

## ЕМОЦІЙНЕ УСВІДОМЛЕННЯ ЯК КОНСТРУКТ ОЦІНЮВАННЯ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ПСИХОПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД

*У статті конкретизовано сутність емоційного усвідомлення як конструкта оцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих технічних навчальних закладів з позицій психопедагогічного підходу; схарактеризовано етапи успішної зміни поведінки щодо емоційного самоусвідомлення, переваги та недоліки застосування комп'ютерних методик на заняттях з розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів.*

**Ключові слова:** емоційне усвідомлення, професійна підготовка, педагогічна майстерність, психопедагогіка, конструкт оцінювання.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими теоретичними чи практичними завданнями.** У сучасному стрімко змінному світі одним із способів „виживання” системи освіти є інноваційна діяльність освітніх установ, що веде до задоволення нових потреб, які висуваються суспільством. Відомо, що інновації нерозривно пов'язані з експериментальною і дослідницькою роботою, оскільки метою кожного експерименту є створення нового на основі модифікацій, конструювання, здійснення новаторських підходів та ін.

Діяльність суб'єктів освітнього простору в організації і проведенні педагогічних досліджень визначає їх соціальну активність на індивідуальному рівні, рівні середовища та рівні простору, що забезпечує випереджаючі наукові, практико-орієнтовані дослідження з актуальних проблем розвитку освітнього простору загалом та професійної [ підготовки педагогів зокрема. Проте, щоб ефект від перетворень був максимальним, і вони повинні здійснюватися системно, тобто координуватися на локальному рівні освітнього середовища та рівні освітнього простору. Координація, особливо на рівні освітнього простору, може бути побудована по вертикальному типу (органами управління освітнім закладом).

Методами діагностики забезпечення якості професійної підготовки, на погляд Н. Кузьміної [5, с. 41-53], є вибіркова бліц-методика діагностики чинників продуктивного викладання навчальної дисципліни; методика вимірювання латентної структури ставлення респондента до професії, до навчального закладу, методика вимірювання якості підготовки фахівців за конкретною спеціальністю на основі зворотного зв'язку, методика контент-аналізу продуктів діяльності викладачів вищого навчального закладу тощо. Взагалі, значення критерію є мірилом рівня відповідності об'єкта власній сутності. При цьому рівень розуміється як „вершина”, що досягнута суб'єктом у процесі особистісного розвитку. Втім, урахуовуючи значення комунікації (взаємин) в аспекті дослідження, виникає потреба вивчення не тільки суб'єктів, а також сукупності їх реальних (можливих, прогнозованих) відносин.

Оцінка якості викладання завжди була одним з найбільш складних та дискусійних питань оцінювання педагогічної майстерності (І.А. Зязюн [9, с. 12 ], С.Л. Плавінський [10, с. 153-161] та ін.). В умовах комерційної освітньої послуги (тренінгові програми, семінари, курси тощо), коли споживач сплачує за неї відповідні кошти, це оцінювання ситуацію ("Якщо я піду з лекції, все одно нічого не зміниться"), а з іншого - він може бути не зацікавленим в інформації, яку одержує ("Я прийшов сюди відпочити; за дипломом; мене не хвилює, що Ви там розповідаєте"). У такому разі збільшуються вимоги до інструментарію оцінювання та самооцінювання майстерності викладачів, адже вони можуть стати знаряддям зловживання як з боку тих, кого навчають (легковажні лестощі чи ганьба за почуття власного безсилля студента перед викладачем), так і самих педагогів.

Аналіз анкет, де пропонувалося оцінити майстерність викладачів за фіксованим переліком якостей (корисність лекції, методика викладання, насиченість інформацією та ін.), продемонстрував малий розбіг даних по оцінках, які одержував один викладач від одного студента. Інакше кажучи, респонденти мали тенденцію не оцінювати викладача за кожним з критеріїв, а просто визначали, на скільки педагог імпонував їм у цілому, а потім "підганяли" оцінку під це враження. Тому подібне анкетування виявило низький ступінь корисності для покращення роботи викладачів.

У дослідженні С.Л. Плавінського при визначенні критеріїв (конструктів) оцінювання якості викладання було з'ясовано, що тільки невелика їх кількість у визначенні респондентів повторювалась. Це підтвердило думку про те, що кожний слухач/студент оцінює педагога, ґрунтуючись на власних критеріях, і нав'язування зовнішніх наборів оцінок не веде до позитивних результатів. Наголосимо, що такі критерії, як "практична значущість" чи "цікавий зміст" були згадані лише побіжно. Навряд чи це свідчить про те, що заняття взагалі були некорисними або студентів зовсім не цікавила практична значущість, інакше студенти не мали б бажання відвідувати заняття і цей критерій став би зайвим.

Проблема полягає в тому, що в реальності загальне враження пов'язано з різними очікуваннями від викладачів у різних студентів. Нав'язуючи критерії оцінювання, студенти "ранжували" викладачів (адже оцінювання завжди відбувається згідно з визначеним стандартом) за тими показниками, які на справді можуть і не впливати на об'єктивне враження. З іншого боку, студенти намагалися "донести" свої судження і тому вони починали виставляти оцінки по близьким за змістом шкалам. Наприклад, викладач, захопившись темою, затримував студентів на перерві чи сам запізнювався на заняття. Студентам це не подобалося, і вони жадали повідомити про це. Але в анкеті графа "дотримання розкладу" була відсутня й респонденти занижували оцінку за параметром "повага до студентів". При цьому така оцінка не має жодного стосунку до реальних відносин між викладачем і студентами.

