

ГРУПОВИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В.М. Галузяк

Анотація. У статті розкриваються теоретичні засади (різновиди, принципи, етапи, методи, ефекти) застосування групового тренінгу як засобу педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості студентів педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: груповий тренінг, соціально-психологічний тренінг, особистісний розвиток, особистісна зрілість, професійна підготовка майбутніх учителів.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основания (разновидности, принципы, этапы, методы, эффекты) применения группового тренинга как средства педагогической поддержки развития личностной зрелости студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: групповой тренинг, социально-психологический тренинг, личностное развитие, личностная зрелость, профессиональная подготовка будущих учителей.

Summary. The article considers the theoretical foundations (types, principles, stages, methods, effects) of group training as a means of teaching to support the development of personal maturity of future teachers.

Keywords: group training, socially-psychological training, personality development, personality maturity, professional preparation of future teachers.

Постановка проблеми. Сучасна школа стає складною соціокультурною організацією, від якої очікується виконання не тільки традиційних освітніх функцій, пов'язаних з трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному розвитку школярів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності. У зв'язку з цим змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які мають володіти не лише технологіями передачі учням знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й здатністю підтримувати особистісний розвиток дітей, сприяти їх самоактуалізації. Реалізація такої функції потребує педагогів, які характеризуються високим рівнем особистісної зрілості, здатності до самовизначення і саморегуляції. Особистісний розвиток учнів можливий лише за умови відповідного рівня особистісної зрілості вихователя: «для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі володіли адекватною особистісною організацією» [1, с. 350]. Важко уявити, як педагог може сприяти гармонізації особистості вихованців, якщо сам не позбавлений психологічних комплексів і внутрішніх суперечностей. На думку Р. Бернса, вчителі з негативною Я-концепцією «зазнають труднощів соціального і емоційного порядку, які викликають тривожність, породжують стрес і врешті не можуть не відбиватися на їх викладацькій роботі» [1, с. 302]. Н. Осухова слушно зазначає, що «за допомогою заляканого і конформного педагога, який не приймає себе й інших, не можна вирішити проблему гуманізації школи» [9, с. 30]. Якими б педагогічними методиками, методами і прийомами не володів учитель, він повинен, перш за все, демонструвати своїм вихованцям зразок психологічного здоров'я й особистісної зрілості. З позицій гуманістичної психології педагог, який не подолав ту чи іншу особистісну проблему у себе, не може емпатійно спілкуватися з вихованцями, не «проектуючи» на них власні проблеми. Зрештою, саме від рівня особистісної зрілості вихователя залежить його здатність налагоджувати з вихованцями відносини взаємної симпатії, відкритості та довіри, необхідні як для його самореалізації, так і для сприяння особистісному становленню дітей.

Про важливість особистісної зрілості учителя як передумови ефективності педагогічної діяльності свідчать численні дослідження, в яких доведено існування нерозривного зв'язку між особистісними характеристиками педагога і особистісним розвитком вихованців (Р. Бернс, У. Глассер, І. Дубровіна, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Орлов, К. Роджерс та ін.). Особистісна зрілість учителя визначає гуманістичну спрямованість його дій і вчинків, здатність до творчої самореалізації і саморозвитку в професійній діяльності. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів «характер і напрям особистісного розвитку студентів-педагогів має не меншу важливість, ніж їх академічні успіхи. Завдання самопізнання і розуміння інших у програмах педагогічних навчальних закладів важко переоцінити, оскільки вчитель навчає передусім когось, і тільки в другу

чергу чогось» [1, с. 335]. У зв'язку з цим саме розвиток особистісної зрілості майбутніх педагогів має стати одним із пріоритетних завдань їх професійної підготовки. Реалізація цього завдання потребує переосмислення традиційних методів професійної підготовки, які зазвичай спрямовуються на формування різних аспектів предметної компетентності, вдосконалення методичної майстерності, оснащення студентів арсеналом засобів педагогічного впливу тощо. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособистісних професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання і значною мірою визначаються стажем педагогічної діяльності. Натомість педагогічну майстерність слід розглядати як результат особистісного росту вчителя у своїй професії, як результат удосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [8, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення сфери професійних знань, умінь і навичок», а розробка комплексної моделі педагогічної підтримки особистісного становлення майбутніх учителів.

Мета даної статті полягає в обґрунтуванні можливостей застосування групового тренінгу як засобу педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості студентів педагогічних ВНЗ.

