальна діяльність, рефлексія.

Автор проводить аналіз культури педагога через призму когнітивної психології. В статті описано функціональні та структурні компоненти діяльності учителя, а також стилі педагогічного об'єднання та вплив упомянутых выше компонентів на продуктивність педагогічного процесу.

Ключевые слова: культура учителя, познавательная деятельность, рефлексия.

The author analyzes the culture of the teacher through the prism of cognitive psychology. The article describes the functional and structural components of the teacher's pedagogical communication style and impact of the above components on the performance of pedagogical process, as well.

Keywords: pedagogical culture, cognitive activity, reflection.

Л. С. Виготський вбачає особливості людської психіки в механізмах опосередкування її процесів культурними та соціальними знаками. З допомогою знаків, вважав він, людина опановує власними психічними процесами, конструює і спрямовує їх.

Необхідною умовою цього, як неодноразово підкреслював Л. Виготський, є процес соціалізації, у ході якого відбувається перетворення з допомогою знаків зовнішньої соціальної функції і діяльності у внутрішню, психічну. Справді, соціалізація входження у сумісну діяльність, побудова взаємостосунків з іншими людьми невід'ємні від процесу формування психіки людини: при цьому, ймовірно, формуються певні психічні реальності і відношення між ними. Хоча

будь-яка психічна діяльність усвідомлюється людиною як замкнений простір подій, що підкоряються певній логіці, у зовнішньому плані психічної реальності людини регулюючи її діяльність та поведінку. Вони розподіляють діяльність і поведінку на самостійні фрагменти, частини, регулюють та організують кожну таку частинку, встановлюють між частинами різноманітні відношення. Можна передбачити, що психічні реальності формуються не відразу, як не відразу опановується і проявляється в людини діяльність.

Вищеназваний аналіз зроблено нами як передмову до заявленої теми. Адже говорити про культуру вчителя, не усвідомивши і не проаналізувавши пізнавальні механізми її формування, чим власне і займається когнітивна психологія, та не розкривши мотивів її становлення через призму складних психічних компонентів, ми не зможемо успішно керувати енергетичним процесом культурологічної та педагогічної діяльності.

Очевидно, що в педагогічних ситуаціях, з якими зіштовхується вчитель, інколи виникають дві реальності, які мовби знаходяться в контрвідношеннях, і при їх одночасній актуалізації зіштовхуються протилежні мотиви. Іншими словами, реалізація мотивів в одній реальності блокує діяльність в іншій і навпаки. Боротьба контрреальностей не тільки призводить до постійного блокування програми діяльності, але не рідко породжує в учителя різноманітні проблеми та різкі, протилежні коливання у поведінці та емоційних станах. Таким чином, ми співвіднесли уявлення про різні реальності (“я” – реальність, безпосередня і опосередкована реальності, контрреальності) в роботі вчителя з їх основними психічними характеристиками.

На основі уявлення про психічні реальності в діяльності вчителя можливо пояснити особливості формування його культурних компонентів. Кожний культурний компонент характеризується стійкою системою реальностей. Криза цієї системи, зміни в реальній діяльності, а також в паралельній опосередкованій в умовах реальностей, ведуть до розпаду старої та формуванню нової педагогічної культури вчителя. У теорії реальностей вдається зрозуміти багато проблем навчання, виховання та освіти в цілому, оскільки ці процеси спрямовані на формування у вчителя різноманітних реальностей його особистості (“я” – реальне). Природно, що гіпотеза про реальності має свої когнітивні межі – це можливість трактувати психічні процеси як зв’язок подій, що задовольняють певну логіку можливостей встановлювати залежність цих подій від певних мотивів та бажань, можливість аналізувати умови реалізації мотивів та подій, а також їх організації в психіці вчителя.

У межах когнітивної парадигми культури вчителя неабияку роль відіграє опанування ним рефлексивними методиками діагностики. Метою рефлексивних методик діагностики є не стільки отримання максимально вичерпної об'єктивної інформації про феномен, що цікавить вчителя, оскільки створення рефлексивного середовища з тим, щоб найбільше повно осмислити професійну реальність, створити найбільш сприятливі умови для її продуктивного розвитку.

