

Воронюк І. В.

м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНА ІНЕРЦІЯ СИСТЕМИ МЕТОДІВ ВПЛИВУ ЯК АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛІВ ТА УЧНІВ

У статті на основі даних факторно-аналітичного вивчення особливостей педагогічних впливів представлено новий погляд на структуру педагогічного впливу і сутність психологічної інерції як наслідок завершення початкової стадії професійного становлення й адаптації вчителя до умов школи. На основі аналізу особливостей наявних у вчителів стратегій впливу запропоновано підходи до подолання психологічної інерції під час ситуативного обрання вчителем стратегій і ліній впливу та розглянуто окремі можливості посилення креативності взаємодії вчителів та учнів.

Ключові слова: *психологічна інерційність, творча взаємодія вчителів та учнів, перелік методів впливу вчителя, факторний аналіз, спеціальна психологічна підготовка вчителів, спеціальна психологічна підготовка учнів.*

Постановка проблеми

Вступ. Сучасне суспільство, поряд із засвоєнням базових знань і професійних умінь, висуває до нового покоління чіткі вимоги щодо рівня особистісної креативності, здатності творчо генерувати ідеї, творчо будувати об'єкти технічної сфери, а також креативності й адаптивності у розбудові нових демократичних суспільних відносин. Формування вмінь творчого поведіння і життєдіяльності у сфері соціальних взаємодій набуває все більшої актуальності в зв'язку з розбудовою громадянського суспільства, яке активно контролює діяльність влади, через розширення сфери послуг, де особиста взаємодія є ключовим аспектом професійності, через тенденцію нового покоління до повної самостійності, до підприємницької діяльності, з її значними вимогами до вмінь людини діяти творчо, різноманітно, активно, з позиції лідера [10; 11]. Наростаюча соціальна актуальність особистісної креативності, творчості у професійній діяльності, економічні переваги, які надає генерування творчого продукту, постійно підтримує і посилює інтерес науковців до проблеми психологічних механізмів креативності. Особливий аспект проблеми творчості і креативності пов'язаний з вивченням індивідуальної і фронтальної взаємодії в педагогічному процесі.

Аналіз останніх сучасних психологічних і педагогічних досліджень (Ш. Амонашвілі [1], М. Боришевський [3], О. Бодальов, В. Ляудис [10], Л. Велитченко [5], В. Демиденко [6], О. Киричук [8] та інші) різних аспектів педагогічної взаємодії вчителів та учнів виявив, що більшість дослідників концентруються на нових методах, засобах і формах роботи у педагогічному процесі, але не звертаються до вивчення глибинних психологічних механізмів того, як в особистості самого вчителя ці методи взаємодії структуруються, взаємно перетинаються і поєднуються, до того, що заважає введенню у вже наявну систему методів педагогічної діяльності нових, наприклад, запозичених з пси-

хотерапії методів. Також відсутні дослідження недієвості чи недостатньої ефективності запропонованих одними педагогами способів у виконанні інших. Аналіз сучасних досліджень проблеми креативності педагогічної взаємодії виявив тенденцію переважно до теоретичної побудови класифікацій і висновків з окремих аспектів проблеми.

Справді, майстерна творча взаємодія з учнями виникає не одразу, а з набуттям молодим вчителем базового набору методів впливу, які він може відповідно до ситуації нескінченно варіювати, змінювати, посилювати тощо. Але аналіз педагогічної практики виявив незначну чисельність вчителів, що дійсно діють-таки творчо, більшість звикає до певного шаблону і реалізує його роками, що стає проблемою і професійного розвитку, і якості системи освіти в цілому. Разом з проблемою долання бар'єра стереотипності взаємодії і переходу у креативний стиль досліджувана нами тема актуальна також з погляду підготовки майбутніх педагогів у вузі — як пошук таких технологій навчання майбутніх вчителів, що забезпечать постійне й самостійне долання ними означеного бар'єра стереотипності. Таким чином, проблема креативності взаємодій, психологічної інерційності використання вже наявних методів і зміни конфігурації прийомів потребує поглибленого емпіричного системного дослідження механізмів і закономірностей еволюції системи педагогічних технік взаємодії вчителів та учнів, а також на цій основі — розробки тренінгових інструментів інтенсивного розвитку системи методів взаємодії з учнями зі значно більшим рівнем креативності й новизни.

Мета статті полягає у вивченні, аналізі та представленні сутності психологічної інерційності педагогічної взаємодії як інтегрального системного ефекту структурного опору змінам наявної системи методів впливу в особистості вчителя, що істотно гальмує креативне варіювання взаємодій, а також підходів до підвищення творчого рівня взаємодії вчителів та учнів на основі спеціальної психологічної підготовки, розширення методів і засобів впливу та долання вчителями власної інерційності їх застосування.

