

ЗАСАДИ НЕДИРЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ МІЖ УЧИТЕЛЕМ ТА УЧНЯМИ

У статті розглядається зміст та сутність недирективної педагогіки у контексті розвитку та можливості вирішення міжособистісних конфліктів, що виникають у навчально-виховному процесі. Автор подає аналіз проблеми у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі.

Одним із основних критеріїв щодо розв'язання конфліктів є рівність позицій суб'єктів суперечливої взаємодії. Її відсутність знижує довіру та відкритість протидіючих сторін, що в свою чергу робить неможливим процес примирення. Надто гостро дана проблема проявляється у вітчизняній освітній системі, яка за інерцією функціонує, як і її попередниця, з яскраво вираженими ознаками авторитарності. Відносини вчителя з вихованцями фактично базуються на певній нерівності, визначеній статусними ролями. Вихователі надто часто заявляють: “Я дорослий, освіченіший, розумніший, досвідченіший і т.і., одним словом сильніший, і ти маєш поступитись”. Ще за радянських часів були проведені дослідження, які показали, що з усіх соціальних груп педагоги мають найбільш карну правосвідомість. Покарання, осуд, пригнічення дітей стали звичними атрибутами їхньої поведінки. Як наслідок, навчально-виховний процес супроводжує неперервний ланцюг міжособистісних конфліктів, більшість з яких так і залишається не розв'язаними.

Людині для того, щоб повноцінно функціонувати, необхідно зняти певні перешкоди, а саме: неадекватне сприйняття себе, закритість, віддаленість від інших, відчуженість, тому що вони ведуть до виникнення життєвих криз, неспроможності реалізувати власні потенційні можливості, поглиблення внутрішніх та міжособистісних конфліктів. Поведінка вчителя направлена на демонстрацію особистої значущості, вагомості, переваги віддає його від дитини, що негативно позначається на навчально-виховному процесі, скоує, закриває, пригнічує учнів, викликає з їх сторони відкритий чи закритий опір і протест, велику ймовірність конфронтації.

Остаточне вирішення конфліктів між вчителем та учнями можливе лише за умови їх рівноправності, партнерських взаємовідносин. Педагогіка гуманістичного спрямування є чи не єдиною парадигмою, де ключовим є створення розвивального простору, який виступає умовою саморозвитку особистості.

На наш погляд, основною перешкодою на шляху переходу школи до гуманістичних засад виступає саме вчитель, який не завжди готовий допомогти дитині стати, за словами К.Роджерса, “цілковито діючою особистістю” і організувати взаємодію з учнями на глибоко особистісному рівні. Як зазначав І.Д.Бех: “Взаємодія вихователя з вихованцями має будуватися з урахуванням їх позицій, бажань, а не на вимушеності спілкування. Лише за особистісного плану взаємодії з вихованцем педагог транслює індивідуальність, ...” [3: 136]. Аналогічні погляди висловлювали Г.О.Балл, О.В.Киричук, Г.О.Ковальов, В.О.Кан-Калик та ін.

Педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, особистісно зорієнтоване виховання спрямовані, перш за все, на об'єднання спільних зусиль учителя і учнів у досягненні основних освітніх функцій. Так, зокрема ідея педагогіки співробітництва, на думку Ш.О.Амонашвілі, полягає у тому, щоб “зробити дитину соратником вчителів у її ж вихованні, рівноправним учасником педагогічного процесу...” [2:71]. Сутність даного підходу визначалась створенням та організацією учителем міжособистісної взаємодії, яка б здійснювалась у “оптимістично-гуманній атмосфері”, і вимагала від нього майстерності та вміння ефективно спілкуватися. Педагогіка співробітництва, хоч і внесла суттєвий вклад у вітчизняну науку, але учень у ній, на думку Г.О.Балла, є насамперед об'єктом навчально-виховних впливів.

Гуманістична парадигма спрямована перш за все на виховання цілісної особистості, на досягнення свободи і автономії, на розвиток “свідомості всезагальності” (К.Наранхо). Її фундатором є американський психолог К.Роджерс, який, узагальнюючи багатий досвід групової терапії, зробив спробу перенести його основні принципи (емпатія, визнання, розуміння, прийняття) на педагогічну практику.