Виділяють декілька основних способів забезпечення простору рефлексивної діагностики, через створення спеціальних методик і простору аналізу: найбільш адекватних меті, шляхом звернення до культурно-історичних аналогів; через створення елементів "іншосвіту" – максимально недетермінованих соціально-психологічних просторів з допомогою інверсій (зміни стереотипів звичаєвої свідомості), що дозволяє створити соціально-психологічні простори, максимально відкриті для вільної самопроекції учасників педагогічного процесу; через моделювання і концептуалізацію ситуацій, що діагностуються з використанням графічних символів із застосуванням принципів рефлексивних контрастів – шляхом зіставлення феномена, що вивчається з його можливими, протилежними варіантами. Рефлексивна діагностика зі створенням спеціальної методики та простору аналізу включає в себе: постановку задачі діагностики, створення методик силами організаторів та учасників дослідження, її проведення, спробу передбачити та зрозуміти результати діагностики до отримання реальних результатів, рефлексію реальних результатів та аналіз їх відмінностей від передбачуваних.

Діагностика із зверненням до культурно-історичних образів передбачає: пошук та вибір культурного аналогу, що максимально повно відображає феномен, що вивчається; його наочне уявлення: рефлексію наочного уявлення образу з виявленням наявних смислів та контекстів. Це, по-перше, дає можливість для максимального повного прояву індивідуального та групового розуміння досліджуваного феномена, його емпатії, а по-друге, дозволяє учасникам діагностики провести різносторонню рефлексію феномена, що вивчається, та пошук можливостей його конструювання. Створення учасниками діагностики елементів "іншосвіту" – соціально-психологічних загадок, наприклад, у формі намальованих символів, образів дозволено зашифрувати та втілити в них індивідуальне та групове розуміння досліджуваних феноменів та збагатити його в процесі розшифровки і відгадування символів та образів. Діагностика із застосуванням принципу рефлексивних контрастів передбачає учасникам зіставлення феноменів, що

досліджуються, з їх крайніми варіантами – максимально позитивними та негативними, після чого вимагається провести оцінку як реального, так і цих протилежних варіантів за виділеними напередодні критеріями. Таке порівняння дає можливість по-новому побачити досліджуваний феномен та оцінити його щодо двох крайностей. Таким чином, рефлексивна діагностика, пропонуючи вчителям активну позицію щодо всіх етапів діагностичного дослідження, дозволяє їм: працювати з екзистенціальними феноменами – смислами та цінностями як своєї індивідуальної професійної діяльності, так і свого педагогічного колективу; створити багатогранний, цілісний образ досліджуваної реальності; провести психологічно безпечну діагностику своїх професійних якостей та використовувати ці якості для свого професійного росту; виявити широкий, багатий матеріал для подальшої змістовної аналітичної та концептуальної роботи з питань удосконалення педагогічної освіти; розвивати свою творчу винятковість.

На основі системного підходу до аналізу педагогічної діяльності Н. Кузьміна вирізняє структурні та функціональні компоненти, притаманні педагогічній системі. До структурних компонентів належать суб’єкт та об’єкт педагогічної взаємодії, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і засоби педагогічної комунікації.

Відсутність навіть одного з названих компонентів призводить до зникнення власне педагогічної системи. Проте жодний з них не можна передати через інші елементи або їх сукупність.

Функціональними компонентами педагогічної діяльності, на думку Н. Кузьміної, є гностичний, проектувальний, власне конструктивний, організаторський і комунікативний.

Гностичний компонент пов’язаний зі сферою знань вчителя (ідеться про знання не лише навчального предмету, а й засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей особистості учня, психології власної діяльності тощо).

Проектувальний компонент містить віддалені, перспективні цілі навчання та виховання, а також стратегії та способи їх досягнення.

