

*Людмила Семенівна Базілевська,  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Дрогобицького державного педінституту ім. Івана Франка*

## ПЕРЦЕПТИВНО-РЕФЛЕКСИВНА РЕГУЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПІДГОТОВКА ДО НЕЇ СТУДЕНТІВ ПЕДВУЗУ

Однією з важливих професійних якостей вчителя називають здатність до перцепції актуального внутрішнього світу дитини. Крім цього, педагог повинен вміти прогнозувати наміри та поведінку учня, усвідомлювати, як той розуміє конкретні ситуації взаємодії, спілкування. Наставник повинен прагнути зрозуміти вихованця у процесі його особистого розвитку в міру того, як він дорослішає. Як показують психологічні дослідження, зміни у психіці, що супроводжують розвиток учня, можуть стати причиною певних суперечностей у системі стосунків «учитель-учень», і образ школяра, що сформувався у педагога, з часом може не відповідати новим якостям особистості вихованця. Отже, від наставника вимагається і стабільність, і гнучкість соціальної перцепції (4,17).

У визначенні поняття «соціальна перцепція» ми дотримуємося думки О.О.Бодальова, який під цим феноменом розуміє відображення у свідомості вчителя зовнішніх (фізичних) і внутрішніх (суб'єктивних станів та особливостей психічних процесів) характеристик учня, а також очікування педагогом, що ґрунтується на результатах сприймання певної поведінки окремого школяра. На думку Г.М.Андреевої, здатність наставника до адекватного сприймання є запорукою ефективності комунікативного аспекту спілкування (А.В.Петровський, С.В.Кондратьєва, Н.В.Кузьміна) (3,67).

Аналізуючи досвід роботи вчителів, С.В.Кондратьєва приходить до висновку, що не всі вони достатньо володіють соціальною перцепцією. Хоч теоретична підготовка педагогів у галузі психології в останній час значно поліпшилась, однак їх готовність до практичної діяльності відстає від вимог сучасної шкільної практики (7,13). Доведено, що педагогічні впливи вчителів, які добре володіють соціальною перцепцією, більш ефективні. Учень який розуміє, що

наставник відчуває порухи його душі, більш чутливий до педагогічних дій. Я.Л.Коломинський і Н.А.Березовин також досліджували соціальну перцепцію вчителів. Вони довели, що остання краще розвинута у творчо працюючих педагогів та педагогів філологічного циклу. Крім того, Я.Л.Коломинський стверджує, що вчителі, які викладають дисципліни «академічного циклу», краще орієнтуються в особливостях особистості учнів, ніж ті, що викладають малювання, працю та фізичну культуру.

У дослідженнях С.В.Кондратьєвої та В.М.Роздобудько показана залежність розвитку соціальної перцепції від педагогічного стажу. Звичайно, з його ростом здатність пізнавати виховання дещо поліпшується, однак ця залежність не прямолінійна. Адже не сам по собі ріст стажу сприяє розвитку педагогічної перцепції, а поліпшення педагогічної майстерності, яке спостерігається не у всіх учителів. Більше того, С.В.Кондратьєва та Н.Л.Коломинський з Н.А.Березовиним зафіксували, що найбільш адекватно оцінювали своїх учнів учителі зі стажем роботи до п'яти років. При більшому стажеві успішність оцінки знижувалася. Дослідники пов'язували це з формуванням у більш старших учителів професійних стереотипів, появою «психологічної глухоти» (7, 26).

Продовжуючи думку про роль професійних стереотипів, В.І.Максакова пише про те, що такі стереотипи ведуть до односторонньої оцінки учня. Для педагога сучасної школи вихованець перш за все – «носії» оцінок з навчальних предметів, тобто школяр, який добре вчиться з точки зору вчителів, має позитивні риси характеру, добре розвинуті здібності і соціально прийнятну спрямованість особистості. Згідно з дослідженнями цього автора, вчителів, для яких особистість учня закривається навчальними оцінками, близько 72%.

Г.О.Розов у своїх дослідженнях показав роль подібності структури особливості учня та вчителя в оцінці останнього. Вихідним компонентом при формуванні еталону кращого учня у класі для педагога є схожість рис учня з аналогічними характерними особливостями вчителя або з рисами, очікуваними ним. Інші діти порівнюються з виділеним таким чином учнем. Наставник з негативними рисами характеру робить більше вимог в оцінюванні рис особистості школяра. Особливо це стосується оцінювання так званих «середніх учнів». Відомо також, що вчителі краще оцінюють дітей своєї статі (1,438).