Для того щоб прояснити ситуацію з викладачем, краще за все було б просто запитати студентів про те, що їм сподобалось, а що - ні, що вони визнали корисним для себе особисто, і потім уточнити причини. Проте у письмовому варіанті опитування, по-перше, не має еталона для зіставлення, а по-друге, результати досить важко порівнювати між собою, їх можна, скоріше, розглядати як побажання викладачеві на майбутнє. Можливим варіантом оцінювання є бесіда, але не кожний студент зважиться на об'єктивну критику викладача перед керівництвом чи самим викладачем і, найголовніше, така методика потребує великої кількості часу.

Виходячи з вищевикладеного, нагальним стає розроблення відповідних критеріїв та методик, які б дозволили проводити оцінювання та самооцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих технічних навчальних закладів з позиції цілісного психолого-педагогічного підходу.

**Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Зміни у системі вищої освіти в Україні в межах реалізації основних принципів Болонської декларації викликали появу нових підходів до оцінювання якості освітнього процесу взагалі та педагогічної майстерності викладачів вищих технічних навчальних закладів зокрема. Дослідженню відбору критеріїв якості оцінювання освітнього процесу присвячено багато робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників (Ю.М. Нейман [18], С.Л. Плавінський та ін.). А. Спіркін (1972) [13] та І. Чеснокова (1977) [16] головною підставою для виокремлення різних рівнів саморозвитку особистості визначали ступінь розвитку емоційних, когнітивних і вольових процесів, що є підґрунтям формування і функціонування різних актів самосвідомості. Р. Берне [1], І. Кон [5], К. Роджерс [11] та інші основним критерієм для виокремлення різних рівнів у структурі Я-концепції визначили ступінь узагальненості відповідних вимірювань „Я”. Як критерій ієрархізації структурних складників М. Розенберг (1986) [17] висуває ступінь суб'єктивної значущості різних вимірювань.

У країнах, які використовують вискоелефективні технології й методики діагностики якості освіти, розробленням, перевіркою й тиражуванням цих методик займаються спеціальні організації, наприклад у США - *Educational Testing Service ETS*, у Великій Британії - *The Qualifications and Curriculum Authority QCA*, у Росії - Федеральний інститут педагогічних вимірювань (С.В. Окладнікова [8]).

У педагогіці характеристики критеріїв містять опорні якості професійної придатності суб'єкта до діяльності, яка пов'язана з навчанням і вихованням, соціумом. Проте на практиці, як стверджує А. Філіппов (1990) [15], це приводить до „імітації“ професійних якостей або їх підміни - такі загально визнані і професійно значущі якості особистості, що визначають успіх будь-якої діяльності, як вимогливість, ініціативність, реально іноді виявляються самодурством, імпульсивністю. У нашому дослідженні при розробленні критеріїв оцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих технічних навчальних закладів враховано підходи до виявлення системних якостей і властивостей цілісної особистості [12].

Відтак, *вибір* конструктивів оцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих технічних навчальних закладів *ґрунтується* на тому, що, *по-перше*, процес професійної підготовки майбутніх фахівців здійснюється у взаємозв'язку цілісності взаємовпливів суб'єктів в освітньому просторі; *по-друге*, охоплює сутнісні характеристики моделей педагогічної взаємодії; *по-третьє*, враховує ролі та місце функціонування особистісно-професійних парадигм викладачів вищої школи і, *по-четверте*, спирається на методологічні принципи, методи і методики цілісного психо-лого-педагогічного підходу. Значна актуальність проблеми й недостатній рівень наукової розробки цілісного психолого-педагогічного підходу щодо оцінювання педагогічної майстерності викладачів вищих технічних навчальних закладів зумовили напрям нашого дослідження.

**Формування цілей статті:** конкретизувати сутність емоційного усвідомлення як конструкта оцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих технічних навчальних закладів з позицій психопедагогічного підходу.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Особливо велике навантаження на рефлексивні/почуттєві процеси відбувається при „розмитому“ цілепокладанні та нечіткому задумі. Це означає, що на *кожному* етапі розгортання дії на лекції або семінарському занятті, а не тільки на завершальній фазі вивчення курсу - модульному чи семестровому контролі, присутні минуле, сьогодення й майбутнє. У цьому аспекті необхідно розуміння викладачами того, що студенти „проживають“ процес професійної підготовки у вищому навчальному закладі не тільки інтелектуально, а в усьому різноманітті емоційно-почуттєвих ціннісних характеристик людського існування. Отже, відсутність усвідомлення емоційного переживання щодо власної діяльності на занятті, так само як і *майбутнього результату*, зводить нанівець педагогічні дії.

