

**Лох Костянтин Володимирович,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Інституту післядипломної освіти
інженерно-педагогічних працівників
(м. Донецьк) ДВНЗ
«Університет менеджменту освіти»**

ДІАЛОГОВА МОДЕЛЬ ВИКЛАДАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СЛУХАЧІВ

Анотація. У статті ставиться проблема розвитку професійної самосвідомості слухачів. Описується її специфіка у підготовці психологів. Проаналізовані дослідження емоційного інтелекту і когнітивних стилів, пропонується концепція єдності когнітивних стилів, емоційного інтелекту і креативності, на її основі пропонується діалогова модель навчання. Описуються феномен емоційного ступору під час її застосування і досвід його подолання. Робляться висновки про особливості та перспективи застосування діалогової моделі у підготовці психологів та навчанні психологічного консультування. Матеріал представлений як один з методів розвитку професійної самосвідомості психологів.

Ключові слова: когнітивний стиль, діалогова модель, емоційний ступор, професійна самосвідомість.

Лох Константин Владимирович

ДИАЛОГОВАЯ МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье ставится проблема развития профессионального самосознания слушателей. Описывается её специфика при подготовке психологов. Проанализированы исследования эмоционального интеллекта и когнитивных стилей, предлагается концепция единства когнитивных стилей, эмоционального интеллекта и креативности, на её основе предлагается диалоговая модель обучения. Описываются феномен эмоционального ступора при её применении и опыт его преодоления. Делаются выводы об особенностях и перспективах применения диалоговой модели в подготовке психологов и обучении психологическому консультированию. Материал представлен как один из методов развития профессионального самосознания психологов.

Ключевые слова: когнитивный стиль, диалоговая модель, эмоциональный ступор, профессиональное самосознание.

INTERACTIVE MODEL OF TEACHING AS A WAY OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS

Abstract. *The article raises the problem of the development of professional consciousness of students. Describes its specificity in learning of psychologists. Analyzed studies of emotional intelligence and cognitive styles, proposed the concept of the unity of cognitive styles, emotional intelligence and creativity at its basis the interactive learning model. Describes the phenomenon of emotional stupor in its application and experience to overcome it. Conclusions about the characteristics and perspectives of the dialogue model retraining and training of psychologists psychological counseling. The material is presented as a method of self-development of professional consciousness of psychologists.*

Key words: *cognitive style, interactive model, emotional stupor, professional consciousness.*

Постановка проблеми

Динамічність змін у всіх галузях сучасного життя та гуманістичний підхід вимагають від освіти формування у слухачів творчого підходу в професійній діяльності. Цей тезис міститься в багатьох статтях і виступах з проблем післядипломної освіти. Але набагато менше в цих матеріалах конкретних пропозицій щодо методів та методології формування творчої особистості. На наш погляд, таке положення відображує загальний стан проблеми в освітянській галузі: неповну відповідність методів потребам практики.

Актуальність проблеми дослідження. Тобто проблема полягає в браку адекватних для застосування засобів побудови та передачі методів. В цій статті робиться спроба описати певну систему викладання, яка тут має назву «діалоговій моделі» із врахуванням зауважень, що зроблені вище.

Для співвіднесення з умовами, в яких виникла «діалогова модель», визначимо їх, тим більше, що вони є більш конкретним аспектом загальної проблеми.

За більш ніж два десятиріччя кафедрою психології Інституту післядипломної освіти ІІІ Університету менеджменту освіти накопичено чималий досвід щодо проблем когнітивної «перебудови» спеціалістів, які вже мають вищу освіту та відповідну сформованість засобів структуризації інформації.