Виклад основного матеріалу

Сучасна система освіти багато в чому продовжує традиції формалізованих відношень підпорядкованості між учителем та учнями, що зумовлює формування особистості виконавчого типу, орієнтованої на входження та діяльність в організаціях, насамперед, як працівника. Істотне зменшення кількості молодіжних організацій, де у минулому школярі набували досвіду лідерства, цілеспрямованості, керування іншими і організації спільної діяльності, а також заглибленість і певна залежність сучасної молоді від Інтернету, де відсутня особиста фізична присутність, а взаємодія здійснюється переважно як обмін повідомленнями — символами і короткими текстами, призводить до часткового руйнування навичок особистої соціальної взаємодії. Особливо актуальною ця проблема стає у старших класах — в час завершення навчання і переходу старшокласників у нові соціальні групи (коледж, технікум, вуз, робочий колектив тощо).

В умовах формально-статусних відносин у системі «вчитель — учень» переважно формується установка на соціальну пасивність, підкорення, очікування зовнішнього керівництва у більшості випускників школи. На нашу думку, істотним посилювачем соціальної адаптивності й самостійності в завершальний період перебування учнів у школі може

стати вчитель завдяки значному підвищенню рівня його активної творчої взаємодії з учнями з метою долання в них переживання статусної позиції учня, підпорядкованого виконавця й ініціювання самовідчуття дорослої, вільної, самостійної, творчої, активної особистості, яка свідомо обирає і будує власне майбутнє з повною відповідальністю за свої дії, стан, поведінку, за вибір напрямів життєвого руху.

Отже, учителю необхідно запропонувати старшокласникам моделі справді креативної взаємодії, зразки і техніки ініціювання творчих станів, надати учням досвід саме творчої соціальної комунікації, майстерної трансформації відносин, міжособистісного лідирування, схеми і засоби конструктивної конкурентності з, безумовно, високим рівнем збереження і прояву вищих морально-етичних стандартів.

У процесі дослідження більш широкої проблеми психологічних особливостей, закономірностей і механізмів творчої взаємодії вчителів та учнів нами було емпірично виявлено у вчителів існування дуже стабільної конфігурації високочастотно використовуваного набору серій засобів впливу вже на третьому році з початку педагогічної діяльності. Водночас було виявлено поступове гальмування процесу розвитку переліку методів впливу вчителя в інтервалі з третього до сьомого року педагогічної діяльності та майже повну зупинку саморозвитку системи засобів впливу у переважальній кількості досліджуваних у подальші роки.

У певний момент часу педагог досягає конфігурації прийомів впливу, достатньої для розв'язання ключових педагогічних завдань. За відсутності проблем, що вимагають засвоєння нових методів впливу, вчитель постійно використовує вже сформовану конфігурацію засобів впливу до завершення професійної кар'єри. Інколи відбуваються спроби самостійно її оновити на курсах підвищення кваліфікації наслідуванням зразків педагогів-майстрів, але вже сформована конфігурація переліку методів впливу на внутрішньому психологічному рівні створює значний опір змінам і спробам її модифікації.

Психологічний аналіз ситуацій з формування нових умінь педагогічного і психологічного впливу у вчителів виявив певні закономірності явища, що має назву «психологічна інерція» [7; 9; 12]. Для більш точного відображення суті психологічної інерційності розглянемо декілька особливостей структури і динаміки здійснення вчителем акту впливу.

Дії вчителя з впливу на учнів мають «пунктирний» характер (рис. 1) — частину часу взаємодії з учнями вчитель спокійно спостерігає, іншу частину займає цілісний акт впливу. Таке чергування очікування і впливів відбувається майже весь час взаємодії вчителів з учнями.

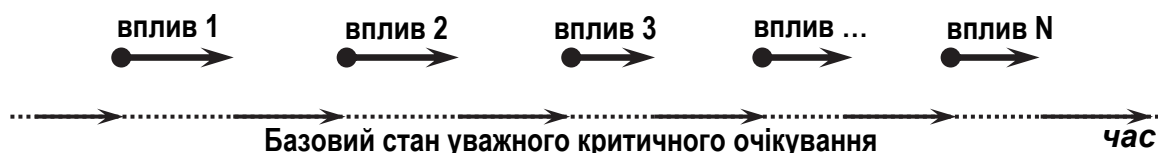


Рис. 1. Періодична зміна стану вчителя між базовим станом уважного критичного очікування і спеціалізованими комплексними сигналами-впливами з корекції дій і мислення учнів

Ініціаторами педагогічного впливу є два ключові, істотно відмінні чинники: 1) плановий вплив на учнів відповідно до логіки і змісту навчального плану і його завдань; 2) ситуативний вплив за прецедентами відхилень у груповій ситуації, індивідуальній поведінці учнів або випадкові події, що відвертають увагу учнів і викликають необхідність реагування вчителя для зосередження уваги і свідомості учнів до поточних планових цілей навчальної діяльності.