Аналіз попередніх досліджень. Наприкінці ХХ ст. у психолого-педагогічних дослідженнях і педагогічній практиці намітилася тенденція переходу від традиційних методів підготовки вчителів, спрямованих на вдосконалення їх методичної майстерності та предметної компетентності, до соціально-психологічних, психотехнічних і навіть психотерапевтичних процедур, які створюють умови для загального особистісного становлення студентів (Ф. Василюк, Ю. Гіппенрейтер, Л. Мітіна, О. Орлов, Л. Петровська, С. Співаковська, Р. Бернс, Т. Гордон, К. Роджерс, К. Рудестам, Т. Яценко та ін.). Обґрунтовано теоретичні засади застосування різних інтерактивних практик у професійній підготовці майбутніх учителів: соціально-психологічного тренінгу (Б. Девятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальних груп (Ю. Ємельянов), активного соціального навчання (Г. Ковальов), активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко), відеотренінгу (Х. Міккін), професійного вчительського тренінгу (А. Маркова), професійно-педагогічного тренінгу (С. Єлканов, В. Кан-Калик, В. Кузнецов, О. Леонт'єв), тренінгу педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічного тренінгу (О. Ситников), рефлексивного тренінгу (В. Анікіна) тощо. Розроблені програми тренінгу для студентів педагогічних ВНЗ спрямовані на розвиток різних аспектів їх професійної готовності: комунікативної компетентності, основ акторської майстерності, окремих комунікативних якостей (емпатії, сензитивності, діалогічності), мотиваційного потенціалу, професійної спрямованості, самосвідомості, рефлексії, емоційної гнучкості, ставлення до себе та інших, навичок саморегуляції, соціальної адаптації, перцептивних умінь тощо.

Аналіз наукових джерел дає підстави виокремити три основні різновиди тренінгу, які застосовуються у підготовці майбутніх учителів: поведінково-орієнтований, ситуаційно-орієнтований і особистісно-орієнтований. Поведінково-орієнтований тренінг спрямований насамперед на усвідомлення майбутніми вчителями власного «поведінкового репертуару» і збагачення діапазону можливих способів та прийомів взаємодії з учнями. Його теоретичною основою є концепція соціального научіння А. Бандури, теоретичні розробки М.Форверга, Х.Міккіна та ін.

У контексті ситуаційно-орієнтованого тренінгу основна увага зосереджується на багатоаспектному аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії. Ситуаційний тренінг являє собою подальший розвиток соціодрами Дж.Морено, ситуаційної концепції М.Аргайла. Основними формами роботи в даному випадку є спостереження, відеозапис, наступний перегляд і аналіз типових ситуацій міжособистісної взаємодії, які трапляються у педагогічній діяльності. Основною метою тренінгу виступає освоєння майбутніми учителями ситуацій педагогічної взаємодії на когнітивному і поведінковому рівнях. Для цього рольове розігрування ситуацій відбувається до тих пір, поки не буде досягнуто задовільне, адекватне соціальним вимогам виконання ролі вчителя. Під час групового обговорення аналізуються продемонстровані учасниками тренінгу уміння, способи та прийоми спілкування, експресивні реакції і т.д.

Різновидом ситуаційного тренінгу можна вважати методику навчально-тренувальних груп, розроблену Ю.Ємельяновим [6]. В основі його підходу лежить аналіз реальних ситуацій, що виникають у навчально-тренувальних групах, за структурно-ситуаційною схемою М.Аргайла. Основним чинником вдосконалення особистості виступає усвідомлення своєї поведінки в різних ситуаціях та переживання ситуацій групової взаємодії.

Особистісно-орієнтований тренінг спрямовується на усвідомлення та корекцію базових особистісних диспозицій майбутніх учителів – ціннісних орієнтацій, установок, позицій, що виражають ставлення до себе та різних аспектів професійної діяльності. Теоретичною основою

особистісно-орієнтованого тренінгу виступають обґрунтовані у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці концепції розвитку особистості (С. Рубінштейн, К.Абульханова-Славська, В. Петровський, В. Слободчиков, О.Асмолов, С.Джурард, А. Комбс, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.).