Якщо наприкінці минулого та початку нинішнього сторіччя більшість слухачів-психологів відрізнялися високою мотивацією навчання, що допомагало долати труднощі вказаної «перебудови», зараз становище дещо змінилося. Значна частина сучасних слухачів більш формально сприймає своє навчання, воно вже не має для них відтінку «відкриття», своєї ідеї інтелектуальної пригоди. Найвірогідніше, крім загальносоціальних процесів, це зумовлено розповсюдженням популярної психології, яка не потребує нової структури знань і легко накладається на світогляд, що вже існує у слухачів. Коли ж виникає потреба чітко визначати категорії та створювати їх наукову систему, їй виникають труднощі.

У психологічних термінах ця практична проблема може бути сформульована як необхідність розширення уявлення викладачів про слухачів. Відомо, що завдяки базовим закономірностям атрибуції, найістотніша стратегія викладача — вважати, що

слухачам його предмет такий же цікавий, як і йому, і що їх когнітивні процеси організовані таким же чином, як його власні. Наше описання — це альтернатива такий імпліцитній моделі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Базова теза подальшого основного матеріалу — те, що людина живе в дуже складному і різноманітному світі. На неї впливають незліченні стимули різних сенсорних модальностей, що мають саму різну якісну визначеність. Діяльність людини в цьому світі розгортається в координатах простору і часу.

Її основою є процеси ментального моделювання, що направлені на координацію когнітивних схем. Вони, з одного боку, здійснюють інтерпретацію інформації, що поступає, а з іншого, організують активність суб'єкта у напрямі об'єкту взаємодії. Саме тут виникають труднощі у слухачів-психологів. Когнітивні схеми найвищого рівню — світогляд, базові уявлення про світ — сформовані першою вищою освітою, життєвим та професійним досвідом. Завдяки цьому, їх когнітивні схеми досить ригідні. А психологія, як звісно, відрізняється неоднозначністю, плюралізмом поглядів. Слухачі (тут і далі мається на увазі більшість) ж наполягають, щоб викладач сказав їм «як правильно», і щоб це було однозначно. Тобто уникають когнітивного дисонансу. Під час підтримки його викладачем впадають в своєрідний інтелектуальний «ступор». Це можна описати як спробу використання звичних когнітивних схем, виявлення їх неадекватності та внутрішній, мало усвідомлений опір формуванню нової структури.

Для розуміння механізмів інтелектуальної діяльності зручним конструктом є типові особливості психологічної організації суб'єкта діяльності, тобто когнітивний стиль. Тут під ними мається на увазі «індивідуально-своєрідний спосіб аналізу, структуризації, категоризації, інтерпретації, прогнозування того, що відбувається»⁶.

Як показали численні дослідження зарубіжних і вітчизняних авторів, когнітивні стилі багато в чому визначають віддзеркалення як зовнішньої інформації, так і внутрішньої, пов'язаній з самовідчуттям і Я-концепцією. Їх основна функція полягає в «індивідуальній настройці» протікання когнітивних процесів, причому кожен когнітивний стиль відповідає за певний аспект процесу ухвалення рішень. Саме аспект Я-концепції слухачів, який образно можна виразити «... я знаю, що таке психіка, мені б тільки ще диплом», опиняється під загрозою.

Основні параметри когнітивних стилів, що виділяють більшість дослідників (когнітивна складність, понятійна диференційованість, згладжування-загострення), пов'язані зі ступенем аналітично-синтетичного сприйняття об'єктів. З погляду теорії перцептивного циклу, опрацювання інформації, що поступає до людини, базується на механізмах зіставлення об'єктів і визначення ступеня схожості між ними. Інакше кажучи, когнітивний стиль визначає жорсткість критерію під час оцінки схожості або відмінностей між об'єктами.

Інтелектуальна обдарованість зазвичай проявляється як висока інтелектуальна продуктивність або ефективність процесів надходження і переопрацювання інфор-

⁶ Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — М. : ПЕРСЭ, 2002. — 304 с.

мації. Для інтелектуально обдарованих людей достатньо типовим є яскраво виражений індивідуалізований характер інтелектуальної активності.