В інтервалі очікування вчитель, спостерігаючи за ситуацією взаємодії, у позитивному розумінні, внутрішньо визначає «інформаційний привід», з якого починається подальший вплив на учнів. Рішення про обрання такого приводу з досвідом і стажем істотно автоматизується, що ззовні (учнями) трактується як стандартні зауваження вчителя.

Автоматизована серія сигналів впливу має дуже важливу особливість — мінімальні витрати психічної енергії. Неавтоматизовані методи впливу потребують енергоємного раціонального і вольового контролю за їх реалізацією. Якщо педагог на цей момент має надлишок енергії, добрий стан втоми, то він з легкістю застосовує ще неавтоматизований прийом впливу. Але вчитель періодично втомлюється й упродовж значної частини часу через брак психічної енергії мимоволі відмовляється від складних енергоємних методів впливу, натомість реалізує прості, вже автоматизовані. Таким чином, фактор втоми є вирішальним для переходу вчителя з творчого у нетворчий стан, стиль і спосіб здійснення впливів — від свідомо різноманітних до стереотипних і спрощених. Відповідно підвищення і підтримку високого психофункціонального стану слід розглядати як принципову умову посилення креативності взаємодії вчителів та учнів.

Вивчення особливостей вчителів, що зупинили власний саморозвиток переліку засобів впливу, виявило їхню схильність ігнорувати нестандартні інформаційні приводи для розгортання акту впливу на учнів, що є суттєвим проявом психологічної інерційності. Нестандартний привід потребує «ввімкнення» інтелектуального й інтуїтивного пошуку нового й адекватного виклику варіанта реагування і впливу, але через стереотипність способів реагування, які відточувалися вчителем роками, він не встигає згенерувати структурно новий акт впливу, що й зумовлює тенденцію ігнорувати нестандартну подію ухилянням, неухважністю учнів через домінантне наполягання на продовженні роботи тощо.

Таким чином, на фазі виявлення чи створення вчителем «інформаційного приводу» для впливу, психологічна інерційність проявляється як зниження інтелектуальної пошукової активності (зі стажем і досвідом зниження посилюється) та виникнення схильності вирішувати нестандартні ситуації ухилянням від креативного рішення, тиском статусу, апелюванням до формальних відносин та наполягання на підкоренні шкільним та іншим правилам. У цьому випадку можлива форма креативності взаємодії (за рахунок вербальної гнучкості вчителя) полягає у творчій трансформації сприйняття учнями ситуації, що виникла так, щоб логічно і природно ввести її у тканину поточного матеріалу, цілей, стилю діяльності та інших особливостей навчального процесу.

Акт впливу вчителя на учнів переважно містить серії алгоритмічних, паралінгвістичних та оптико-кінетичних сигналів (рис. 2). Більшість актів впливу — це вербальний

вплив, посилений інтонуванням, що підвищує ймовірність заволодіння увагою учнів, а також окремі жестові, мімічні і просторові сигнали, які здійснюються паралельно з використанням вчителем алгоритмічних прийомів. Отже, акт впливу має три рівні і реалізується як використання кількох вербальних прийомів, інтонаційних акцентів і групи тілесних сигналів. На рис. 2 це відображено точками на трьох «лініях», що відображує акт впливу між двома паузами «стану очікування» вчителем «інформаційного приводу» для втручання.