Сучасні дослідження соціальної перцепції свідчать про взаємозв'язок образу «Я» вчителя і розуміння ним учня. Образ «Я» – відносно стійка, більшою або меншою мірою усвідомлена, неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він буде свої взаємодії з іншими людьми і ставиться до себе. Що входить у структуру «Я»? В.С.Мерлін виділяє у структурі самосвідомості чотири комплекти: почуття тотожності, собі подібності; усвідомлення себе як активного начала, суб'єкта діяльності; усвідомлення своїх психічних властивостей; соціально-моральна самооцінка, яка формується на основі досліду спілкування і діяльності.

Зрозуміло, що усвідомлення вчителем своїх позитивних і негативних якостей і характеру, темпераменту, своєї індивідуальності в цілому, що виражається у рівні адекватності самооцінки, також проявляється у сприйманні, розумінні, оцінюванні інших. Відсутність самоповаги, зневіра у своїх здібностях, занижена самооцінка вчителя несумісні з педагогічною діяльністю (7,21).

Відомо, що уважність, готовність до відповіді, впевненість у собі тісно пов'язані з розумінням, емпатією, теплотою у стосунках і повагою вчителя. Переконавання педагогом у значущості своїх можливостей і власних якостей виступає важливим фактором ефективності його роботи. Наставники із заниженою самооцінкою діють на учнів згубно: створюють для учнів зайві труднощі, негативно реагують на учнів, які їх не люблять, схильні викликати почуття провини за будь-які промахи, прогнозують нечесність поведінки, прагнуть до суворой дисципліни, суворих покарань тощо.

Спрямованість вчителя на себе і на інших здійснює значний вплив на характер міжособистісних стосунків. Позитивне сприймання педагогів учнями і самого себе є одним із важливих факторів ефективності його діяльності і сприяє розвитку у школярів позитивної «Я-концепції».

Досить яскраво образ «Я» реалізується у таких феноменах «втільнення» і «відхилення». Лише поставивши себе не місце учня, уявивши його життєву позицію і характер, можна належно зрозуміти його. «Увійти в роль», вжитися в «образ іншого» не означає повністю уподібнитися до нього, втратити власне «Я». Це не можливо і не потрібно, але це дає можливість критичного ставлення до нього і до самого себе. Щоб зрозуміти і оцінити скриті можливості ситуації людини, необхідно «відхилитися», розглянути їх в декількох різних

ракурсах, відійти від звичних уявлень. Принцип «відхилення» забезпечує краще пізнання об'єкту, дає можливість прогнозувати форми іншої поведінки. З точки зору соціальної психології, «втілення» і «відхилення» – дві сторони одного і того ж процесу. Ідентифікація з іншим, без збереження певної дистанції означала б уподібнитися до іншого, втрату власного «Я». Гіпертрофія «відхилення», навпаки, означає нездатність до емпатії, емоційного співчуття, близькості.

Переживання бажань, задумів інших сприяють самопізнанню, виявленню в собі якостей, про існування яких особистість і не підозрювала.

Важливе місце у процесах педагогічного спілкування займає рефлексія. Поняття рефлексії у психології багатоаспектне. Різноманітні визначення цього поняття не суперечать одне одному. Поняття «рефлексія» буквально означає «звернення назад», «відображення». І які сторони не виділялись би психологами, вони так чи інакше стосуються осмислення людиною власної свідомості, своїх власних дій та їх законів, свого «Я». Сюди відносяться такі явища, як самопізнання, самоаналіз, переосмислення та переоцінка своєї думки про себе, про інших людей та про те, що, на думку суб'єкта, думають про нього інші люди, як вони його оцінюють і як ставляться до нього. Без рефлексії неможливе встановлення правильних взаємовідносин з іншими людьми (7,34).

У процесі спілкування з учнями педагог пізнає кожного з них як індивіда, суб'єкта діяльності і як особистість. Процес пізнання учня включає рефлексію, предметом якої є переосмислення, переперевірка своїх власних уявлень та думок про дітей. Даний вид рефлексії названий соціально-перцептивним.