З багатьох досліджень відомо, що ті, хто мають крайній ступінь розвитку будь-якого з когнітивних стилів, менш адаптивні, ніж ті, хто розташовується в середньому діапазоні. Найадаптивнішими є люди з мобільним когнітивним стилем, які спроможні довільно міняти настройки свого когнітивного апарату, виходячи з вимог ситуації². Складність проблематики, що розглядається в цій статті, зумовлюється також тим, що в слухачів когнітивні стилі переважно сформовані, і досить мало представників мобільного когнітивного стилю.

У нашому розумінні інтелектуальна продуктивність, індивідуалізовані способи сприйняття дійсності, і креативність — це форми прояву інтелектуальних здібностей, оскільки всі ці аспекти роботи інтелекту мають пряме відношення до успішності вирішення проблемних ситуацій за рахунок більш зрілих когнітивних засобів, досконаліших способів побудови ментальної картини ситуації, більшого різноманіття і оригінальності контексту її осмислення.

Дуже важливим є той факт, що на інтелектуальну діяльність впливають емоційні процеси. Особливо цей вплив позначається на процесах творчості й уяви. У загальному вигляді можна стверджувати, що емоції активують інтелектуальні процеси, а також вибірково впливають на зміст інтелектуальних процесів — зокрема, породжує нові напрями мислення.

В галузі психології емоцій за останніх 20 років отримано стільки нових фактів і здійснено стільки нових теоретичних розробок, що, як відзначає К. Ізард, з повним правом можна говорити про переворот в цій сфері. І якщо мотивувальна роль емоцій, як і раніше, не береться під сумнів, то уявлення про дезорганізуючу і дезадаптивну функції емоцій змінилися уявлення про емоції як про один з основних адаптивних механізмів².

У цьому аспекті явище, позначене нами як «ступор», характеризується мінімальним різноманіттям емоцій, що усвідомлюються. Страх, тривога та сором в ньому розгортаються та не проживаються. Тобто емоції та інтелект не мають єдності.

У вітчизняній психології ідею єдності емоцій та інтелекту започаткував Л. Виготський, який відкрив існування динамічної смислової системи, що єднає емоційні та інтелектуальні процеси. Разом з впливом мислення на емоції існує зворотний вплив емоцій на мислення, яке, зокрема, виявляється в тому, що, по-перше у будь-якій ідеї міститься в переробленому вигляді *афектне ставлення* людини до дійсності; по-друге, сама думка виникає з мотивувальної сфери нашої свідомості¹.

Зараз найкраще, на наш погляд, ідею єдності афектних та інтелектуальних процесів відображає термін «емоційний інтелект», який визначається як сукупність ментальних здібностей до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей і до управління емоційною сферою. Оскільки обидві вказані вище здібності можуть бути направлені на власні емоції і на емоції інших людей, можна говорити про внутрішньо-особистісний і міжособистісний емоційний інтелект.

² Когнитивная психология: учебник для студ. высших учеб. заведений / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — М. : ИНФРА-М, 2002. — 482 с.

¹ Андреева И. Н. Эмоциональные особенности творческой личности / И. Н. Андреева // Психология. — 2003. — № 1. — С. 51–60.

Емоційний інтелект є енергетичним забезпеченням інтелектуальних здібностей, що сприяє розширенню можливостей особистості до вирішення проблем і вибудовуванню діалогу з іншими людьми².

Щодо емоційного інтелекту наших слухачів, він досить розвинений, але базується більше на уявленні про емоції, які «треба відчувати» в певних ситуаціях, ніж на реальній оцінці власних переживань. Наприклад, слухачі щиро впевнені, що аж палають інтересом до психології, але їм важко визначити вже згадувані страх, тривогу та сором у стані «ступору». Проте, якщо це вдається за допомогою, наприклад, технік гештальттерапії, з'являється можливість і для переживання станичних емоцій та більшої інтелектуальної продуктивності. Практика показує, що найбільш ефективним при цьому є усвідомлення напружень та дискомфорту в тілі.