Найбільшого поширення у практиці підготовки майбутніх учителів набули поведінковий і ситуаційний підходи, в контексті яких основна увага зосереджується на оволодінні «технологією» педагогічного спілкування, розвитку перцептивних та інтерактивних умінь професійно-педагогічної взаємодії, моделюванні та аналізі конкретних педагогічних ситуацій. Здебільшого тренінг містить вправи та ігри, спрямовані на розвиток культури мовлення, комунікативної компетентності, спостережливості, оволодіння способами спілкування в типових ситуаціях педагогічної взаємодії, формування умінь імпровізації, постановки і розв'язання педагогічних задач тощо. Так, наприклад, В.Кан-Калик і Г.Ковальов для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів пропонують застосовувати тренінг, який передбачає: спілкування в заданій педагогічній ситуації; вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою і технологією педагогічної комунікації (формування вміння органічно і послідовно діяти в публічній обстановці; розвиток м'язової свободи; розвиток навичок довірливої уваги, спостережливості та зосередженості; формування найпростіших навичок спілкування; управління ініціативою у спілкуванні; вдосконалення техніки інтонуювання; визначення і уточнення системи спілкування; розвиток міміки, пантоміміки, педагогічно доцільних переживань; розвиток семантичних рухів; формування умінь вербального і невербального спілкування; розвиток здатності формулювати і розв'язувати педагогічні задачі) [7].

Акцентування уваги на формуванні когнітивного та поведінкового компонентів професійної готовності майбутніх учителів нерідко супроводжується недооцінкою важливості розвитку особистісного аспекту, який має глибинний характер і пов'язаний з мотиваційно-ціннісними диспозиціями майбутніх учителів. Очевидно, що такий підхід є недостатнім, оскільки не враховує особистісної детермінації педагогічної діяльності. Ю.Ємельянов справедливо зазначає, що навчаючи студентів лише способів і прийомів комунікативної поведінки без переживання ситуацій міжособистісної взаємодії, можна сформувати маніпуляторський тип спілкування, який не зможе компенсувати брак відвертості та довір'я до людей [6]. На думку С. Братченка, зосередження на вдосконаленні лише поведінкового аспекту діяльності без корекції особистісної сфери призводить до перетворення індивідів з авторитарною спрямованістю на маніпуляторів [3]. Тобто, авторитарний педагог, зберігаючи власні цілі і ціннісні установки, у спілкуванні з учнями буде реалізовувати їх за допомогою інших комунікативних засобів і маніпуляторських прийомів.

Таким чином, існує потреба в обґрунтуванні теоретичних засад застосування інтерактивних технологій навчання, у тому числі групового тренінгу, з метою формування не тільки окремих, парціальних елементів професійної готовності майбутнього вчителя, а забезпечення його цілісного особистісного розвитку як суб'єкта педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури та власного досвіду дає підстави стверджувати, що ефективним засобом особистісної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності може бути груповий тренінг особистісно-професійної зрілості.

Необхідність звернення до тренінгу як засобу розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів зумовлена закономірністю, відповідно до якої реальна професійна поведінка індивіда вибудовується відповідно до його особистісних особливостей, зокрема, професійної Я-концепції. Як свідчать дослідження, корекція Я-концепції особистості найбільш успішно відбувається саме в процесі групового тренінгу завдяки дії таких чинників:

- зростання мотивації до самопізнання в результаті впливу групових норм, що активізують рефлексію і самоаналіз;
- усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей;
- створення позитивних образів і перспектив професійного та особистісного майбутнього, постановка цілей для підтримки і розвитку професійного образу Я;
- надання індивідові максимального зворотного зв'язку щодо його особистісних проявів у діяльності та спілкуванні.

Серед інших чинників, що забезпечують ефективність тренінгу як форми педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, можна назвати:

- міжособистісне пізнання – завдяки тому, що учасники групи відверто висловлюють свої думки один про одного, пояснюють, яке враження вони справляють, у них формується адекватніший образ Я, розуміння того, якими їх бачать оточуючі;
- катарсис – можливість відкрито сказати в групі про те, що турбує, замість того, щоб стримуватися, розвиває здатність конструктивно виражати свої емоції, негативні або позитивні

почуття до інших людей;

– згуртованість групи – приналежність до групи людей, які розуміють і приймають навіть коли учасник розповідає про свої недоліки, сприяє самоприйняттю, формуванню позитивного ставлення до себе;

– саморозуміння – групова взаємодія сприяє кращому розумінню себе, відкриттю і прийняттю своїх раніше невідомих або неприйнятних сторін, способів і стереотипів свого поведіння з іншими людьми;

– екзистенціальні чинники – груповий досвід спілкування сприяє прийняттю особистістю відповідальності за свій спосіб життя незалежно від того, критикується чи підтримується він іншими;

– універсальність переживань – розуміння того, що інші теж відчувають аналогічні проблеми, емоційні і міжособистісні труднощі, вселяє надію, підвищує віру в свої сили, посилює мотивацію особистісного самовдосконалення;

– альтруїзм – допомагаючи іншим, учасники групи починають більше поважати себе;

– обмін досвідом – засвоєння конкретних способів розв'язання життєвих і професійних проблем, які пропонуються іншими учасниками групи;

– саморозкриття – згуртованість послаблює психологічний захист і спонукає до саморозкриття, формує обстановку відвертості і щирості, завдяки чому поведінка учасників групи стає відкритою для точного спостереження і коментарів.