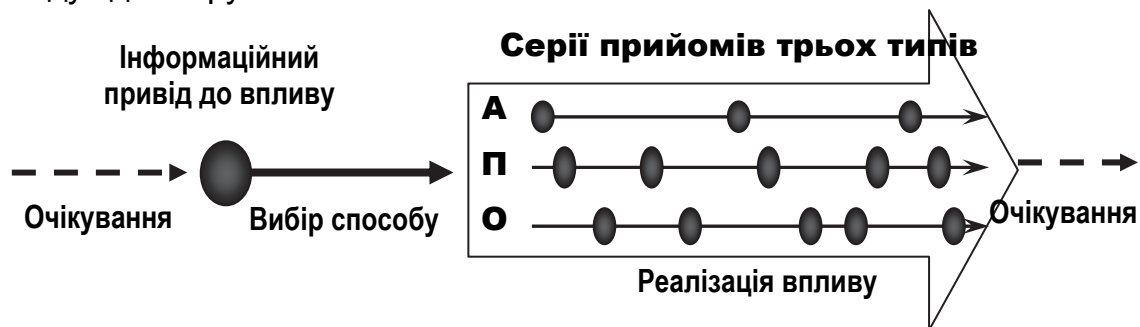


Рис. 2. Динаміка реалізації впливу при виникненні інформаційного приводу на трьох рівнях: А – алгоритмічний прийом; П – паралінгвістичний супровід; О – оптико-кінетичний сигнал (жести, міміка, рух тощо)

У процесі факторного аналізу [2; 4] масиву частот використання 487 прийомів впливу у 131 педагога нами було виявлено типові розгортання актів впливу, їх алгоритмічний сенс і невербальний супровід. У межах цієї статті важливим з проведеного статистичного аналізу даних про застосування вчителями методів впливу є те, що у момент виникнення інформаційного приводу для впливу, вчитель завжди має вибір як мінімум з кількох десятків різних стратегій реагування (впливу на учнів). Іншими словами, вчитель має кілька «ліній» способів впливу (рис. 3). Процедура факторного аналізу упорядкувала ці лінії відповідно до ваги головних компонентів, тому перші «лінії» застосовуються вчителем з високою ймовірністю, а останні — дуже рідко.

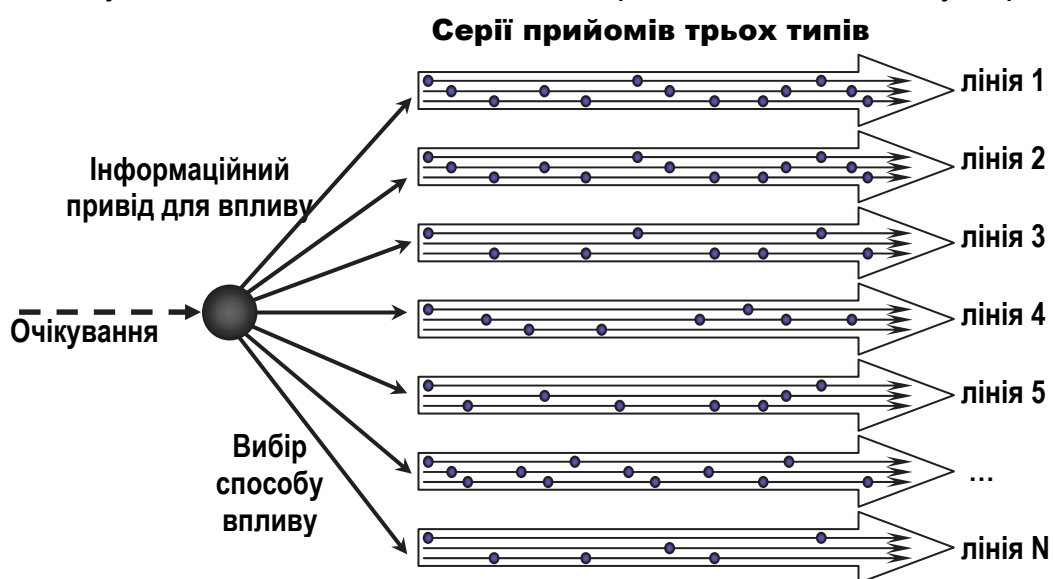


Рис. 3. Вибір вчителем лінії прийомів впливу в момент виникнення інформаційного приводу

З набуттям педагогічного досвіду вчитель невідворотно вилучає недієві у його виконанні способи взаємодії з учнями і все частіше використовує такі, що мають швидкий ефект або є вдалими за іншими педагогічними критеріями. За деякий час типи інформаційних приводів стійко асоціюються з конкретними «лініями» розгортання засобів впливу, а їх «запуск» стає автоматичним. За нашими даними, це досягається на третьому році роботи, чим започатковується психологічна інерційність у використанні серій методів впливу.

Розвиток індивідуальної конфігурації методів впливу продовжується у межах часу, коли вчитель відчуває себе неадаптованим до проблемних випадків педагогічної діяльності і недостатньо успішно досягає результату у конкретних актах впливу. З моменту досягнення 80–90% успішності впливів розвиток, як додавання істотно нових стратегій і груп засобів впливу у наявну систему методів впливу, майже припиняється. Окреслений і достатньо високий рівень професійної еволюції можна визначити як автоматичне, без свідомого вибору на основі міркувань, здійснення «лінії» прийомів впливу, асоційованої з конкретною педагогічною ситуацією взаємодії з учнями або класом типових педагогічних проблем. Такі асоціації частково зумовлюють психологічну інерційність конфігурації методів впливу вчителя.