Усвідомлення важливості того, як взагалі емоції впливають на дії людини, має стати одним з головних засад розроблення критеріїв оцінювання педагогічної майстерності викладачів. Адже саме **педагогічна майстерність** - комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [9, с. 25] - визначає ефективність процесу розвитку майбутніх фахівців через „опочуттєвлення“, „олюднення“ професійних знань і вмінь саме завдяки діям Педагога - того, як промовляли стародавні греки, хто „веде за руку“.

Про важливість **емоційного усвідомлення** як визнання власних емоцій та їх вплив на педагогічну діяльність наголошували В.П. Зінченко [3], І.А. Зязюн [9], Е.Стоунс [14] та ін. Д. Гоулман [2, с. 81] досить чітко характеризував фахівців, які володіють навичками емоційного усвідомлення, як людей, які знають, які емоції вони відчувають й чому саме; уявляють собі зв'язки між власними почуттями й тим, що вони думають, роблять й кажуть; користуються керівним емоційним усвідомленням власних цінностей та цілей. Таке усвідомлення підтримує мотивацію щодо власних дій, погоджуючи їх з почуттями оточуючих та сприяє розвиткові корисних соціальних навичок, які є вельми значущими для лідерства та колективної праці.

Емоційне усвідомлення починається з налаштування на потік почуттів, який постійно присутній у кожній людині, та визнання того, що емоції формують те, що людина сприймає, про що вона думає та що робить. Із цієї тези випливає, що *наші почуття здійснюють вплив на тих, з ким ми взаємодіємо*. Для викладачів це значить розуміння того, що їх власні емоції у процесі педагогічної взаємодії зі студентами можуть „переходити на тих, кого навчають, призводячи до кращого або гіршого результату“. Викладач, з добре розвинутим емоційним усвідомленням, осмислює власні емоції у будь-який момент часу і навіть відчуває їх фізично. Він спроможний вербально висловити їх, а також показати, наскільки доречними є ці прояви у соціальному відношенні.

На жаль, викладачі, особливо технічних навчальних закладів, самі не завжди розуміють головну мету педагогічної взаємодії зі студентами при організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, звертаючи увагу переважно тільки на її суто технічно-професійні етапи опанування професійними знаннями та навичками. Це відбувається тому, що викладачі „забувають“ про те, що гармонійний розвиток майбутнього фахівця пов'язаний з емоційно-ціннісним моральним ставленням студента до самого себе, обраної професії та ґрунтується на взаєминах з викладачем. Плин фоновому потоку почуттів ідеально співвідноситься з плином думок. І викладач, і студент постійно відчувають той чи інший настрій, але, зазвичай, не налаштовуються на ледве помітні його відтінки, які змінюють один одного, поки людина займається звичною діяльністю: похмурий чи життєрадісний настрій; роздратованість, що викликана, наприклад, роботою комп'ютерних систем зв'язку; сотні чи навіть тисячі сильних або слабких емоцій з'являються і минають у буденній метушні.

У поспіху та напрузі трудових буднів мозок зайнятий потоком думок - плануванням наступної справи, рішенням поточного завдання, заклопотаністю проблемами, які ще не розв'язані. Для того щоб „вловити“ настрої, необхідно зробити перерву в розумових справах, але, як правило, люди це не часто можуть собі дозволити. „Наші почуття завжди з нами, але ми з ними буваємо досить рідко“ [2, с. 83]. Замість цього людина дізнається про емоції, як правило, тільки тоді, коли вони посилюються та „виходять з-під контролю“. Але, якщо уважно спостерігати за зміною власних емоцій, їх можна свідомо змінювати ще до того, як вони виявляються з великою силою. Ті, хто неспроможні зрозуміти власні почуття, опиняються у надзвичайно невідповідному стані. Такі люди у деякому сенсі *емоційно безграмотні* та не звертають уваги на ту атмосферу, яка існує в реальності й має визначальне значення щодо досягнення успіху в житті, не кажучи вже про педагогічну діяльність.

Так, „глухота“ на емоційні відтінки приймає форму ігнорування сигналів, які намагається надіслати організм - у вигляді, наприклад, головної болі чи хронічної стомленості. Інша протилежність - люди, які страждають на *алекситімію* (утруднення при передаванні та психологічному описі власного емоційного стану). Цей психіатричний термін характеризує людей, які мають сумбурне уявлення щодо власних почуттів. Для таких людей зовнішній світ є більш зрозумілим, ніж їхній власний внутрішній макрокосм. Ці люди „стирають“ різницю між емоціями незалежно від того, приємні вони чи неприємні. Вони мають обмежений спектр емоцій, особливо збіднілий у діапазоні позитивного настрою на кшталт щастя. Відтінки емоцій їм не зрозумілі, і тому такі люди не можуть повною мірою погоджувати та спрямовувати свої думки та дії. Але емоційне усвідомлення можна розвивати. Таке усвідомлення допомагає людині приймати рішення, не змінюючи власним найважливішим цінностям. „Багато керівників ніколи на справді й не думали про те, наскільки важливо розуміти свій власний внутрішній світ. Вони взагалі не вбачали зв'язку між власною поведінкою у стресових ситуаціях та здібністю зберігати свій талант чи досягти мети“, - пише Деніел Гоулман [2, с. 89].