Завдяки вказаним чинникам груповий тренінг може виступати ефективним засобом педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, розширення їх особистісного досвіду, корекції професійних установок, позицій, професійної ідентичності.

У процесі розробки тренінгу особистісної зрілості майбутніх вчителів ми враховували обґрунтовані в психолого-педагогічній літературі тренінгові програми (В.Вачков [4], Н. Гаджієвої [5], Ю. Ємельянов [6], Л.Шнейдер [12], В. Ясвін [13] і ін.), що характеризуються значним розвивальним потенціалом і відповідають завданням особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

Програма тренінгу як засобу розвитку особистісно-професійної зрілості студентів передбачає спеціально організовану взаємодію між його учасниками, яка характеризується єдністю таких складових: зміст (професійно орієнтований); розвивальні ситуації; процес взаємодії; способи організації взаємодії; готовність до взаємодії, внутрішньоособистісні умови її продуктивної реалізації і результати взаємодії як особистісного перетворення її змісту.

Розвитку особистісної зрілості студентів у процесі групового соціально-психологічного тренінгу сприяє особливий характер взаємостосунків між його учасниками, який задається специфічними принципами організації групової взаємодії:

1. Принцип активності. Під активністю розуміється “реальна включеність в інтенсивну групову взаємодію кожного члена групи” [10, с.47]. У повсякденному житті студенти часто під впливом різних обставин замикаються у собі і концентруються лише на власних внутрішніх проблемах. Завдання полягає в тому, щоб допомогти їм навчитися поєднувати цю заглибленість у себе з активною включеністю в іншого, в аналіз групових процесів. На заняттях заохочується конструктивна полеміка між усіма учасниками, включаючи керівника.

2. Принцип зворотного зв'язку. Спеціально організований зворотний зв'язок виступає одним з основних чинників особистісного розвитку в процесі групового тренінгу. Під зворотним зв'язком розуміють відкрите, аргументоване і конструктивне висловлення всіма членами групи суджень про особливості спілкування учасників тренінгу, їх поведінку в змодельованих ігрових ситуаціях, успішність виконання поставлених завдань. На основі зворотного зв'язку студенти можуть більш адекватно оцінити себе, свої установки, способи та прийоми поведінки. Зворотний зв'язок дозволяє об'єктивувати особистісні диспозиції і міжособистісні прояви, зробити їх предметом поглибленого аналізу. Це створює передумови для корекції властивих учасникам тренінгу способів спілкування. Ефективний зворотний зв'язок відповідає низці загальних вимог: специфічність, аргументованість, інформативність, описовість (безоцінність), персоніфікованість, оперативність, релевантність потребам як адресата, так і адресанта. Створенню цих умов сприяє реалізація наступного принципу міжособистісної взаємодії в тренінговій групі.

3. Принцип довірливого і відкритого спілкування. На думку Л.Петровської, саме атмосфера довірливого спілкування “перетворює групу в систему дзеркал, в яких кожен може побачити власний образ, заглянути у внутрішній світ партнера або інтимні процеси групи” [10, с.63]. Реалізація цього принципу можлива за умови дотримання наступного.

4. Принцип конфіденційності спілкування. Він вимагає не виносити зміст спілкування, що розгортається в процесі тренінгу, за межі групи. Таким чином забезпечується особистісна

захищеність учасників групи, формування ширих, відкритих відносин, збереження дискусійного потенціалу групи.

5. Принцип персоніфікації висловлювань. Його суть полягає у добровільній відмові від безособових мовних форм, які у повсякденному спілкуванні допомагають приховувати власну позицію або ж уникати прямих висловлювань у небажаних випадках. Наприклад, замість висловлювань “часто вважається...”, “деякі вважають, що ...” рекомендується вживати твердження “я вважаю, що...”. У групі запроваджується заборона на те, щоб говорити про когось з присутніх від третьої особи. Наприклад, замість фрази “як правило, при першому контакті люди ставляться до мене погано” учаснику групи рекомендується сказати, хто саме в групі погано поставився до нього. Це забезпечує конкретність дискусій, що в свою чергу сприяє аналітичній роботі в групі.