Долання інерційності в процесі спеціальної психологічної підготовки, на нашу думку, можливе через початкову «дезорганізацію» наявної системи методів, наприклад, у психотехнічній вправі з інструкцією: «кожний наступний вплив здійсніть повному, без повторів». З моменту вичерпання стереотипних схем впливу вчитель стає чутливим до запропонованих психологом-тренером нових прийомів і власних інтуїтивних модифікацій методів впливу, що можна трактувати як значний крок у посиленні творчої складової взаємодії педагогів з учнями.

Аналіз головних компонентів у процесі опрацювання масиву частот використання вчителями різних методів впливу виявив найбільш «масивний» (за кількістю прийомів) перший компонент, що має сенс «базової ідеальної моделі педагогічного впливу через аргументування» і використовується вчителями як фоновий, «наскрізний» стиль в структурі педагогічної взаємодії. Витоком переважання методу аргументування, на нашу думку, є домінування фактографічного, енциклопедичного акценту сучасної системи освіти, критерію знань (а не вмінь), завищений акцент на раціональність, логіку та свідомий вибір однозначності й надійності. Інші фактори відобразили стратегії з меншою частотою застосування і реалізуються як переривання базового стилю взаємодії з учнями.

Психологічний аналіз під час спостереження особливостей взаємодій вчителів з учнями виявив цілком природне коливання між «базовою ідеальною моделлю аргументування» й іншими схемами впливів. Аргументування — це звернення до раціональних частин психічного, а інші стратегії здебільшого звертаються до емоційно-вольових, діяльнісних, образних, ціннісних та інших аспектів і характеристик особистості. Баланс емоційної позитивності і негативності частково залежав від психофункціонального стану педагога: у стані втоми наявна тенденція до психологічного тиску, нетер-

плячої вимогливої критичності, до роздратування на межі гніву. За високого рівня психофункціонального стану вчителі переважно застосовували «базову ідеальну модель» педагогічної взаємодії з переважанням методів позитивного впливу і звернень до раціональної та ціннісної сфер учнів.

Психологічна інерція виступає результатом формування у психічному стані вчителя стійких функціональних схем розгортання «ліній» акту впливу (між станами очікування) що, у певному розумінні, є позитивним ефектом професійного становлення молодого педагога. Але через психологічну інерційність, що зупиняє саморозвиток конфігурації методів впливу й блокує креативність взаємодії вчителя з учнями, виникає необхідність періодичного її долання особливим чином — зі збереженням наявних алгоритмів впливу й утворенням і значним посиленням (до переважання над попередніми за суб'єктивною значущістю) нових «ліній» акту впливу. Ключова психологічна проблема спеціальної підготовки цього типу — це досягнення загостреного усвідомлення вчителем «точки вибору» необхідної з альтернативних «ліній» впливу у момент виникнення «інформаційного приводу» для початку акту впливу.

Під час тренінгової роботи визначено три найпростіші активатори свідомого вибору: коротка пауза, заповнена незначними внутрішніми діями, установка на нестандартний спосіб впливу на учнів, та попередня тренінгова автоматизація нового алгоритму впливу. Важливою фоновною умовою є також наявність у вчителя підвищеного рівня особистої психічної енергії і позитивного настрою, яких достатньо для миттєвого долання власної психологічної інерційності у точці вибору «лінії» впливу.

Іншою важливою умовою долання психологічної інерційності є глибоке розуміння вчителем змісту й латентних цілей типових стереотипних стратегій «ліній» впливу, виявлених у нашому дослідженні. Відповідно до значення головних компонентів [2; 4], відображених на рисунку 4 довжиною стрілок, вчитель першочергово реалізує такі типові «лінії» впливу і цільові стратегії взаємодії з учнями:

F1 — Активна, фундаментальна, двобічна від переваг до недоліків, раціональна, холодна, з униканням загострень аргументація (аргументація).

F2 — Пояснення через опис, інформування, коментування, тлумачення, порівняння, спрощення (пояснення).

F3 — Багатостороннє мотивування актуалізацією системи мотивів: визнання, майбутнє, економічні й практичні міркування, форма, престиж, репутація тощо (мотивування).

F4 — Критика як докір, вимога, іронія, подив, жаль (критика).

F5 — Статусно-маніпулятивний корекційний вплив на рівень самооцінки (корекція самооцінки).

