

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Ірина АДЄЄВА

Copyright © 2008

Утвердження особистісно зорієнтованої парадигми освіти закономірно приводить до зміни уявлень щодо цільових орієнтирів, змісту та організаційних форм підготовки педагогів. Сутнісною критеріальною ознакою особистісно спрямованого освітнього процесу є суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії між його учасниками. Враховуючи це, а також те, що в такому процесі учитель діє перш за все як фасилітатор позитивних особистісних змін дитини, його професійна педагогічна підготовка передбачає пріоритет на формування здатності до реалізації фасилітаційної взаємодії з учнями.

У вітчизняній і зарубіжній літературі (Р. Ассаджолі, Г.О. Балл, Р. Гармстон, Ю.Б. Гіппенрейтер, Х. Джайнотт, А.Ф. Коп'єв, Г.О. Ковальов, М.А. Хазанова, Т.Д. Карягіна, О.М. Козлова, В.О. Орлов, М. Розенберг, К. Роджерс, Ф. Фанч, Д. Фрейберг та ін.) певною мірою окреслені психологічні детермінанти фасилітаційних дій, запропоновані окремі розробки щодо способів реалізації даного виду діяння – прийняття іншого, емпатичне слухання, конгруентність, діалогічна інтенція та ін. Сформульовані загальні методологічні підходи щодо діагностики фасилітаційних здібностей. Проте, в контексті професійної підготовки педагогів, проблема розвитку особистісної здатності до фасилітації, формування навичок організації фасилітаційної взаємодії вчителя з учнями недостатньо опрацьована. Серйозним недоліком системи підготовки учителів до реалізації особистісно зорієнтованого освітнього процесу є невідповідність її структури психологічним закономірностям формування усталених поведінкових навичок й уподобань та стійких особистісних новоутворень. З психологічного погляду треба розрізняти як мінімум три рівні освоєння та подальшого використання особою тих вимог (соціально потрібних знань, норм, умінь, навичок, цінностей), які їй трансльовані соціаль-

ною ситуацією розвитку й системою освіти зокрема.

Перший рівень (“Знаю”) – поінформованість, засвоєння знань, загальної мотивації щодо зміни певних стереотипів професійної поведінки.

Другий рівень (“Умію”) – практичне вміння використовувати здобуту інформацію; тут уміння реалізуються переважно тільки у сприятливих (наприклад, спеціально змодельованих) ситуаціях, коли нова поведінка справді покращує життя (полегшує роботу, приносить дивіденди...) і, в широкому розумінні, психологічно безпечна.

Третій рівень (“Вчиняю так завжди”) – вироблення ціннісних уподобань щодо використання у власній життєдіяльності отриманих знань і відпрацьованих умінь, а також самостійний ціннісний вибір певної поведінки, навіть у невизначених чи несприятливих ситуаціях. Визначальною умовою для стійкої модифікації поведінки (тобто “чиню так не під тиском зовнішніх обставин, а тому, що маю власне бажання і переконання”) є загальний позитивний характер досвіду самостійної реалізації сприйнятих ціннісних настанов і зумовлених ними поведінкових стратегій (у т. ч. професійних) у реальній життєдіяльності. Загальний позитивний досвід – узагальнення змісту проживання як успіху, так і неуспіху нової поведінки, “позитивний залишок” порівняльного аналізу резонів стосовно власного вибору.

Ці три рівні можна розглядати і як три етапи усвідомленого формування стійких поведінкових навичок (професійної поведінки, яка відображує певну педагогічну позицію). І саме третій етап є етапом, на якому здобуті позаособистісні знання набувають внутрішньо особистісної актуальності, стають ціннісним регулятором подальшої діяльності. Наведені положення значущі в контексті підготовки учителя до реалізації особистісно зорієнтованої

освіти. Остання інструментально може бути реалізована за допомогою різних технологій, але в їх основі завжди перебуває певна сукупність цінностей, неподільно пов'язана з особистісним способом буття людини (К. Роджерс [8]). Зовнішня інформація щодо тих чи інших ціннісних настанов професійної поведінки (наприклад, інформація щодо методології та технологій особистісно-центрованої освіти) тільки тоді перетвориться на індивідуальні цінності (котрі спричинюють таку поведінку), коли буде позитивно відрефлексована й апробована у власній професійній діяльності.