6. Принцип акцентування мови почуттів. Відповідно до нього учасники групи мають зосереджувати увагу на емоційних станах (своїх власних і партнерів) і під час зворотного зв'язку називати, описувати їх. Прикладом відповідної форми висловлювань є констатація: “Твоя манера займати зверхню позицію у спілкуванні викликає у мене роздратування”. Для повсякденного спілкування такі звернення є не типовими. Тому перед кожним учасником ставиться завдання перебудувати своє спілкування, зокрема, виробити вміння «вловлювати», чітко ідентифікувати й адекватно висловлювати свої почуття.

7. Принцип “тут і тепер”. Даний принцип у найбільшій мірі характерний для тренінгу сенситивності та перцептивно орієнтованого тренінгу, однак в тій чи іншій формі реалізується і в інших різновидах групового тренінгу. Його суть полягає в тому, що “кожному учаснику групи надається можливість глибокого всебічного дослідження конкретного “одиночного” випадку свого власного перебування в групі і тієї психологічної реальності, яка навколо нього розгортається у вигляді конкретних проявів реально даних людей і групових процесів” [10, с.59]. Для багатьох учасників тренінгових груп характерна тенденція відхилитися в сферу загальних суджень, далеких від теми тренінгу. Відповідно до принципу “тут і тепер” обговоренню підлягають тільки ті ситуації та особливості поведінки членів групи, які виникають в процесі актуальної групової взаємодії. В особистісно орієнтованому, поведінковому та ситуаційному тренінгах матеріалом обговорення часто виступають проблеми та ситуації, які мали місце в минулому, позагруповому досвіді учасників (“там і тоді”). Проте обговорення цього матеріалу відбувається “тут і тепер”, на основі і з використанням матеріалу, отриманого в процесі актуальної групової взаємодії. Дотримання цього принципу дає можливість обговорювати матеріал, який є особистісно значущим для всіх учасників тренінгу, а це в свою чергу дозволяє підвищити емоційну включеність і мотивацію до занять.

Реалізація вказаних принципів створює у тренінговій групі особливу атмосферу ширості та відвертості, спільного пошуку і дослідження, активного експериментування, що в кінцевому рахунку забезпечує розширення поля усвідомлення особливостей власної поведінки та розвиток особистості як суб'єкта міжособистісного і професійного спілкування.

Завдання розробленої програми групового тренінгу полягають у розвитку усіх компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя: когнітивного (розвиток рефлексії, уточнення, конкретизація і розширення системи знань про себе, свій Я-образ як особистості і професіонала, корекція професійних установок, формування особистісної концепції професійної діяльності), емоційного (формування позитивного ставлення до себе, адекватне оцінювання своїх можливостей і потенціалів, вироблення навичок емоційної саморегуляції, розвиток емпатії) і поведінкового (закріплення власної Я-концепції в конкретних ситуаціях взаємодії і спілкування, вироблення індивідуального стилю професійної діяльності та спілкування, формування умінь особистісно-професійного самовдосконалення).

Реалізація завдань тренінгу досягається шляхом активізації рефлексивних процесів студентів, їх пізнавальних можливостей для аналізу особливостей професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, вдосконалення інтерактивного і перцептивного аспектів спілкування, вироблення і осмислення своєї професійної позиції. Стратегія тренінгу повинна передбачати створення можливостей для розвитку самостійності, ініціативності, відповідальності студентів, їх здатності до розв'язання професійних проблем, формування позитивного і диференційованого образу Я-професіонала, професійної ідентичності, готовності до подальшого особистісного і професійного розвитку.