У нещодавно знайдених анатомічних зв'язках між головним мозком і тілом, які об'єднують наш емоційний стан з фізичним здоров'ям, центри емоцій відіграють вирішальну роль при наявності досить розгалуженої мережі з'єднань паттернів як з імунною, так й з серцево-судинною системами. Існування таких біологічних зв'язків пояснює, чому негативні почуття - печаль, розчарування, гнів, напруга, сильне занепокоєння - подвоюють ризик того, що у людини може трапитися катастрофічне скорочення притоку крові до серця в ті моменти, коли нею володіють такі почуття, а недостатнє кровопостачання - стати причиною серцевого нападу [7]. Чим точніше людина може усвідомлювати власні емоції, тим скоріше вона буде справлятися зі стресами. Проте зовнішній спокій не обов'язково свідчить про те, що у людини все гаразд. Навіть коли хтось здається стриманим, насправді у нього може все „кипіти“ у середині. Такий людині також треба вчитися долати негативні емоції.

Деякі культури, особливо азійські, заохочують манеру маскувати негативні емоції. Це, ймовірно, дозволяє зберігати спокійні взаємини, але може дорого коштувати окремій людині. Спрямований всередину емоційний вибух має декілька недоліків. Так, схильні до таких вибухів люди часто бувають не здатні зробити які-небудь кроки у напрямі покращення ситуації, що склалася. Вони, хоча і

виглядають зовні спокійними, завжди страждають від внутрішніх реакцій, таких як нервовість, надмірне паління, безсоння та безперервна самокритика. Отже, їхнє здоров'я так само знаходиться у небезпеці, як і у людей, що "вибухають" відкрито. Тому їм так само треба вчитися підкоряти свої реакції.

Проте *професійна емоційна усталеність* - це не тільки здібність залишатися відданим своїй справі, уміння тримати себе в руках - це уміння сприймати стресову ситуацію як випробування власних можливостей, а не як загрозу. Ті, хто мають розвинену професійну емоційну усталеність, вважають труднощі не прикрощами, а складним, але привабливим завданням, а зміни - слушною нагодою для розвитку, крокування вперед. Парадокс педагогічної дії полягає в тому, що в подібних ситуаціях один викладач бачить жахливу погрозу, а інший - складне завдання, яке надає сил та надихає на творчість. За умов наявності відповідних емоційних ресурсів те, що здається жахливою погрозою, сприймається як виклик, який можна зустріти з енергією і навіть ентузіазмом. Увага до власних емоцій - дорогоцінніший засіб. Адже почуття - це версія ситуації, що склалася в уявленні організму. Все, що людині необхідно у цій ситуації, розкривається в її почуттях. Якісні зміни у свідомості людини відбуваються у той момент, коли вона усвідомлює: те, що, на її думку, було хитким, виявляється непорушним, а стійке - ско-роминущим. У цьому сенсі почуття відіграють роль радників щодо вирішення головних питань на кшталт "Куди я йду?" Якщо людина не приділяє часу емоційному усвідомленню, вона ризикує "загубити" власні керівні цінності.

Зауважимо, що *особисті цінності* - не піднесені абстракції, а внутрішні переконання, які людині ніколи не вдається досить повно вимовити словами, майже так само, як і почуття. Цінності перетворюються у те, що має над нами емоційну владу або знаходить в нас емоційний відзвук (позитивний чи негативний). Емоційне усвідомлення є внутрішнім барометром, який визначає наявність або відсутність сенсу робити те, що людина робить (чи збирається робити). Якщо є якась невідповідність між вчинком та цінністю - у результаті людина відчує незручність, яка виявиться у почутті провини чи сорому, глибоких сумнівах чи журбі, спокуті чи огиді та ін. Такий дискомфорт діє як емоційна скребачка, що каламутить почуття та може перешкодити зусиллям чи планам. З іншого боку, вибір, який був зроблений відповідно до цього внутрішнього керівного принципу, пробуджує захоплення. Він не тільки сприймається як правильний, а також підвищує увагу та ентузіазм, які можна спрямовувати на його реалізацію.

Результати дослідження, що було проведене в університеті Південної Каліфорнії (1999 р.) [2] серед працівників інтелектуальної сфери (інженерів, програмістів та аудиторів) довели, що працівники-"зірки" обирали професії, які дозволяли їм працювати з постійно глибоким розумінням сенсу власної діяльності та в яких вони відчували задоволення від досягнутих результатів й вірили, що роблять внесок у загальну справу. У той час, як "середні" працівники задовольнялися участю у будь-якій роботі, на яку їх призначали; а надзвичайні виконавці розмірковували про те, робота щодо реалізації *Якого* проекту їх надихне, під керівництвом *Якої* людини вони бажали б працювати, чия особиста ідея могла би перетворитися на кращий проект. Вони інтуїтивно розуміли, що їм вдається краще *Всього* та задовольняє їх більше *Всього*, а що - ні. Їхня робота була неперевершеною, адже вони вміли обирати, саме це допомагало їм зберігати зосередженість та знаходити сили. Люди, що керуються внутрішнім емоційним усвідомленням, яке підказує їм, на що треба витратити сили та час, можуть мінімізувати емоційні перешкоди. Згідно із висновками з цього дослідження, більшим мотивом, ніж влада та гроші, успішні працівники визначили такі чинники: *натхнення* щодо здійснення складного завдання; *свобода*, якою вони могли користуватися при виконанні завдання; *надія на творчу самореалізацію* та *можливість допомогти іншим, допомагаючи собі*.