Якщо узагальнити, люди з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції й почуття інших людей, можуть управляти своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їх поведінка більш адаптивна. Крім того можна висунути припущення про те, що креативність зростає з глибиною емоцій, забезпечуючи різноманіття асоціацій, несподівані поєднання, здатність до емпатії тощо.

Отже, всі форми творчої уяви включають афектні елементи. Більш того, афектний елемент є первинним, початковим, тому що всякий винахід передбачає потребу, бажання, прагнення, незадоволеність тим, що вже існує.

Мета цієї статті — розглянути «емоційний спротив» новому знанню досить системно, для чого використовується концепція співвідношення креативності, когнітивного стилю й емоційного інтелекту, що запропонована в дипломній роботі слухачкою ІПО ІПП В. Дошук (2009), яка підтверджена досвідом викладачів кафедри та викладається нижче. Робиться спроба на її базі описати практичний досвід викладання фундаментальних психологічних дисциплін, зокрема — результати обговорення цих проблем із самими слухачами і їх подолання. Те, що основою є наукова психологічна концепція, на наш погляд, розширює можливості використання моделі на практиці порівняно з педагогічними системами, що базуються на особистості автора.

Виклад основного матеріалу

Приймаючи ділення емоції на два класи, стеничні або збудливі і астенічні, що пригноблюють, дуже часто першим приписується винятковий привілей позитивно впливати на діяльність. Але якщо мова йде про творчу діяльність, всі форми емоції, не виключаючи жодної, можуть бути і бувають ферментами креативності. Наприклад, горе належить до групи пригноблювальних емоційних станів. При цьому загальновідомо, що сумний настрій і глибока печаль доставляли поетам, музикантам, живописцям якнайкращі їх натхнення⁷.

Взаємне сприяння цих двох чинників абсолютно необхідне для творчості, без емоцій воно не почнеться, без розсуду не завершиться створенням. Хоча першу причину творчого акту потрібно шукати в потребах, очевидно, що одного цього

² Когнитивная психология: учебник для студ. высших учеб. заведений / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — М. : ИНФРА-М, 2002. — 482 с.

⁷ Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. — Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 1994. — 156 с.

елементу недостатньо. Коли потреби сильні, енергійні, вони можуть викликати створення, або не привести ні до чого, якщо інтелектуальний чинник недостатній. Навіть такі прості потреби, як голод і спрага, одному можуть підказати який-небудь дотепний засіб задовольнити їх, а іншого залишать зовсім безпорадним⁴.

Можна розуміти креативність і як реалізацію людиною власної індивідуальності. У свою чергу, самодостатнім проявом людської індивідуальності для нас є емоційні реакції і стани людини.

Для того щоб розвивати здатність до творчості, потрібно мати справу з емоційним змістом. Як основний принцип розвитку творчого потенціалу ми висуваємо принцип трансформації когнітивного змісту в емоційний. Відповідно до цього, ми розглядаємо творчість як взаємодію властивостей дивергентного мислення, яке пов'язане з особливостями когнітивних стилів, і емоції як творчого акту (емоційного інтелекту).

Внутрішніми умовами творчості, згідно з Роджерсом, є відкритість новому досвіду, який протилежний захисту структури свого «Я», внутрішній локус контролю і здібність до створення незвичайних поєднань елементів, що проявляється в спонтанній грі з формами, відтінками тощо⁵.

Згідно з концепцією «емоційної креативності», що розробляється, зокрема О. Яковлевою, усвідомлення власної індивідуальності є не що інше, як усвідомлення власних емоційних реакцій і станів, індивідуального ставлення до того, що відбувається. Отже, коли ми говоримо про індивідуальність, нас передусім цікавить емоційний аспект людського життя. Але він є також складовою частиною самосвідомості, особливо для психологів-практиків.