Тренінг особистісно-професійної зрілості передбачає послідовне проходження трьох етапів, на кожному з яких вирішуються специфічні завдання. Завдання першого етапу полягають в організації групи студентів, їх залученні до активної групової роботи, спрямуванні на спільне виконання завдань і вправ, діагностиці особистісного потенціалу, з'ясуванні особливостей сформованого у студентів

образу Я та образу майбутньої професії. Важливе значення мають вправи, спрямовані на зняття напруги учасників, подолання їх скутості, закритості і недовіри до партнерів. З метою стимулювання самоаналізу та спонування студентів до особистісно-професійного самовдосконалення на початковому етапі тренінгової роботи слід особливу увагу звертати на діагностику особистісної та професійної ідентичності студентів, їх уявлень про цінності та особистісний смисл педагогічної професії, мотивів навчальної та професійної діяльності, професійно важливих особистісних якостей. Вагому цінність мають вправи, орієнтовані на те, щоб сфокусувати увагу учасників тренінгу на власній особистості, на своїх переживаннях, думках, звичних способах поведінки, уявленнях про себе як особистість і представника педагогічної професії. На цьому етапі важливо створити такі умови і ситуації, які б забезпечили кожному студенту можливість якнайповніше і якнайточніше побачити себе в дзеркалі власних уявлень і думок інших учасників групи, оцінити свої особисті якості, прислухатися до своїх переживань. Цьому значною мірою сприяє постійна вербалізована рефлексія своїх думок і переживань, яка доповнюється процесами зворотного зв'язку від інших учасників групи. Завдяки зворотному зв'язку кожен член групи отримує важливу для розуміння себе і корекції своєї поведінки інформацію: які реакції викликає в оточуючих його поведінка; як він сприймається іншими; в яких випадках його інтерпретація емоційного змісту міжособистісної ситуації виявляється неадекватною і спричиняє таку ж неадекватну реакцію оточуючих; якими є цілі і мотиви його поведінки, наскільки його реальна поведінка сприяє досягненню цих цілей; які емоційні поведінкові стереотипи для нього характерні; який зв'язок бачать інші між його досвідом і поведінкою. Зворотний зв'язок відіграє важливу роль у процесі самопізнання та особистісного розвитку учасників групи, якщо він відповідає таким вимогам: правдивість – щирість і відвертість; постійність – дається завжди і всім учасникам групи; своєчасність – пропонується відразу після відповідного вчинку іншого учасника; конкретність – описує конкретні вчинки, а не поведінку або особистість загалом; ясність і зрозумілість для людини, якій він адресований; прямота – висловлюється у формі прямого звертання до іншого учасника на «ти», а не натяками, наче мова йде про сторонніх або «деяких людей у групі»; різноманітність – вказує на те, що подобається в поведінці іншої людини, і те, що не подобається; практичність – спрямовується на те, що людина реально може змінити, а не на те, що їй не під силу контролювати.

Завдяки оперативному зворотному зв'язку починають руйнуватися звичні стереотипи неадекватного само сприйняття студентів, ставляться під сумнів укорінені системи оцінок і самооцінок, відкриваються несподівані сторони Я-образу.

Досвід групової взаємодії сприяє не тільки глибшому і точнішому розумінню студентами своїх міжособистісних відносин, способів і стереотипів спілкування, мотивів поведінки, причин власних труднощів, але й корекції емоційного досвіду, яка відбувається за такими етапами: 1) учасник групи виражає інтенсивні почуття до інших; 2) група надає йому підтримку, яка дозволяє ризикувати; 3) відбувається аналіз ситуації, який допомагає учасникові зрозуміти, що сталося: тут особливо важлива реакція інших учасників групи; 4) учасник визнає, що помилявся, уникаючи вираження своїх почуттів перед іншими; 5) результат – здатність більш глибоко і щиро спілкуватися з іншими людьми.

У процесі тренінгу доцільно застосовувати технологію розвитку аутопсихологічних здібностей, які визначають загальну здатність особистості до саморозвитку і самовдосконалення. З метою актуалізації резервних можливостей студентів можна використовувати спеціальні процедури саморозвитку і самокорекції, які забезпечують пошук оптимальних варіантів самовдосконалення і самореалізації в навчально-професійній діяльності. На початковому етапі корекційної роботи визначається ступінь розбіжності між реальним і ідеальним професійним Я студентів, з'ясовується їхнє ставлення до цього факту. У випадку суттєвих деформацій у мотиваційно-ціннісній сфері та диспропорцій між професійною самооцінкою і домаганнями студентів, вони починають сприймати себе негативно, концентруються на песимістичній оцінці свого можливого професійного і життєвого успіху, відчувають неадекватність і нездатність впоратися з майбутніми професійними обов'язками. У зв'язку з цим особлива увага має звертатися на розв'язання виявлених у процесі педагогічної діагностики проблем особистісно-професійного розвитку студентів: подолання стереотипів самосприйняття; створення умов для формування адекватної професійної ідентичності (підвищення упевненості в собі, розвиток компетентності, побудова адекватного Я-образу); формування образу успішного професійного майбутнього (виявлення і актуалізація своїх професійних ресурсів, уточнення і коректування професійної самосвідомості).