Однак жоден критерій оцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів не можна назвати досконалим. Люди, які прагнуть виглядати добросовісними, можуть спотворити самооцінку. Тоді, коли йдеться про оцінювання емоційного усвідомлення, виникає питання про об'єктивність оцінки людини, наприклад, з низькою самооцінкою: наскільки вона точно визначає власні переваги та недоліки. Хоча самооцінки бувають і корисними (і щирими), якщо люди не будуть впевненими, що результати використовуються їм на благо - без цієї впевненості їх оцінки матимуть менше довіри. Жоден детектор брехні не зможе виявити самооману при відсутності самоусвідомлення. Адже без самоусвідомлення людина є поганим спостерігачем самої себе. Як підкреслює С'юзен Енніс "Корисність самооцінок залежить від мети. Бажання виглядати кращим впливає на відповіді. Якщо самооцінка залишається між студентом і викладачем і про неї нічого не знає керівництво навчального закладу, тоді вона буде більш щирою чи настільки щирою, наскільки людина на це здатна, враховуючи будь-яке обмеження самосвідомості, яке, можливо, є у людини. З іншого боку, оцінки оточуючих також не позбавлені помилок. Кожна оцінка деякою мірою є віддзеркаленням того, хто оцінює. Адміністративна політика навчального закладу так само іноді може й сприяти деякому «нарцисизму» викладачів, коли нібито людина взагалі не має ніяких недоліків. Але нерідко керівники бувають відгороджені від так званої «іншої думки». По-перше: керівники можуть бути ізольовані від подібної інформації близьким оточенням, по-друге: це відбувається унаслідок особливого ставлення підлеглих, які бояться їх засмутити". Ось чому для більшої об'єктивності необхідними є дані у великій кількості з різних джерел. Це дозволить ліквідувати будь-які суто індивідуальні емоційні програми, урівноваживши їх іншими оцінками.

Протягом багаторічного дослідження автора щодо оцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів у період проведення занять з підвищення кваліфікації стало можливим виявити та конкретизувати *етапи успішної зміни поведінки* щодо емоційного самоусвідомлення:

*непомітність*. Як казав Г.К. Честертон: "Не те, щоб вони були неспроможні знайти рішення... вони взагалі не бачили проблеми". Люди на цьому етапі у цілому не готові до емоційного усвідомлення. Вони заперечують, що в них є потреба щось змінювати, у першу чергу розвивати педагогічну майстерність. Вони чинять опір будь-якій спробі допомогти їм змінюватися... Вони просто не бачать у цьому необхідності;

*міркування*. Викладачі розуміють, що їм треба вдосконалюватися, ставати кращими, і починають обмірковувати, як це зробити. Вони вже відкриті для розмови на ці теми, але ще не зовсім налаштовані практично розпочати справу. Таке подвійне ставлення - явище досить поширене: деякі чекають "чарівного моменту", інші починають покvapливо щось намагатися робити й "перегорають", передчуваючи невезіння, адже вони ще переповнені суперечливими почуттями. Вони замінюють дії роздумами: "почну в наступному кварталі, семестрі, коли на це буде час";

*підготовка*. Викладачі вже починають фокусувати увагу на розробленні конкретного плану самовдосконалення. Вони усвідомлюють проблему, бачать шляхи її вирішення та уявляють, як з нею впораються, розробляють конкретний план дій;

*дія*. Починаються очевидні перетворення. Люди приймають план, починають здійснювати його етапи на практиці і насправді змінюють власний спосіб дії - власну манеру проявів емоцій, те, як вони думають про себе, та всі інші аспекти метаморфози застарілих звичок та стереотипів. Цю стадію більшість людей вважають "здійсненням змін", хоча її підґрунтям є більш ранні підготовчі кроки.

На нейропсихологічному рівні відбувається створення нових паттернів як відповідної реакції у корі головного мозку. Завершальна стадія настає тоді, коли стара звичка позбавляється свого статусу реакції за умовчанням, а нова звичка посідає місце старої. К цьому моменту зміни у поведінці вже стабілізуються, зробивши повернення до старих моделей малоімовірним [7].