Психолог Ю.М.Кулюткін вважає, що рефлексія – це реконструкція у власній свідомості елементів внутрішнього світу інших людей, тобто розуміння їх. Безумовно, соціальна перцепція і рефлексія у процесах спілкування складає цілісну єдність; рефлексія є проявом активності суб'єкта у пізнанні інших людей. Але взаємозв'язок цих феноменів спілкування не означає їх тотожності. Визначення індивідуальної своєрідності людини (або індивідуальності групи) – складне пізнавальне завдання творчого типу, яке включає наступні рефлексивні компоненти: висунення гіпотез про скриті цілі та мотиви учня; передбачення його дій в окремих ситуаціях; відкриття суттєвих протиріч його особистості та визначення шляхів їх



вирішення; аналіз змін особистості учня у зв'язку з умовами виховання; додання протиріч між раніше сформованою думкою про учня та новими фактами поведінки цього учня. Ці вияви рефлексії у процесі пізнання вчителем учнів здійснюється на фоні постійного самоаналізу та самоконтролю своєї думки і супроводжується почуттям сумніву, прагненням проникнути в істинні причини та мотиви поведінки.

Рефлексія, яка функціонує у процесі пізнання учнів, включає емоційний компонент. Це виражається в тому, що вчитель переживає свої помилки у вивченні дітей в процесі аналізу результатів виховання. Він відчуває сумнів, невпевненість в інтерпретації їх поведінки або, навпаки, почуття задоволення при виявленні мотивів та причин вчинків кожної дитини.

Для ефективної організації навчально-виховного процесу з учнями необхідно з'ясувати, які переважно сторони внутрішнього світу учня стають предметом рефлексування зі сторони вчителя. Як показав аналіз уявлень та понять, які формуються у вчителя про учня в процесі безпосереднього спілкування з ним, особистісні якості пізнати важче, ніж суб'єктні; від цього думка про особистість учня, тобто про його мотиви, ціннісні орієнтації, суттєві риси характеру, частіше піддається перевірці і переосмисленню. Рефлексія тут виражається в «розшифровці» істинних цілей та мотивів поведінки, у подоланні стереотипів соціальної перцепції, різного роду негативних установок. Нерідко вчитель взагалі не задумується про внутрішньо приховані психологічні властивості учня. Поштовхом до рефлексування своєї думки про нього є отримання про учня несподіваної інформації, а також у тих випадках, коли виховні впливи не дають позитивного результату і перед вчителем виникають завдання, які вимагають нестандартного рішення, творчості у пізнанні і вихованні дітей.

До рефлексування суб'єктних властивостей учня (навичок, умінь) вчитель найчастіше приходить, коли виникає необхідність визначити його можливості та резерви у тому чи іншому виді діяльності, наприклад, під час надання допомоги у професійному самовизначенні.

У нашому дослідженні актуальним є рівень розвитку перцептивно-рефлексних характеристик студента педвузу, як основи саморозвитку та самовдосконалення майбутнього фахівця.

У процесі дослідження здатності особистості студента до саморозвитку, самовиховання висвітлюються різні аспекти цієї проблеми: вивчення особливостей саморозвитку як творчості, спрямованої «на себе»; виявлення структури здібностей до саморозвитку та психологічних особистостей студентів і молодих спеціалістів, які відзначаються відносно високим рівнем розвитку цієї якості, а також динаміки її формування; створення комплексу методик для виявлення основних компонентів здібностей до саморозвитку та ін. Однак генезис процесу професійного самовиховання цілеспрямовано вивчався недостатньо.

Нами розроблені перші кроки щодо виявлення формування вмінь та навичок, а також якостей особистості студента, які є основою самопізнання, творчого ставлення до педагогічної діяльності та опосередковують професійний саморозвиток молодого спеціаліста. В результаті проведеного дослідження ми дійшли таких висновків:

– генезис професійного самопізнання студента-практиканта включає в себе взаємодію самоаналізу та аналізу, яка полягає у сензитивності до педагогічних впливів на студента залежно від того, наскільки значуща особистість методиста, вчителя, які проводять аналіз діяльності практиканта, чи притаманні їм еталонні якості; самоаналіз має більш низьку структуру рівня розвитку, ніж аналіз; аналіз можна розглядати як зону ближчого розвитку самоаналізу;