Для згуртування групи, зняття емоційних бар'єрів і активізації учасників тренінгу можна використовувати спеціальні психотехнічні вправи [2]. На завершальній стадії першого етапу доцільно

організувати групову дискусію за наслідками проведених діагностичних методик.

Другий етап тренінгу передбачає проведення різноманітних вправ і виконання завдань, спрямованих на корекцію студентами різних аспектів своєї особистості, професійних установок, уявлень про майбутню професію і про себе як її суб'єкта. Важливими завданнями цього етапу є: стимулювання рефлексії та спрямування самопізнання студентів на формування адекватного суб'єктивного образу Я й образу професії; актуалізація професійної самосвідомості; формування уявлення про себе як суб'єктів професійного становлення; активізація зворотних зв'язків під час групової взаємодії. Головна увага має приділятися корекційно-розвивальній роботі, спрямованій на розвиток особистісно-професійної зрілості студентів. З цією метою доцільно широко практикувати такі методи, як групові дискусії, рольові ігри, кейс-метод, моделювання і аналіз професійних ситуацій.

Логіка проведення другого етапу має підпорядковуватися загальній меті тренінгу і передбачати виконання вправ, які можна поділити на декілька груп. Перша група вправ спрямовується на з'ясування і уточнення образу професійного майбутнього студентів: вправа «Ключі» (К. Фопель) – розвиток символічного мислення, корекція неадекватних ставлень, визначення і прийняття нових перспектив; вправа «Людина-одноденка» (Г. Абрамова) – розширення часової професійної перспективи; вправа «Простір життя» (О. Кроник) – формування умінь планування професійного і життєвого шляху, зміцнення «почуття реальності»; вправа «Раніше – зараз – потім» (Р. Бардієр, І. Ромазан, Т. Чередникова) – розвиток часової перспективи; вправа «Професійний портрет» – розвиток уявлень про майбутнє, формування позитивного образу Я і професійного майбутнього; вправа «Мої завдання» – визначення пріоритетних цілей, зіставлення завдань і рівня їх реалізації у майбутній професійній діяльності; вправа «Цінності професійної діяльності» – актуалізація власних професійних цінностей і їх порівняння з суспільними цінностями педагогічної професії; вправа «Я через 10 років» – проектний малюнок, метою якого є усвідомлення себе як представника педагогічної професії у часовій перспективі. Під час тренінгу важливе значення належить також вправам, спрямованим на зміцнення особистісного самоприйняття, підвищення самооцінки, аналіз і корекцію студентами власного образу Я: «Професійна ідентичність» (С. Сімагіна), «Хто Я?» і «Ідентифікація – який Я?» (Дж. Шервуд); на з'ясування змісту професійного образу Я: «Підвищення професіоналізму», «Кінорежисери» (В. Бабайцева), «Готель», «Реклама послуг» (І. Вачков), «Точка зору» (В. Бабайцева); на уточнення професійної спрямованості: «Потрібний вчитель» (І. Вачков), «Професіограма» (О. Іванова); на розширення перцептивного досвіду учасників, розвиток емпатії, стимулювання ідентифікації з партнерами по взаємодії; на з'ясування професійних можливостей студентів, емоційного ставлення до майбутньої професії та професійних ціннісних орієнтацій, побудову перспективних ліній свого професійного і особистісного розвитку.

Під час вибору конкретних вправ (ігор, технік) важливо дотримуватися наступних критеріїв: відповідність вправ основній меті заняття; послідовність переходу від простіших до складніших вправ; наявність зв'язку між окремими вправами, що забезпечує єдине сприйняття усього заняття; необхідна зміна ритму життєдіяльності учасників, чергування розмов і дій; чергування спільної групової, парної та індивідуальної діяльності учасників; надання кожному учасникові можливостей для самореалізації, запобігання узурпації ініціативи найбільш активними учасниками; забезпечення можливості для спонтанного пересування учасників в освітньому просторі; отримання учасниками задоволення від занять; можливість кожного учасника взяти участь в усіх вправах і обговоренні їх результатів. Використання вправ, рольових ігор, методу аналізу конкретних ситуацій, дискусій активізує професійну рефлексію студентів, яка, у свою чергу, забезпечує корекцію особистісно-професійної ідентичності та мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів.