Взагалі, основні глибинні настановлення та *цінності*, що пов'язані з ними, *змінити складніше, ніж буденні звички*. Мотиви типу "потреба в успіху" та особистісні характеристики, такі як "чемність", можна підвищити чи модифікувати, але й це довготривалий процес. Те ж саме стосується й формування здібностей, таких як самоусвідомлення, уміння долати емоції, що викликають стрес, емпатії та соціальних навичок. Окрім того, має велике значення відповідна поведінка людини. У викладачів, які вже вирізнялися досить розвинутих умінням співпереживати, навічання створенню зворотного зв'язку щодо якості власної роботи чи налаштування себе на потреби студентів чем і про неї нічого не знає керівництво навчального закладу, тоді вона буде більш щирою чи настільки щирою, наскільки людина на це здатна, враховуючи будь-яке обмеження самосвідомості, яке, можливо, є у людини. З іншого боку,

оцінки оточуючих також не позбавлені помилок. Кожна оцінка деякою мірою є віддзеркаленням того, хто оцінює. Адміністративна політика навчального закладу так само іноді може й сприяти деякому «нарцисизму» викладачів, коли нібито людина взагалі не має ніяких недоліків. Але нерідко керівники бувають відгороджені від так званої «іншої думки». По-перше: керівники можуть бути ізольовані від подібної інформації близьким оточенням, по-друге: це відбувається унаслідок особливого ставлення підлеглих, які бояться їх засмутити". Ось чому для більшої об'єктивності необхідними є дані у великій кількості з різних джерел. Це дозволить ліквідувати будь-які суто індивідуальні емоційні програми, урівноваживши їх іншими оцінками.

Протягом багаторічного дослідження автора щодо оцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів у період проведення занять з підвищення кваліфікації стало можливим виявити та конкретизувати *етапи успішної зміни поведінки* щодо емоційного самоусвідомлення:

*непомітність.* Як казав Г.К. Честертон: "Не те, щоб вони були неспроможні знайти рішення... вони взагалі не бачили проблеми". Люди на цьому етапі у цілому не готові до емоційного усвідомлення. Вони заперечують, що в них є потреба щось змінювати, у першу чергу розвивати педагогічну майстерність. Вони чинять опір будь-якій спробі допомогти їм змінюватися... Вони просто не бачать у цьому необхідності;

*міркування.* Викладачі розуміють, що їм треба вдосконалюватися, ставати кращими, і починають обмірковувати, як це зробити. Вони вже відкриті для розмови на ці теми, але ще не зовсім налаштовані практично розпочати справу. Таке подвійне ставлення - явище досить поширене: деякі чекають "чарівного моменту", інші починають покvapливо щось намагатися робити й "перегорають", передчуваючи невезіння, адже вони ще переповнені суперечливими почуттями. Вони замінюють дії роздумами: "почну в наступному кварталі, семестрі, коли на це буде час";

*підготовка.* Викладачі вже починають фокусувати увагу на розробленні конкретного плану самовдосконалення. Вони усвідомлюють проблему, бачать шляхи її вирішення та уявляють, як з нею впораються, розробляють конкретний план дій;

*дія.* Починаються очевидні перетворення. Люди приймають план, починають здійснювати його етапи на практиці і насправді змінюють власний спосіб дії - власну манеру проявів емоцій, те, як вони думають про себе, та всі інші аспекти метаморфози застарілих звичок та стереотипів. Цю стадію більшість людей вважають "здійсненням змін", хоча її підґрунтям є більш ранні підготовчі кроки.

На нейропсихологічному рівні відбувається створення нових паттернів як відповідної реакції у корі головного мозку. Завершальна стадія настає тоді, коли стара звичка позбавляється свого статусу реакції за умовчанням, а нова звичка посідає місце старої. К цьому моменту зміни у поведінці вже стабілізуються, зробивши повернення до старих моделей малоімовірним [7].

Взагалі, основні глибинні настановлення та *цінності*, що пов'язані з ними, *змінити складніше, ніж буденні звички*. Мотиви типу "потреба в успіху" та особистісні характеристики, такі як "чемність", можна підвищити чи модифікувати, але й це довготривалий процес. Те ж саме стосується й формування здібностей, таких як самоусвідомлення, уміння долати емоції, що викликають стрес, емпатії та соціальних навичок. Окрім того, має велике значення відправна поведінка людини. У викладачів, які вже вирізнялися досить розвинутих умінням співпереживати, наuczіння створенню зворотного зв'язку щодо якості власної роботи чи налаштування себе на потреби студентів може відбуватися досить легко, оскільки надають можливості виявитися ті здібності, які в них вже сформовані. Але для тих, хто тільки починає співчувати іншим, це потребує набагато більш рішучих зусиль протягом більшого часу.

Програми семінарів з розвитку педагогічної майстерності для викладачів вищих технічних навчальних закладів надають можливості практикуватися за допомогою чітко сфокусованих імітаційних ігор, ситуацій. Вони є початком тренувань. Як рекомендації щодо подібних ігор чи імітаційного моделювання треба підкреслити, що їх необхідно ретельно планувати, зрозуміло описувати учасникам заняття й *закінчувати опитуванням про відчуті емоційні переживання*. Адже просто участь у грі чи вправі не рівноцінна навчанню. До того ж, окрім ігор, необхідно використовувати набуті навички безпосередньо у педагогічній діяльності, а також самостійно під керівництвом педагога-наставника практикувати медитативні вправи на споглядання, релаксацію, повноту свідомості [7]. Комп'ютерна версія навчання, яка останніми десятиріччями стала досить популярним засобом тренінгу, має обмеження у тому, що стосується розвитку емоційного усвідомлення. Хоча такі методи і є дуже перспективними з точки зору індивідуального підходу, самостійного виконання завдань у визначеному темпі, можливостей попрактикуватися й відразу одержати зворотний зв'язок щодо досягнутих успіхів, коректуючу допомогу та ін. Взагалі, комп'ютерні методики є ефективнішими для навчання технічній майстерності, ніж для формування особистісних якостей викладачів та розвитку навичок педагогічної взаємодії.