Кажучи про особливість творчого сприйняття і сприйняття в цілому, О. Лук виділяє здібність до зчеплення і антизчеплення. Людині властива здатність об'єднувати подразники, пов'язувати нові відомості з колишнім багажем, без чого сприймана інформація не перетворюється на знання, не стає частиною інтелекту та самосвідомості. Сприйняття, вільного від думок на основі минулого досвіду, або «чистого», як його називає О. Лук, у дорослої людини не буває. Але навіть дорослим різною мірою властива здатність позбавлятися тиску «попереднього знання», протистояти «забарвленню» сприйняття раніше накопиченими відомостями і «виділяти спостережуване з того, що привноситься інтерпретацією»³.

Саме на ці положення спирається запропонована «діалогова модель навчання». Тепер ми можемо сформулювати її компактно. Вона передбачає підтримання оптимального рівня невизначеності на навчальних заняттях. Це створює певний дискомфорт, зокрема когнітивний дисонанс, у слухачів. Його можна актуалізувати, наприклад, через усвідомлення тіла. Сприяння прийняттю тимчасового дискомфорту, образно кажучи, відкриває дорогу творчим психічним станам. Принципово важливим є відсутність критики з боку викладача, прийняття будь-яких думок слухачів. В цих умовах дійсно можливий справжній діалог. Як критерій діалогу пропонуємо досить конкретну ознаку: якщо обидві його сторони пізнали щось нове, діалог був. Якщо

⁴ Маслоу А. Х. Дальние пределы человеческой психики / А. Х. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1997. — 382 с.

⁵ Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. — М. : Прогресс, 1994. — С. 244.

³ Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. — М. : Просвещение, 1978. — 324 с.

викладач хоч якось не поширив своє уявлення про предмет, не отримав пов'язаних з ним емоцій, діалогу не було. Тоді й слухачі не отримали ані розвитку самосвідомості, ані творчого імпульсу щодо предмета. Як контрприклад можна навести один з авторських прийомів, неодноразово апробований. Якщо слухачі вимагають, щоб їм диктували, диктуються абсурдні фрази, які вони зазвичай старанно записують. Звернення їхньої уваги на абсурдність тексту викликає досить широкий спектр емоцій, від образи до веселощів. Це енергія, яку можна використовувати, яка активує творчу інтелектуальну активність.

Ми певні, що практична діяльність психолога-консультанта дає ще більший поштовх до розвитку самосвідомості, ніж навчання. Тому вважаємо, що найбільш повно реалізація діалогової моделі здійснюється в нашому інституті в студентській науково-практичній лабораторії, де слухачі та студенти опановують основи психологічного консультування.

Типове заняття Лабораторії проходить наступним чином. Учасники, які поділяються на більш досвідчених — «консультантів» та менш досвідчених «клієнтів», висловлюють кожен свій актуальний інтерес, ведучий узагальнює їх висловлювання. Далі хтось з клієнтів обирає когось з консультантів, і вони проводять у присутності групи півгодинне консультування, після чого присутні діляться своїми почуттями. Таким чином отримують більш широкую картину феноменології клієнта. Далі консультант, який працював, отримує супервізію від ведучого. Це додатково розширює уявлення про проблему клієнта — до неї долучається й консультант. Потім кожному консультанту пропонується висунути свій варіант запиту клієнта й відповідний напрямок роботи. Зазвичай кожен пропонує дійсно свій варіант, і вони не повторюються. Ведучий коментує їх як рівно можливі. Таким чином створюється багатомірне рефлексивне середовище, яке сприяє дивергентному мисленню, що необхідне в роботі психолога-консультанта. Змістом цього середовища є не тільки інтерпретації, а й почуття щодо «тут-і-тепер», усвідомлення яких фасилітується протягом усього заняття. Заняття проводяться щотижня по три години.

Лабораторія працює третій рік, і вже можна відзначити, що слухачі, які регулярно відвідують заняття, відрізняються більшою креативністю та глибиною і на навчальних заняттях.