F6 — Гумористичний вплив методами: гротеску, сарказму, гіперболи, шаржу, гумору, карикатури (вербальної), пародія, метафора, алегорія (гумор).

F7 — Маніпулювання увагою і змістом актуального поля свідомості учнів (керування увагою).

F8 — Дистанційоване емоційно-експресивне вираження вдячності за увагу, дію, майбутню дію, якість дії чи поведінки як прохання, веління, очікування необхідного способу особистісного функціонування від учня (вираження вдячності).



Рис. 4. Емпірична конфігурація системи методів впливу педагогів на учнів відповідно до значущості факторів

F9 — Ініціювання педагогічно-необхідних рівнів емоційно-негативних переживань: особистісної тривоги, сорому, страху, образи, збентеженості, каяття (ініціювання емоційно-негативних переживань).

F10 — Ініціювання методом відкритих запитань логічного, послідовного переказу учнем інформації, її інтерпретації та формулювання висновків (ініціювання переказу учнем інформації).

F11 — Ініціювання сплеску радості й сміху гумористичними репліками-коментарями з доведенням до абсурду, хибним удаваним підсиленням чи протиставленням, змішуванням стилів, дотепністю нісенітниця, глибокодумною паузою і перебільшенням (ініціювання радості і сміху).

F12 — Генерування інтересу шляхом привернення уваги, детальності, стимуляції уяви, зняття напруги, імітативну статусну рівність та трансформація викликаного інтересу в дії учня (генерування інтересу).

F13 — Мовна техніка звернення до різних рівнів психічного засобами розповідей, метафор, притч, переходів, тавтологій, коливання між рольовими позиціями (звернення до глибин психічного).

F14 — Генерування стану граничної мобілізації розумових сил, боротьби, вольового і емоційного напруження та спрямування особистісної енергії на накопичення знань і переживання задоволення від отриманих знань (гранична мобілізація сил).

F15 — Вплив на гумористичному тлі натяком, компліментом, питанням-ярликом, доганою, порадою, метафорою (аналоговий вплив).

F16 — Вплив обмеженням реалізації учнями міжособистісних ролей (обмеження ролей).

F17 — Генерування гумористичного стану задоволення, почуття комічного без інших педагогічних цілей (генерування задоволеності).

F18 — Мотивуючий вплив завдяки соціальним потребам у повазі, безпеці, впевненості, самовираженні (соціальні мотиватори).

F61 — Демонстрування моральної підтримки у дійсно складних ситуаціях завдань і стосунків (моральна підтримка).

Детальний аналіз стратегій вчителя виконано і представлено в окремій статті, але в цій відзначено, що методом факторного аналізу виявлено існування 61-ї стратегії педагогічного впливу, які спрацьовують як альтернативи з різною ймовірністю використання. Велика кількість стратегій пов'язана з тим, що серед досліджуваних наявні педагоги зі схильністю до окремих груп стратегій, відповідних базовим рисам їх особистостей. Тому посилення креативності взаємодії вчителів з учнями також можна досягти на рівні окремого вчителя через виявлення типових саме для нього стратегій і стимулювання використання нових, нетипових для нього. Для цього за схемою формувального експерименту контрольний перелік назв наведених вище факторних стратегій пропонується педагогам для самооцінки інтенсивності використання у власній практиці. Далі індикатори ранжуються, а першочерговими об'єктами тренінгу стають стратегії з найнижчими оцінками.

Отже, у цьому випадку взаємодія набуває більшої креативності за рахунок новизни і чергувань ще в межах типового для всіх педагогів набору «ліній» впливу, а повторний зріз після здійснення спеціальної психологічної підготовки дає можливість контролю рівня активності різних типових «ліній» впливу вчителя.

Психолого-педагогічний аналіз змісту більшості типових для вчителів стратегій виявив їхню орієнтованість на поточне, на коригування ситуативних відхилень, що, безумовно, важливо, але з погляду креативності є значним недоліком — необхідне надання старшокласникам моделей активної поведінки: лідирування, керування, конкуренції, творчої активності з генерування і провадження власних ідей та інших моделей, орієнтованих на умови нових економічних, політичних і технологічних систем їхньої життєдіяльності.

Таким чином, педагоги, спрощуючи власну діяльність, орієнтовану переважно на поточну ситуацію, виробили достатньо розгалужену систему «ліній» прийомів впливу, недоліком якої є формування виконавця, перебільшене спрощення стилів взаємодії у формі нерівних статусних відносин і недостатня перспективність під кутом зору майбутнього життя випускників.