Якщо співвіднести наведену тріаду із системою професійної підготовки педагогів, то перший рівень – це етап традиційної трансляції і сприйняття інформації, що забезпечує накопичення базових знань і формування абстрактних інтелектуальних умінь професійної діяльності (так званий інформаційний компонент професійної готовності). Другий рівень являє собою етап дійового відпрацювання набутих знань у змодельованих педагогічних ситуаціях. Це – тренінговий етап, який, доповнюючи перший, гарантує становлення операційного компоненту зазначеної профготовності. Третій рівень – етап використання знань і вмінь у реальних ситуаціях самостійної професійної діяльності; тут учитель повсякденно здійснює вибір щодо доцільності використання опанованої під час навчання нової професійної поведінки; на цей вибір впливають чимало факторів, серед яких вирішальну роль має соціальна підтримка, очікувана реакція оточення, актуальні запити довкілля тощо; причому він залишається практично поза впливами організованої педагогічної освіти.

Спираючись на роботи провідних вітчизняних та іноземних психологів, зауважимо таке: система підготовки вчителів, яка забезпечує формування відповідних ціннісних настанов, повинна охоплювати принаймні три компоненти-етапи – інформаційно-мотиваційний, діяльно-навичковий і позитивно-досвідний, тобто досягнення рівня самостійної продуктивної діяльності в буденних життєвих ситуаціях. Саме останній етап як специфічна форма соціальної підтримки є ключовим для формування готовності до фасилітаційної взаємодії, як узагалі для розвитку усталених форм поведінкової активності.

Нам видаються вельми перспективними з погляду побудови такої системи підготовки

педагогів ідеї Ф. Зімбардо, М. Ляйше, Д. Майєрса [3; 5] щодо ролі соціальної підтримки у становленні стійких поведінкових уподобань. Соціальна підтримка в контексті становлення фасилітаційних ціннісних настанов – це спеціально організаційний і методично забезпечений психологічний супровід самостійної фасилітаційно-творчої професійної діяльності вчителя. Метою і змістом такого супроводу є утворення такого освітнього простору, де “перестають діяти традиційні просвітницькі і механістичні науково-дисциплінарні уявлення, а запановують ціннісно-орієнтовані змісти і розуміння” [4]. Це – простір, у якому педагог набуває досвіду вільної творчої самореалізації. На наш погляд, в сучасній педагогічній практиці згаданий простір досвіду співпадає з функціонально зумовленою і методично регламентованою діяльністю учителя лише в окремих випадках.

Для переважної більшості педагогів самостійна творчість у післякурсний період не набуває системного характеру закріплення надбаних умінь, причому саме через відсутність психологічно обґрунтованої позитивної соціальної підтримки. До того ж цей етап недостатньо відображений і відпрацьований у структурі і змісті післядипломної педагогічної освіти. За психологічним наповненням це має бути етап професійно-особистісної самореалізації, на якому можливі і бажані методична еkleктика, парадокси, “творчий безлад” (Дж. Міллер, К. Прітсчер [9]). Учитель повинен бути вільний у виборі змісту, засобів, технологій освіти. Головне на даному етапі – створити умови для повноцінного вияву специфічних процесів інсайту – інтуїтивного схоплювання суті, проникливості, миттєвого розуміння й осяяння (ага!-ефекту), а відтак для проживання „моментів самоактуалізації” (А. Маслоу [6]), для вільного особистісного вибору певної педагогічної позиції і закріплення звички саме до такого вибору.

На даному етапі учитель покликаний моделювати свою діяльність, апробувати та відпрацьовувати нові прийоми і підходи з мінімальними обмеженнями у часі та програмних вимогах. Оскільки перебудувати нині наявну практику шкільної освіти нереально, то організацію третього етапу підготовки учителя до впровадження особистісно збагачених навчання і виховання повинна взяти на себе система професійної освіти. І тут є досить великі можливості. Маємо на увазі таку форму