Висновки

1. Резюмуючи, слід відзначити такі аспекти проблеми розвитку професійної самосвідомості слухачів, як сформованість та певну ригідність когнітивних схем та «образу Я» у слухачів з вищою освітою, прагнення до однозначності та тенденцію до «вимкнення» емоційного інтелекту в умовах когнітивного дисонансу, побоювання щодо «втрати» (реально – зміни) уявлення про себе.

2. При цьому певний ресурс для розвитку самосвідомості представляють у тих же слухачів їх досвід вирішення проблем, певна особистісна зрілість, мотивація навчання, більш усвідомлена й осмислена, ніж у більшості студентів, які отримують першу вищу освіту.

3. Подоланню вказаних проблем навчання сприяє застосування емоційного компонента пізнання, створення на заняттях певної невизначеності як середовища, що стимулює власну структурування навчального матеріалу слухачами. Добрі результати

дає створення категоріальних структур разом із слухачами, навпаки простому інформуванню, як на традиційній лекції.

4. Розвитку професійної самосвідомості сприяє актуалізація та рефлексія слухачами власного когнітивного стилю, емоцій та звичних їм засобів інтерпретації нових знань. Досвід показує, що затрати аудиторного часу на це виправдовуються за рахунок більшої творчої активності після подолання стану «ступору» через його усвідомлення.

5. Усі вищезгадані засоби можуть бути інтегровані в діалоговій моделі ведення лекцій з елементами психотерапії, спрямованої на рефлексію власного стану та засобів мислення. Тут слід зауважити, що викладачеві, який це робить, потрібна рефлексія власних способів мислення та емоційних переживань, інакше діалог не може бути повноцінним.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні динаміки особистісного та професійного зростання студентів та слухачів в лонгитюдному експерименті. Для цього слід ретельно розробити методичний апарат, адже в цьому випадку предмет дослідження має велику складність і потребує багатоаспектного вивчення. Також варто відстежувати особливості професійної адаптації випускників та слухачів, що працюють практично.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Эмоциональные особенности творческой личности / И. Н. Андреева // Психология. — 2003. — № 1. — С. 51–60.
2. Когнитивная психология: учебник для студ. высших учеб. заведений / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — М. : ИНФРА-М, 2002. — 482 с.
3. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. — М. : Просвещение, 1978. — 324 с.
4. Маслоу А. Х. Дальние пределы человеческой психики / А. Х. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1997. — 382 с.
5. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. — М. : Прогресс, 1994. — С. 244.
6. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — М. : ПЕРСЭ, 2002. — 304 с.
7. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. — Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 1994. — 156 с.

INTERACTIVE MODEL OF TEACHING AS A WAY OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS

Posed the problem of the development of professional identity of students. Analyzed studies of emotional intelligence and cognitive styles. Outcome of the review was the concept of the unity of cognitive styles, emotional intelligence and creativity. Its main thesis — any emotion actively involved in creativity. On the basis of this

concept is proposed interactive learning model. The practical problem in teaching people with higher education — cognitive and emotional rigidity. Described the phenomenon of emotional «stupor» in the classroom. Identified behavioral symptoms of this psychological state. Describes the mechanism and dynamics of emotional stupor.

The experience of the application of interactive models in learning of psychologists. The main thesis — professional consciousness develops subject to regular creative state. It is characterized by high productivity and cognitive change circuits. Found that in the creative state there is an optimal energy balance between emotion and intellect. Indicates that the state of stupor precedes creative state. Proposed a technique for overcoming emotional stupor. The main of them are aimed at awareness of the body and one's own experiences. Define the concept of dialogue, it proposed an operational criterion. The recommendations on the establishment of moderate frustrations during class. Emphasizes the importance of the ability to overcome a stupor for teachers.

Describes the experience of interactive learning models psychological counseling. Emphasizes improving educational activity participants Laboratory. Indicated on the resources that contribute to the development of professional identity of adults with higher education. Based on the experience provides guidance on the use of interactive models and maintaining an optimal level of uncertainty during learning.