Третій етап тренінгу спрямовується на аналіз і обговорення результатів особистісно-професійного самопізнання студентів, закріплення нових способів поведінки, вироблення умінь самоаналізу професійної діяльності, а також способів розвитку свого творчого потенціалу. Важливе значення має актуалізація професійних намірів студентів, формування у них адекватних уявлень про професійно важливі якості та особливості майбутньої професійної діяльності, розвиток професійних інтересів і мотивів, прагнення до особистісно-професійного самовдосконалення.

У процесі тренінгової роботи можуть використовуватися різноманітні методи активного навчання, спрямовані на вирішення триєдиного завдання: усвідомлення студентами свого професійного «Я», прийняття себе як представника відповідної професії, управління собою в професійних ситуаціях і в цілому — своїм особистісно-професійним розвитком. Особливу увагу під час тренінгу слід звертати на розвиток професійної рефлексії студентів як важливого критерію особистісної зрілості, що забезпечує осмислення і корекцію власних професійних установок. Завдяки цьому студенти отримують можливість тренуватися одночасно як у площині поведінки, професійних

дій, емоційних відносин, так і в когнітивній площині, органічно пов'язуючи при цьому три складові: Я і професійна діяльність, Я та інші, образ Я. На важливості рефлексивної культури як необхідного чинника розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів наголошував В. Сластьонін [11]. Дослідник характеризує рефлексивну культуру як системоутворюючий чинник професіоналізму, що визначається сукупністю здібностей, способів і стратегій, які забезпечують усвідомлення й подолання стереотипів особистого досвіду та професійної діяльності шляхом їх переосмислення, впровадження інновацій, за допомогою яких долаються проблемні ситуації під час реалізації професійних завдань.

Значним потенціалом для розвитку рефлексивної культури студентів володіє метод моделювання навчально-професійних ситуацій, який містить комплекс прийомів формування практичних умінь самоаналізу, саморегуляції, самопрограмування і самопроектування, що детермінуються системою спеціально сконструйованих ситуацій.

Використання тренінгу з метою розвитку особистісно-професійної зрілості студентів актуалізує осмислення ними шляхів можливої корекції особистісних характеристик, важливих у контексті майбутньої професійної діяльності. Це, у свою чергу, сприяє усвідомленню студентами себе як суб'єктів педагогічної діяльності, спонукає їх до постановки конкретних завдань особистісно-професійного самовдосконалення та визначення шляхів їх реалізації.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічних досліджень і власного досвіду дає підстави стверджувати, що груповий тренінг за відповідної організації може виступати ефективним чинником особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Інтенсивне спілкування в умовах тренінгової групи стимулює розвиток особистісної зрілості студентів, що знаходить вияв у формуванні адекватного образу Я, позитивної самооцінки, впевненості в собі, уміння і потреби в пізнанні інших людей, гуманістичного ставлення до них, виробленні реалістичних життєвих і професійних планів, оптимістичного сприйняття свого професійного майбутнього, корекції професійно-ціннісних орієнтацій і установок, формуванні емоційної стійкості, здатності адекватно виражати власні емоції й почуття, долати життєві та професійні труднощі, розвитку професійно важливих якостей (рефлексії, сензитивності, відповідальності, емпатії, толерантності, асертивності та ін.). Спеціально організована міжособистісна взаємодія в групах тренінгу дає можливість студентам відчувати себе психологічно більш захищеними, впевненими у собі, здатними до співпраці, підвищує їх готовність до прийняття себе та учнів. Усе це значно полегшує майбутнім учителям вирішення непростих проблем педагогічного спілкування, робить менш напруженим зіткнення з реаліями шкільного життя. Участь у груповому тренінгу сприяє також корекції неадекватних професійних стереотипів, розвитку здатності до більш об'єктивного, неупередженого і глибокого розуміння себе та оточуючих людей.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры / В.Ю. Большаков.– СПб.: “Социально-психологический центр”, 1996.– 380 с.
3. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Дисс... канд. психол. наук 19.00.07 // Сергей Леонидович Братченко. – Л., 1987. – 268 с.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М., 2000. – 224 с.
5. Гаджиева Н.М. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания / Н.М. Гаджиева, М.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.
6. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе / Ю.Н. Емельянов // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – С. 414-424.
7. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А.Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-17.
8. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
9. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий / Н. Осухова // Вестник высшей школы. – 1991. – №12. – С.30-36.
10. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 223 с.
11. Сластенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 37-43.
12. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. – М.: МПСИ; Воронеж: МО ДЕК, 2004. – 600 с.
13. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 176 с.