Для даного підходу характерною є максимальна психологізація навчально-виховного процесу та домінуюча роль емоційно-афективного фактора. Створення певного психологічного клімату розглядається як основна умова позитивного учіння (змінювання) дитини. Цей клімат концентрує у собі комфортні взаємовідносини фасилітатора (педагога який полегшує, допомагає) та учня у ситуаціях міжособистісної комунікативної взаємодії. Здоровий психологічний клімат сприяє педагогові у розкритті потенціалу учнів, а не їхніх недоліків; вони створюють у своїх класах такі ситуації, де учні не поділяються на тих, хто подобається і хто не подобається. Навпаки, частиною життя кожної дитини є позитивні почуття до неї з боку педагога. У класах, які наближаються до такого психологічного клімату, діти краще навчаються із звичайних шкільних предметів [7:112].

Перед педагогом-фасилітатором, виходячи з орієнтованої на учня позиції, ставляться певні вимоги, а саме: він має бути природнім (самим собою) у власних проявах; не оцінювати, а розуміти іншого (дитину); приймати почуття, відносини, переконання іншої людини; визнавати те, що діти здатні розвиватись у позитивному напрямку; виявляти готовність “жити” у ситуації “тут і тепер”.

Головна педагогічна мета - допомогти дитині стати “цілковито діючою особистістю” (К.Роджерс), характерною для якої є відкритість для переживання (досвіду), екзистенційний спосіб життя, довіра власному організмові, емпірична свобода, креативність. Передбачається, що повністю функціонуюча людина має власну систему

цінностей (ціннісних орієнтацій), які постійно змінюються слідом за її розвитком, але залишається при цьому глибоко-соціалізованою і спрямованою на спільність (інтеграцію) з іншими.

Погляди К.Роджерса та його послідовників В.Хінта, У.Перкі, Т.Гордона, Е.Дорфмана поділяють чимало вітчизняних психологів та педагогів (Г.О.Балл, А.Г.Волинець, О.В.Киричук, І.Д.Бех, В.В.Андрієвська, С.Ю.Курганов, В.Ф.Литовський та ін.). На нашу думку, є принаймні три суттєві моменти, які відрізняють недирективну педагогіку К.Роджерса від досліджень наших науковців. По-перше, це створення методологічного базису, сутність якого складає діалогічна взаємодія (більш широке поняття - "діалог культур", запропоноване російським філософом В.С.Біблером). У К.Роджерса відсутня методологічна основа, його теорія носить емпіричний характер. По-друге, вітчизняні розробки прагнуть до синтезу (інтеграції) орієнтованого на учня педагогічного та діяльнісного підходу. По-третє, одне із вихідних положень К.Роджерса – це безумовне, безцінне прийняття іншої людини. За смислом, з нашої точки зору, воно надто близьке до християнських заповідей "полюби ближнього свого" і "не суди, та не судимий будеш". У такому контексті більшість українських науковців не визнають його. Дещо прояснив це положення Г.О.Балл, зазначаючи: "Застосовуючи до педагогічної діяльності "безцінність" як загальний принцип гуманістично орієнтованого спілкування, слід розуміти його не як відмову від оцінювання навчальних результатів, вчинків або психологічних якостей учня, а як вимогу особистісного прийняття учня вчителем незалежно від результатів такого оцінювання" [1:20].

В 1985 році В.О.Кан-Калик і Г.О.Ковальов, спираючись на трьохкомпонентну структуру спілкування В.Н.Мясищева, гіпотетично виділили вісім типів педагогічного спілкування (*//*Вопросы психологии, 1985, № 4). Крайніми полюсами цієї класифікації стали діалогічний та монологічний стилі. При чому, як зазначали автори, діалогічний тип вищий та "оптимальний з точки зору організації комунікації і володіє максимальним розвивальним, виховуючим, творчим потенціалом". Базуючись на судженнях педагогів-практиків (748 учителів), С.О.Шейн у роботі "Діалог як основа педагогічного спілкування" висвітлив результати емпіричної побудови типології стилів педагогічного спілкування. Автор, співставляючи, порівнюючи результати власного дослідження з тими, які одержали В.О.Кан-Калик, Г.О.Ковальов та С.Л.Братченко, намітив дві протилежні лінії розвитку педагогічного спілкування (не лише педагогічного): монологізовану та діалогізовану. Саме їх протистояння утворює, як вважає вчений, взаємопов'язану, взаємообумовлену систему основ типології спілкування, яка і виражає реальний процес взаємодії.

Спираючись на характеристики психологічних впливів Г.О.Ковальова та концепцію В.С.Біблера, Г.О.Балл виділив діалогічний та монологічний (імперативний та маніпулятивний) підходи як основні типи стратегії педагогічної діяльності, взаємодії в цілому, зазначаючи при цьому, що їх слід розглядати як "певні граничні абстракції" [1: 14].