– цілі педагогічної діяльності студента-практиканта статичні, спрямовані на викладання кожного конкретного уроку; відсутнє глибоке оволодіння практикантом змістом педагогічної діяльності в розвитку; умови її здійснення небагатогранні та немінливі, зв'язки між ними відсутні. Усе це призводить до стандартизації педагогічної діяльності, її формальності, що обмежує можливості для професійного саморозвитку студента-практиканта;

– динаміка мотиваційної структури особистості майбутнього вчителя слабо виражена. Мотиви педагогічної діяльності майбутнього студента не орієнтовані на особистісне зростання учня; слабо виражені гуманістичні мотиви, джерела яких лежать у самій діяльності, вони не забезпечують творчу активність практиканта, його самовиховання, саморозвиток;

– слабкий позитивний емоційний тонус стосунків студента-практиканта з учнями. Низький розвиток емоційного компонента спілкування робить неможливою гуманізацію взаємин студента і



учнів, формування емоційної культури майбутнього вчителя, що негативно позначається на процесі його самовдосконалення та саморозвитку;

– аналізу труднощів професійного самопізнання показав, що найбільші з них студент-практикант відчуває при сприйманні своїх особистісних властивостей (ціннісних орієнтацій, соціальних ролей, мотиваційно-потребової сфери), тобто студент не заглиблюється у своєму самопізнанні, а «застрягає» на прагматичному його етапі, що дає можливості виробляти стратегії самовдосконалення;

– самопізнання розвитку педагогічних умінь та навичок студента – гетерохронне: самоаналіз розвитку соціально-перцептивних умінь та навичок значно відстає від самоаналізу розвитку інших педагогічних умінь (комунікативних, організаторських, проєктивних тощо) та, в свою чергу, гальмує вдосконалення останніх;

– низький рівень логічного рівня відображення, переважання на різних рівнях відображення суб'єктних властивостей особистості (знання, вміння, навички, рівень їх розвитку) не дають студентові можливості виробляти стратегію саморозвитку. Низький розвиток емоційного компонента, тобто ставлення до учня, робить неможливою гуманізацію їх взаємин, формування емоційної культури майбутнього вчителя, розвиток таких якостей, як доброзичливість, чуйність, терпимість, що є основою взаємодії вчителя з учнем (2,741).

Ми звернулися до аналізу думок самих студентів щодо труднощів, які призводять до виникнення конфліктних ситуацій у навчально-виховному процесі між студентом-практикантом та учнями. Основні труднощі пов'язані з невмінням студента вивчати та розуміти особистість учня. Серед різних характеристик дитини є такі, при вивченні яких, на думку самих студентів, вони мали найменші труднощі:

а) навчальна діяльність, успішність (оцінки, які переважають), розвиток мови (запас слів, вміння висловити думку);

б) особливості пізнавальних процесів (сприймання, рівень та характер розвитку механічної і логічної пам'яті, швидкість та сила запам'ятовування, особливості відтворення);

в) ставлення до навчання (ставлення до оцінки, до заохочення або покарання вчителя, інтерес до окремих предметів).

Ці особливості учня найбільш яскраво виражені, вони доступні для спостереження, виявляються під час уроку щодня. Саме тому

студенти звертають на них увагу і при вивченні мають найменші труднощі. Однак знання цих якостей учня недостатнє для організації навчально-виховного процесу на високому рівні. Необхідно знати статус, ціннісні орієнтації учня, його потреби, риси характеру, що формуються, тобто розуміти учня як особистість. Нами встановлені домінуючі групи труднощів при виявленні студентами цих властивостей. Перша група труднощів включає вивчення таких характеристик учня: мета, мотиви навчальної діяльності, ставлення до однокласників та риси характеру, що негативно впливають на взаємини з ними, об'єктивне становище учня у класі. До цієї ж групи труднощів нами зараховане вивчення учителя як суб'єкта навчальної діяльності: якості розуму (гнучкість, критичність, кмітливість, характер взаємозв'язку загальних та спеціальних здібностей, прояви властивостей темпераменту в діяльності та спілкуванні.

До другої групи труднощів, за даними дослідження, належить вивчення деяких інтелектуальних властивостей: глибина мислення, його узагальнююча діяльність, розумові дії тощо.

Студенти при вивченні особистості учня спираються в основному на зовнішні дані особливостей виявлення психіки дитини (рівень знань, активність у навчанні, успішність, працездатність). Нерозуміння та небачення особистісних характеристик учня заважають студентам вибирати адекватні способи впливу на нього у процесі розв'язання педагогічних завдань, що, в свою чергу, гальмує створення гуманістичних взаємин між вихователем та вихованцем, призводить до конфліктних ситуацій між ними.