Отримані результати вказують на ключові змістовні аспекти можливого посилення креативності взаємодії вчителів з учнями у формі введення нових способів взаємодії, необхідних молоді після закінчення школи: ділова взаємодія, публічна взаємодія, самостійність і автономія, лідерство, прагматична конструктивність вирішення проблем і конфліктів, техніки саморозвитку у довільних сферах, економічне самозабезпечення і ринкові моделі взаємодії, навички контактування з поєднанням соціаль-

ної свободи і відповідальності, психологічні інструменти досягнення індивідуальної майстерності, загальна психологічна культура тощо.

Отримані емпірично результати є основою теоретико-педагогічної і філософської проблеми. Сучасна наукова педагогічна традиція у поглядах на систему «вчитель – учень» наполягає на «суб'єкт-суб'єктному» характері цієї взаємодії, але зі значним переважанням активності педагога у таких взаємодіях. Іншими словами, педагогічна реальність ще не відповідає теоретичним очікуванням і на практиці має тенденцію до «суб'єкт-об'єктної» схеми реалізації навчально-виховного процесу, механізмом якого є багаторічне цілеспрямоване унеможливлення спроб впливу учня на вчителя. В організаційному розумінні в умовах фронтальної роботи з великою кількістю учнів це цілком виправдано. Але нерівність активності неадекватна майбутньому учнів, де необхідна як рівна взаємодія, так і позиція в статусі лідера, чого освітня ситуація в школі не забезпечує.

Вирішенням проблеми посилення активності учнів може стати спеціальна психологічна підготовка учнів у формі соціально-психологічного тренінгу, в якому надається досвід і лідирування, і підкорення, і рівної взаємодії на основі креативних інструментів контактування. Чергування таких станів активності, пасивності й рівності в процесі тренінгу забезпечить розвиток здатності старшокласників до вільного вибору ситуативно необхідного, соціально й морально-етично виправданого стану і рівня особистої активності у взаємодії з вчителем.

Таким чином, спеціальна психологічна підготовка вчителів з метою підвищення їхньої творчої взаємодії зі старшокласниками, має засновуватися на циклічному реконструюванні наявної у педагогів конфігурації «ліній» прийомів впливу, посиленні усвідомлення точки вибору «ліній» впливу в момент виникнення «інформаційного приводу», досягнення глибокого розуміння суті вже наявних типових високочастотних індивідуальних стратегій педагогічного впливу, що реалізуються автоматично й потребують трансформації для нових можливостей творчої взаємодії з учнями, а також психологічної підготовки учнів до конструктивної взаємодії з вчителем.

Висновки

1. Політичний та економічний розвиток суспільства висуває все більш високі вимоги до особистісної креативності молодого покоління, що зумовлює необхідність активно її формувати, насамперед, підвищенням інтенсивності творчої взаємодії учнів і вчителя, який виступає ключовим зразком для наслідування учнями творчих способів вирішення проблем майбутньої життєдіяльності.

2. Унаслідок особливостей освітньої системи, формально-статусних відносин та організаційних обмежень, проблем професійної роботи й індивідуального життя, матеріальних та інших проблем значна частина вчителів після завершення початкової адаптації до діяльності у школі зупиняють професійний саморозвиток і розширення переліку методів діяльності, діючи у подальшому переважно в межах фіксованої системи методів впливу, взаємодії і контактування.

3. Зупинка професійного саморозвитку зумовлена ефектом психологічної інерції, сформованої у певний момент фахової еволюції системи засобів впливу. Сутність інерції полягає у структурному опорі змінам системи прийомів і стратегій взаємодії з учнями, що виявляється як несхильність долати суб'єктивний бар'єр складності нового

методу впливу, порівняно з вже наявним суб'єктивно легким, раніше сформованим у процесі адаптації до школи. Ефект психологічної інерційності системи стратегій і прийомів педагогічної роботи нерідко призводить до відмови від нових способів впливу і взаємодії навіть при їх успішному освоєнні.

4. Креативна модифікація способів, стратегій і стилів взаємодії потребує надлишку особистої енергії, сприятливих обставин, особливого натхненного настрою та інших умов, які часто зменшуються з часом роботи, що призводить до зниження ймовірності самостійного долання вчителем бар'єра стереотипності та викликає не обхідність впровадження спеціальної психологічної підготовки тренінгового типу для подолання інерційності системи методів взаємодії з учнями.

5. Творча взаємодія вчителів і учнів — двосторонній процес, в якому учні мають отримати і розвинути в собі засобами соціально-психологічного тренінгу нові стилі та моделі контактування і взаємного впливу, здатність входити у креативні стани, формувати активну індивідуальну і соціальну позиції, збалансовані з морально-етичного погляду, а також набути орієнтованих у майбутнє стратегій креативного вирішення поточних і майбутніх проблем життєдіяльності та професійної сфери.