Як би ми не тлумачили: чи діалогічний стиль спілкування, чи діалогічна стратегія педагогічної діяльності, чи діалог як одиниця педагогічної взаємодії (О.В.Киричук), чи "діалог культур" – сутність одна, ми можемо говорити про діалог як новий методологічний підхід до освіти. Його найбільш характерними ознаками є: рівність та взаємоповага партнерів (учителів і учнів); суб'єкт-суб'єктні відносини між ними; включення учнів у процес пізнання істини та наближення до неї разом з ними; накопичення потенціалу згоди та співробітництва; сприяння взаєморозвиткові.

Найбільш повно домінування монологічної чи діалогічної стратегії проявляється у міжособистісній взаємодії педагога з вихованцями у ході спільної діяльності. Характерними рисами монологічного підходу є суб'єкт-об'єктні відносини, авторитаризм, догматизм, стереотипність поведінки, ригідність, часте застосування покарань, оцінки-ярлики, низка нерозв'язуваних конфліктів, егоцентризм, зосередженість на власній особі, своїх цілях і завданнях. Все це віддаляє педагога від дитини, спільну взаємодію наповнює безліччю конфліктогенних факторів. Навпаки, діалогічна стратегія створює передумови для конструктивного з'ясування суперечливих питань, утверджує рівноцінність особистості вчителя та учня, являється дійовим механізмом для виникнення співробітництва, співтворчості у вирішенні навчальних або виховних задач. При всій неповторності, унікальності, автономності, спрямованості суб'єктів взаємодії діалог сприяє їхньому духовному зростанню, утвердженню толерантності, доброзичливості повазі до іншого як до особистості, зближенню.

Варто відмітити розроблені І.Д.Бехом теоретичні та методичні основи технології особистісно зорієнтованого виховання. Численні положення недирективної парадигми стали "прозорішими", набули конкретного змісту та завершеності. Автор особистісно зорієнтованих виховних технологій зазначає: "Це своєрідні проекти і щодо виховних цілей, і щодо педагогічних способів їх досягнення." [3:128]. Основна мета, яка стоїть перед вихователем, полягає в "оптимізації процесу керування" педагогом виховуючою діяльністю, яка спрямована на стимулювання, активізацію, та спрямування власної діяльності дитини.

Ми розглянули дещо відмінні підходи недирективної педагогіки з метою виділення деяких вихідних, ключових положень, а саме: між учителем та учнями існують партнерські рівноправні стосунки, суб'єкт-суб'єктні відносини, співпраця, співдружність, співпереживання, співтворчість. Вони можливі лише за умови реалізації педагогом інтегруючих стратегій взаємодії, які сприяють конструктивному розв'язанню конфліктів, самоактуалізації та позитивному розвитку дитини.

Чи готова наша школа перейти до основ недирективної парадигми? Т.Грінг зазначав : "Здійснення новаторських гуманістичних починань у галузі освіти – велике мистецтво, яке вимагає наполегливості у вихованні вихователів, високої професійної майстерності, творчого бачення проблем і повної самовіддачі" [4:166].

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрієвська В.В., Балл Г.О. Волинець А.Г. та інші. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За редакцією Г.О.Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя – К.: Освіта, 1991. – 111с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 204с.
4. Грининг Т. История и задачи гуманистической психологии // Вопросы психологии. – 1988. - №4 . – С.32-38.
5. Клаудио Наранхо. Агония патриархата и надежда на триединое общество /Пер. с англ. – Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1995 – 224с
6. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1989.- 127с.
7. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя. /За ред. Г.О.Балла. – К.-Рівне: Юрист, 1996. – 128с.
8. Роджерс К. Несколько важных открытий //Вестник Московского университета: Серия 14 (психология). – 1990. - №2. – С.4-7.
9. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: Пер с англ. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. -320с.

Матеріал надійшов до редакції 22.09.2000 р.

Костюшко Ю.А. Основы недирективной педагогики как необходимое условие решения межличностных конфликтов между учителем и учеником.

В статье рассматривается содержание и сущность недирективной педагогики в контексте развития и возможности решения межличностных конфликтов, которые возникают в учебно-воспитательном процессе. Автор представляет анализ проблемы в отечественной и зарубежной научной литературе.

Kostyushko Ju.O. Principles of Non-Directive Pedagogy as a Necessary Condition of Solving Interpersonal Conflicts between a Teacher and Pupils.

The article considers content and essence of non-directive pedagogy in the context of development and possibility of solving interpersonal conflicts which appear in an educational-training process. The author presents the analysis of the problem in home and foreign scientific literature.