У багатьох галузях з великим захопленням сприймається ідея перенесення програм навчання на високотехнологічні носії типу інтелектуальних комп'ютерних систем навчання, симуляторів, віртуальної реальності, інтерактивних пристроїв та ін. Хоча такі технології заощаджують витрати на навчання завдяки використанню технічних засобів як педагогів замість людей, а також надають більшій гнучкості людям, які їх використовують, втрачається щось дуже важливе, якщо такі технології стають абсолютним засобом навчання.

Звісно, у загальній моделі розвитку педагогічної майстерності можна, і навіть необхідно, знайти місце для таких високотехнологічних навчальних підручників (прикладом тому є індивідуальні практичні заняття з відеофрагментами для встановлення зворотного зв'язку про точність емпатійної реакції, ораторські навички та ін.). Ще одним варіантом може бути формування груп емпатійного професійного спілкування викладачів у режимі реального часу, щось типу "групи підтримки та інструктажу". Але той, хто робить основний акцент на технологію, нівелюючи важливість людського чинника, особливо якщо це стосується педагогічної майстерності, робить велику помилку. Часто життєві та не високотехнологічні людські чинники системи професійної підготовки створюють велику різницю між програмою успішного тренінгу та марно потраченими ресурсами організації. Адже своєрідність педагогічної діяльності полягає в тому, що педагог завжди творить на живому „людському матеріалі", втілення його задумів пов'язано із безпосередньою взаємодією з людьми - складною внутрішньою роботою на ґрунті багатоступеневого емоційного усвідомлення.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Якщо ми хочемо бачити Україну серед провідних країн світу, потрібно шукати і знаходити шляхи педагогічного вирішення назрілих проблем освіти, які необхідно ефективно і послідовно вирішувати, причому в достатньо короткі терміни, тому що потреби в модернізації освіти і розвитку відповідної науково-педагогічної і матеріально-технічної бази очевидні вже сьогодні. Конкретизація конструктів оцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих технічних навчальних закладів розкриває мотиваційно-ціннісний зміст особистісно-професійної парадигми викладача. Розроблення таких конструктів дозволяє відмовитися від стандартизації певних стереотипів у створенні „типового" викладача, універсально-усередненого, і акцентувати увагу на його індивідуальних особливостях; формувати новий зміст системи професійної підготовки в цілому, оскільки змінюються організаційні форми та методи обміну педагогічним досвідом, форми та методи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; змінюється освітнє середовище, сутність освітніх і виховних завдань, що мають вирішувати педагоги і студенти.

© Алла Семенова, 2014

**Список літератури:** 1. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берне. — М. : Прогресс, 1986. - 420 с. 2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Дэниел Гоулман; [пер. с англ. А. П. Исаевой]. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2010. - 476 с. 3. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. - М. : Тривола, 1995. - 64 с. 4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. - Київ : [б. в.] ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. — 608 с. 5. Кон И. С. Социологическая психология / И. С. Кон. - М. : Московский психолого- социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 1999. - 393 с. -

(Серия „Психологи Отечества“). 6. Кузьмина Н. В. Творческий потенциал специалиста : акмеологические проблемы развития / Кузьмина Нина Васильевна // Гуманизация образования : психол.-пед. межд. журнал. - 1995. - № 1. - С. 41-53. 7. Мендиус Р. Мозг и счастье. Загадки современной нейропсихологии / Ричард Мендиус, Рик Хансон ; [пер. с англ. В. Л. Штаерман]. - М. : Эксмо, 2013. - 320 с. 8. Окладникова С. В. Модели оценки качества тестовых материалов на этапе разработки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Окладникова Светлана Владимировна; Астрахан. гос. ун-т. - Астрахань, 2009. - 184 с. 9. Педагогічна майстерність : підручник / За ред. І. А. Зязюна. - 3-є вид., допов. і переробл. - К. : Богданова А.М., 2008. - С. 25. 10. Плавинский С. Л. Использование репертуарных решеток для оценки качества преподавания // Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах (материалы конференции ИОВ РАО) / под ред. А. Е. Марона. - СПб., 1999. - С. 153-161. И. Роджерс К Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс ; [пер. с англ. под общ. ред. Е. И. Исениной]. - М. : Прогресс, 1998. - 480 с. 12. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / Алла Семенова. - Одеса : Юридична література, 2009. - 504 с. 13. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. - М. : Педагогика, 1972. - 185 с. 14. Стоуне Э. Психопедагогика : психологическая теория и практика обучения / Эдвард Стоуне ; [пер. с англ. под ред. Н. Ф. Талызиной]. - М. : Педагогика, 1984. - 472 с. 15. Филиппов А. В. Работа с кадрами: психологический аспект / А.В.Филиппов. - М. : Экономика, 1990. - 167с. 16. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. - М. : Наука, 1977. - 144 с. 17. Я-концепция // психологический словарь [Электронный ресурс]. - 2004. - (Psylist.net : образовательный сайт). - Режим доступа: <http://dedeve.narod.ru/slovar/27al.htm>. 18. Neumann J. The Theory of Games and Economic Behavior / Neumann J. and Morgenshtern O. - Princeton : Princeton University Press, 1987. - 234 p.