Нами виділені ряд бар'єрів, які гальмують розвиток перцептивно-рефлексивних вмінь майбутнього вчителя. Наприклад, бар'єри темпераменту у процесі взаємодії вчителя та учня або самих учнів виникають між людьми з різними типами нервової системи. Неусвідомленість типу темпераменту партнерів у навчально-виховному процесі веде до неможливості продуктивної взаємодії, до відсутності бажання розуміти іншу людину, заглиблюватися в особливості її особистості, інтерпретувати її поведінку (5, 17).

Бар'єри характеру у процесі соціальної інтерпретації виникають між вчителем та учнем як наслідок його акцентуації, з одного боку, і як наслідок низької емпатії тих, що спілкуються, з іншого боку (як нездатність або небажання подивитися на себе збоку).



Бар'єри негативних емоцій впливають на сприймання партнерів по спілкуванню в навчально-виховному процесі, якщо майбутній вчитель має до учня негативне емоційне почуття. Важко розраховувати на об'єктивність його розуміння цього учня. Але не будь-яке, а емоційно стійке негативне відношення студента до учня або учнів між собою призводить до серйозних бар'єрів у їх взаємодії. Наприклад, бар'єр страждання – коли чужа радість, успіх викликають біль та заздрість, породжують егоїзм. Страждання призводить до агресивності, що заважає майбутньому вчителю або дитині сприймати адекватно іншу людину. Бар'єр гніву виникає у відповідь на несподівану перешкоду до задоволення актуальної проблеми у процесі соціальної перцепції. Цей бар'єр виникає також у відповідь на несподівану або незаслужену образу. Бар'єр презирливості – емоційна реакція, яка виникає як результат забобонів, конфліктів, суперечок – національних, расових та ін. Бар'єр поганого настрою, який сходиться на партнері, негативно впливає на особливості розуміння партнерів, відштовхує їх одне від одного, виключає співпереживання та адекватне розуміння тих, хто спілкується.

1. Базілевська Л.С., Над'ярна-Репіло Є.В. Психологічний аспект вивчення конфлікту в період професійної підготовки студента педвузу // Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика. Тези третьої міжнародної науково-практичної конференції. – К., 1995.
2. Над'ярна-Репіло Є.В. Особливості соціально-перцептивної рефлексії студентів педвузу // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії. Тези доповідей науково-практичної конференції. – Дрогобич, 1994.
3. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1990.
4. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / Под ред. П.И. Шевченко. – К., 1992.
5. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань, 1991.
6. Українська психологія: сучасний потенціал // Матеріали Четвертих Костюківських читань 25 вересня 1996 р. Т.1. – К., 1996.
7. Вербова К.В., Кондратьєва С.В. Психология труда и личности учителя. – Минск, 1991.

**Людмила Базілевська. Перцептивно-рефлексивна регуляція педагогічної діяльності та підготовка до неї студентів педвузу. У статті втілений аналіз рівня психологічної підготовки студента на**

етапі його навчання у педвузі. Виявлені особливості професійного самоаналізу та тенденції саморозвитку майбутнього фахівця. Проведений експеримент дає можливості визначити перспективу вдосконалення психологічної підготовки студента педвузу.

**Людмила Базилевская.** **Перцептивно-рефлексивная регуляция педагогической деятельности и подготовка к ней студентов педвуза.** В статье осуществлен анализ уровня психологической подготовки студента на этапе его обучения в педвузе. Выявлены особенности профессионального самоанализа и тенденции саморазвития будущего специалиста. Проведен эксперимент, выводы из которого дают возможность наметить перспективу усовершенствования психологической подготовки студента педвуза. 1. 2. 3.

**Liudmyla Bazilevska.** **The perceptive and reflexive regulation of the teaching activity and the process of preparing the Teacher Training Institute students for it.** The aim of our research lies in the analysis of the level of the psychological preparation of the student in the pedagogical institute for the professional activity. It is the analysis of the situation of this preparation at the contemporary moment and the peculiarities of her/his professional self-development. The conclusions from the conducted experiment give an opportunity to plan prospects as to the reorganization of the psychological preparation of the student at the moment of his/her study at the pedagogical institute.