Конструктивний компонент розкриває особливості конструювання вчителем власної діяльності та діяльності учнів з урахуванням близьких (урок, заняття, цикл занять) цілей навчання і виховання.

Організаторський компонент характеризує вміння педагога організувати діяльність як школярів, так і власну.

Комунікативний компонент розкриває специфіку взаємодії вчителя з учнями у контексті досягнення педагогічних цілей, забезпечення ефективності педагогічної діяльності.

Усі названі компоненти взаємопов'язані. Мало того, іноді вони досить сильно переплітаються, їх часто описують через систему відповідних умінь вчителя.

Із погляду психології будь-яку діяльність можна охарактеризувати з різних боків. Наприклад, види діяльності можна розрізнити за формою, способом виконання, просторовим або часовим вимірюванням, за фізіологічними механізмами здійснення тощо. Однак основна відмінність одного виду діяльності від іншого полягає у специфічності її предмету.

Предметом діяльності вчителя завжди є діяльність учнів, адже саме її він має організовувати та регулювати відповідно до нормативних цілей та завдань навчання, виховання та розвитку школярів, які підпорядковані загальній меті – сформувати морально-духовний світ учнів.

Кожне нове покоління опановує досягнення людської культури через діяльність, яка аналогічна (проте не тотожна) тій, що сприяла появі цих досягнень. Отже, зміст діяльності вчителя полягає насамперед у тому, щоб побудувати таку діяльність учнів, яка б забезпечувала розвиток їхніх духовно-моральних переконань, формування світогляду, засвоєння системи знань, практичних умінь та навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме це “надзавдання” визначає сутність професійно-педагогічної діяльності.

Становлення педагогічного мислення потребує розвитку рефлексивного ставлення вчителя до власної діяльності. У педагогічній діяльності рефлексія проявляється передусім у процесі:

- проектування діяльності, коли вчитель розроблює цілі та завдання навчання і виховання,
- конструктивні шляхи їх досягнення з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнів і наявних можливостей їхнього розвитку;
- безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне правильно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття і психічні процеси учнів;
- аналізу і самоаналізу вчителем власної діяльності та себе як її суб'єкта.

Рефлексивна позиція вчителя найвиразніше проявляється тоді, коли її об'єктом стають конструктивно-методичні схеми, на які він спирається у процесі розв'язання педагогічних завдань.

На основі порівняння різних класифікаційних підходів виокремлюють такі стилі педагогічного спілкування зі специфічними для кожного з них параметрами:

діалогічний – активність, контактність і висока ефективність спілкування; педагогічний оптимізм, спираючись на позитивний потенціал особистості дитини й учнівського колективу, поєднання доброзичливості з довірою до самостійності школярів; переконлива відкритість, щирість і природність у спілкуванні; безкорислива чуйність і емоційне сприйняття учнів як партнерів у спілкуванні, прагнення до взаєморозуміння і співробітництва; глибоке й адекватне сприйняття та розуміння поведінки учнів, їхніх особистих проблем, урахування полімотивованості їхніх вчинків; цілісний вплив на особистість школяра та її ціннісно-сміслові орієнтації; передавання соціального досвіду як особистісного знання; високий рівень імпровізаційності в спілкуванні, готовність до новизни, орієнтування на діалог, дискусію, обговорення; прагнення до власного професійного й особистісного зростання; висока та адекватна самооцінка; розвинуте почуття гумору;

альтруїстичний – повне підпорядкування себе завданням професійної діяльності, відданість роботі та учням, поєднана з недовірою до їхньої самостійності; підміна власною активністю їхніх зусиль; формування в учнів залежності від себе; потреба в емоційній близькості, чуйність і навіть жертвовність у поєднанні з байдужістю до того, як учителя розуміють учні; відсутність прагнення до власного професійного й особистісного зростання, низький рівень рефлексії власної поведінки;