**Bibliography (transliterated):** 1. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie / R. Berns. — М. : Progress, 1986. - 420 s. 2. Goulman D. Jemocional'nyj intellekt na rabote / Djeniel Goulman; [per. s angl. A. P. Isaevoj], - М.: AST: AST MOSKVA; Vladimir: VKT, 2010. - 476 s. 3. Zinchenko V. P. Affekt i intellekt v obrazovanii / V. P. Zinchenko. - М. : Trivola, 1995. - 64 s. 4. Zjazjun I. A. Filosofija pedagogichnoi' dii' : monografija / Ivan Andriyovych Zjazjun. - Kyi'v : [б. в.]; Cherkasy : ChNU im. B. Hmel'nyc'kogo, 2008. — 608 s. 5. Kon I. S. 66 *Teoriya i praktika upravlinnya sotsial'nymi sistemami 4 '2014 Sociologicheskaja psihologija/* I. S. Kon. - М. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh : MODJeK, 1999. - 393 s. - (Serija „Pсихологи Otechestva“). 6. Kuz'mina N. V. Tvor- cheskij potencial specialista : akmeologicheskie problemy razvitija / Kuz'mina Nina Vasil'ev- na // Gumanizacija obrazovanija : psihol.-ped. mezhd. zhurnal. - 1995. - № 1. - S. 41-53. 7. Mendius R. Mozg i schast'e. Zagadki sovremennoj nejropsihologii / Richard Mendius, Rik Hanson ; [per. s angl. V. L. Shtaerman], - М. : Jeksmo, 2013. - 320 s. 8. Okladnikova S. V. Modeli ocenki kachestva testovyh materialov na jetape razrabotki : dis. ... kandidata ped. nauk: 13.00.01 / Okladnikova Svetlana Vladimirovna; Astrahan. gos. un-t. - Astrahan', 2009. - 184 s. 9. Pedagogichna majsternist': pidruchnyk / Za red. I. A. Zjazjuna. - 3-je vyd., dopov. i pererobl. - К. : Bogdanova A.М., 2008. - S. 25. 10. Plavinskij S. L. Ispol'zovanie repertuar- nyh reshetok dlja ocenki kachestva prepodavaniya // Gumanisticheskie osnovy tehnologij obu- chenija vzroslyh v razlichnyh obrazovatel'nyh sistemah (materialy konferencii IOV RAO) / pod red. A. E. Marona. - SPb., 1999. - S. 153-161. 11. Rodzhers K. Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka / Karl Rodzhers ; [per. s angl. pod obshh. red. E. I. Iseninoj]. - М. : Progress, 1998. - 480 s. 12. Semenova A. V. Paradygmal'ne modeljuvannja u profesijnij pid- gotovci majbutnih uchyteliv : monografija / Alia Semenova. - Odessa: Jurydychna literatura, 2009. - 504 s. 13. Spirkin A. G. Soznanie i samosoznanie / A. G. Spirkin. - М. : Pedagogika, 1972. - 185 s. 14. Stouns Je. Psihopedagogika : psihologicheskaja teorija i praktika obucheni- ja / Jedvard Stouns ; [per. s angl. pod red. N. F. Talyzinoj], - М : Pedagogika, 1984. - 472 s. 15. Filippov A. V. Rabota s kadrami : psihologicheskij aspekt / A. V. Filippov. - М. : Jeko- nomika, 1990. - 167 s. 16. Chesnokova I.I. Problema samosoznanija v psihologii / I.I. Ches- nokova. - М.: Nauka, 1977. - 144 s. 17. Ja-koncepcija//psihologicheskij slovar' [Jelektronnyj resurs]. - 2004. - (Psylist.net : obrazovatel'nyj sajt). - Rezhim dostupa : <http://dedeve.narod.ru/slovar/27al.htm>. 18. Neumann J. The Theory of Games and Economic Behavior / Neumann J. and Morgenshtern O. - Princeton : Princeton University Press, 1987. - 234 r.

#### UDC 37.01

Alia Semenova

#### EMOTIONAL AWARENESS AS A CONSTRUCT OF EVALUATION OF DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS OF HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: PSYCHOPEDAGOGICAL APPROACH

The article concretized essence of emotional awareness as a construct evaluation of dynamics of development of pedagogical skills of teachers of higher technical educational institutions with positions psychopedagogical approach; characterized by the steps of successful behavior change with respect to emotional awareness, advantages and disadvantages of the use of computer techniques in the classroom for the development of pedagogical skills of teachers in higher education. A particularly large load on reflective / sensory processes going on in the "fuzzy" goal-setting and fuzzy thought. This means that at each stage of the deployment steps for lectures or seminars, not only in the final phase of the study course - modular or semester control, there are past, present and future. This aspect requires an understanding of teachers that students "live" training process in higher education, not only intellectually, but in a variety of emotional and sensual performance values of human existence. Thus, the lack of awareness of emotional experience in relation to their own activities in the classroom, as well as future results, negates the pedagogical action.