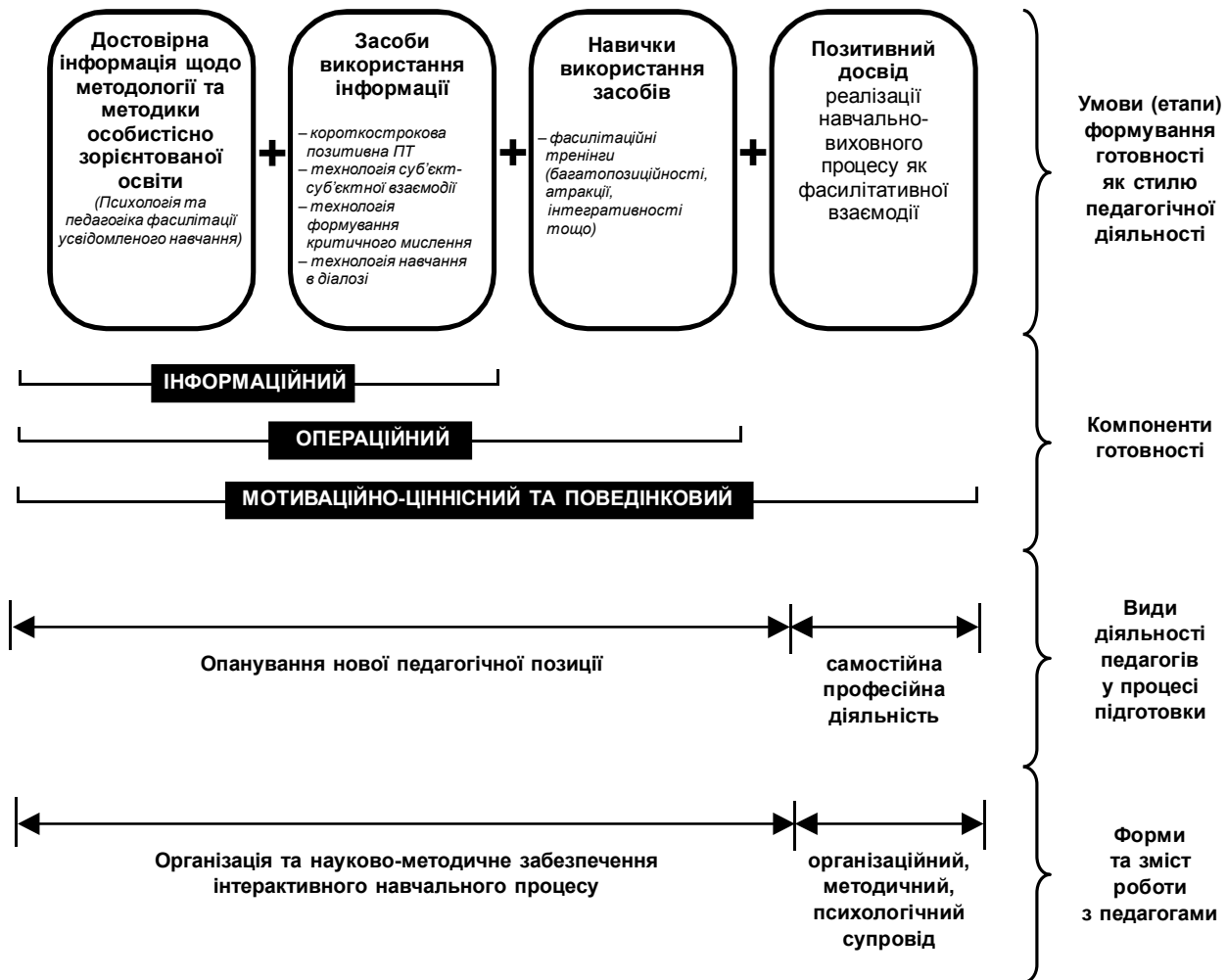


Рис.
Система роботи з педагогами на предмет формування у них
готовності до фасилітаційної взаємодії з учнями

роботи учителя, як участь в актуальних соціально-освітніх програмах і проектах, що істотно вдосконалює чинну систему підвищення кваліфікації.

Модель організації роботи з підготовки педагогів до реалізації особистісно зорієнтованої освіти, до здійснення педагогічного процесу як фасилітаційної взаємодії учителя з учнями, подано схематично (*див. рис.*). Така система роботи з підвищення кваліфікації педкадрів реалізується в Севастопольському ІПО впродовж останніх років. Її ефективність доведена результатами об'єктивних соціально-психологічних досліджень та експертних педагогічних оцінок [1; 2; 7].

1. Авдеева И.Н. Внедрение программы профилактики ВИЧ/СПИД в практику школьного образования // Учебно-методическое пособие по профилактике ВИЧ/СПИД в общеобразовательной школе / Под ред. И.Н. Авдеевой, А.А. Оче-

ретьяного. – Севастополь: ИПО, 2003. – С. 221–235.

2. Бижанова Н.Л. Развитие готовности учителей в последипломном образовании к формированию оценочных умений младших школьников. – Дисс. ... канд. пед. наук. – Киев, 2007.

3. Зимбардо Ф., Ляйпте М. Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.

4. Крылова Н. В ожидании недоктринёрской доктрины // Народное образование. – 2000. – №2. – С. 267–274.

5. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 688 с.

6. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / Пер. с англ. Е. Рачковой. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.

7. Носова Н.В. Личностные детерминанты гуманизации взаимоотношений в педагогическом процессе. – Дисс. ... канд. психол. наук. – Киев, 2007.

8. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

9. Miller G.D., Pritscher C.P. On Education and Values. In Praise of Pariahs and Nomads. // Value Inquiry Book Series. – Volume.34. – Amsterdam- Atlanta: RODOPI, 1995.

Надійшла до редакції 18.10.2007.