6. Найефективнішими підходами до вирішення проблеми посилення креативності взаємодії є такі: долання вчителями власної інерційності методів впливу; істотне розширення переліку таких методів; освоєння індивідуально чи з гендерних причин раніше не використовуваних ліній і стратегій здійснення комплексних актів впливу; обрання цілей впливу не лише за відхиленнями, а й орієнтованих у далеке майбутнє учнів; застосування, поряд з впливом на поверхневі особистості характеристики і поведінкові прояви, впливів на латентні особистісні конструкти учнів; формування нової активної, лідерської позиції учнів у взаємодіях, заміни у старших класах асиметричної системи взаємодії на рівну, що разом сприятиме багатоаспектному розвитку у взаємодії з вчителем вищих рівнів особистісної креативності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. — Минск : Университетское, 1991. — 560 с.
2. Битинас В. П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии / В. П. Битинас. — Вильнюс, 1971. — 347 с.
3. Боришевський М. Й. Гуманізація міжособистісних взаємин у педагогічному процесі як складова ефективності сучасних технологій навчання / М. Й. Боришевський // Психолого-педагогічні аспекти перспективних систем та технологій навчання: погляд в майбутнє : зб. пр. фахівців України, присвячених міжнарод. конф. «Глобальні перспективи та національні розв'язання проблем спеціального навчання» (5–9 лип., Відень, 1993 р.). — Одеса, 1993. — С. 34–38.
4. Браверман Э. М. Структурные методы обработки эмпирических данных / Э. М. Браверман, М. Б. Мучник. — М., 1983. — 464 с.
5. Велитченко Л. К. Психологические основы педагогического взаимодействия: речевой аспект / Л. К. Велитченко. — К. : Пед. думка, 1997. — 160 с.
6. Демиденко В. К. До питання теоретичних проблем педагогічної взаємодії / В. К. Демиденко // Дидактические аспекты педагогического взаимодействия в школе и вузе : сб. науч. сообщений. — Измаил, 1994. — С. 7–8.
7. Зиновкина М. М. Психологическая инерция и её преодоление / М. М. Зиновкина, Р. Т. Гареев. — М., 2005.

8. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Психологія: респ. наук.-метод. зб. ; ред. кол.: О. В. Киричук [та ін.]. — К. : Освіта, 1965. — С. 3–12.

9. Мирошник Е. В. Стили мышления и защитные стили поведения / Е. В. Мирошник, М. М. Зиновкина, Р. Т. Гареев. — М., 2006.

10. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. трудов ; под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. — М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. — 159 с.

11. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер, 1999. — 416 с.

12. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. — Х. : Прапор, 2004. — 640 с.

Воронюк И. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНЕРЦИЯ СИСТЕМЫ МЕТОДОВ ВЛИЯНИЯ КАК АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ

В статье на основе данных факторно-аналитического изучения особенностей педагогических влияний представлен новый взгляд на структуру педагогического влияния и суть психологической инерции как следствие завершения начальной стадии профессионального становления и адаптации учителя к условиям школы. На основе анализа имеющихся у учителей особенностей стратегий влияния предложены подходы к преодолению психологической инерции при ситуативном выборе учителем стратегий и линий влияния. Рассмотрены отдельные возможности усиления креативности взаимодействия учителей и учеников.

Ключевые слова: психологическая инерция, творческое взаимодействие учителей и учеников, репертуар методов влияния учителей, факторный анализ, специальная психологическая подготовка учителей, специальная психологическая подготовка учеников.

Voronyuk I. V.

PSYCHOLOGICAL INERTIA OF SYSTEM OF METHODS OF INFLUENCE AS ASPECT OF A PROBLEM OF MAINTENANCE CREATIVITY INTERACTIONS OF TEACHERS AND PUPILS

In article, on the date basis of factoring-analytical studying features of expansion actions of pedagogical influences, it is presented a new view on structure of pedagogical influence and an essence of psychological inertia, as consequence of end of an initial stage of professional formation and adaptation of the teacher to school conditions. On the basis of the analysis of presence of features at teachers of strategy of influence approaches to overcoming of psychological inertia are offered at a situational choice the teacher of strategy and lines of influence and separate possibilities of strengthening creativity interactions of teachers and pupils are considered

Key words: psychological inertia, creative interaction of teachers and pupils, repertoire of methods of influence of teachers, the factorial analysis, special psychological preparation of the teachers, special psychological preparation of pupils.