конформістський – поверхове, депроблематизоване і безконфліктне спілкування з учнями без чітко визначених комунікативних і педагогічних цілей, яке часто переходить у пасивне реагування на зміни ситуації; відсутність прагнення до глибокого розуміння учнів, орієнтування на “злагоду” (іноді необхідна дистанція зменшується до мінімуму, переходячи у панібратство), зовнішня формальна доброзичливість при внутрішній байдужості або підвищеній тривожності; орієнтування на репродуктивну діяльність, прагнення відповідати чинним стандартам (“бути не гіршим за інших”); поступливість, невпевненість у собі, недостатня вимогливість, безініціативність; лабільна або низька самооцінка;

пасивний – холодна відчуженість, гранична стриманість, підкреслена дистантність, орієнтування на поверхове рольове спілкування з учнями; відсутність потреби в емоційному включенні у спілкування; замкнутість і байдужість до учнів; низька сенситивність до їхніх емоційно-психічних станів (“емоційна глухота”); висока самооцінка в поєднанні з прихованим невдоволенням від процесу спілкування;

маніпулятивний – егоцентрична спрямованість; висока потреба в досягненні зовнішнього успіху; підкреслена вимогливість; приховане самолюбство; високий рівень розвитку комунікативних умінь, їх вмиле використання для прихованого маніпулювання партнерами спілкування; знання достоїнств і недоліків учнів у поєднанні з власного закритістю, нещирістю; добре розвинена рефлексія власної поведінки; висока самооцінка і самоконтроль;

авторитарно-монологічний – прагнення домінувати, орієнтування на “виховання – примушування”; переважання дисциплінарних методів і прийомів над організовувальними; егоцентризм, нетерпимість до помилок і заперечень з боку учнів; брак педагогічного такту, агресивність; суб’єктивізм в оцінках, жорстка їх поляризація; ригідність, орієнтування на репродуктивну діяльність, стереотипізація педагогічних впливів; низька сенситивність і рефлексія власної поведінки, висока самооцінка;

конфліктний – неприйняття спілкування з учнями у своїй професійній діяльності; педагогічний песимізм, роздратованість, імпульсивне відштовхування учнів, скарги на їхню ворожість та “невиправність”; прагнення звести спілкування з учнями до мінімуму і прояви агресивності, коли неможливо уникнути такого спілкування; емоційні “зриви”; інфантильне перекладання відповідальності за невдачі у спілкуванні на учнів або на “об’єктивні” обставини; низька самооцінка і самоконтроль.

У загальному, підводячи підсумки вищевикладеного, можемо стверджувати, що першою передумовою формування нових психічних реалій у парадигмі когнітивної психології вчителя – це зміна самої практики життя, виникнення в ньому принципово нових для педагога ситуацій, позицій, стосунків з колегами, з учнями тощо.

Друга передумова передбачає напрацювання самостійної поведінки, наочування і відбувається з опорою на механізми рефлексивної діагностики, означення, опосередкованості, усвідомлення й отождоження, когнітивного дисонансу.

Однак сама практика життя педагога обумовлена культурою, в якій він живе, а отже, можемо стверджувати, що характер психічних реальностей вчителя в кінцевому рахунку детермінований культурою.

Література:

1. В. Розін. Культура і психічний розвиток людини // Ж. Вопросы психологии. – № 3. – 1988. – С. 128-131.

2. Є. Варламова, С. Степанов. Рефлексивна діагностика в системі освіти // Ж. Вопросы психологии. – № 5. – 1997. – С. 29-30.
3. М. Забродський. Педагогічна психологія. – Київ, 2000. – С. 69-82.
4. Н. Кузьміна. Здібності, обдарованість, талант вчителя. – Л., 1985 С. 24-39.
5. А. Леонтьєв. Діяльність. Свідомість. Особистість. – М., 1975. – С. 112.
6. Ю. Кулюткіна, Г. Сухобський, Мислення вчителя: особистісні механізми і понятійний апарат. – М., 1990. – С. 64-69.
7. В. Кан-Калик, Г. Ковальов. Педагогічне спілкування як предмет теоретичного і прикладного дослідження // Вопросы психологии. – № 4. – 1985. – С. 15-16.