

## ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ

### Постановка проблеми і мета статті

Особистісно орієнтоване навчання вимагає від учителя професійної переорієнтації, що передовсім полягає у перебудові ціннісно-мотиваційної сфери, у корекції соціально-перцептивних викривлень, у зміні непродуктивних форм психологічного захисту на продуктивні й особистісну відкритість. Однак даний процес відбувається зі значними труднощами. Це зумовлено реакційними процесами авторитарної моделі педагогіки і недовірою до «нових» цінностей, які бентежать учителів непередбачуваністю наслідків. По суті утвердження особистісно орієнтованої моделі навчання ставить під сумнів доцільність не тільки сучасної навчально-виховної парадигми, але й такі канони педагогічної практики як традиційне *керування* навчально-виховним процесом, *зіставлення* цінностей, власне *формування* особистості дитини. Під сумнів ставляться навіть самі «особливості педагогічного спілкування», позаяк ніякого специфічного педагогічного спілкування не повинно бути. Якщо ми визнаватимемо існування педагогічного спілкування у класичному розумінні, ми муситимемо визнати, що педагог наперед знає, яку особистість він *повинен* виховати. Тоді теза А.С.Макаренка про існування «програми особистості» лишається в силі, а це завжди загроза для реалізації гуманістичних цінностей в освіті. Тому слід обережно підходити до аналізу проблеми педагогічного спілкування в умовах особистісно орієнтованого навчання, адже умов для такого навчання ще не створено. Доводиться констатувати лише деяке послаблення рівня авторитарності сучасної школи й лібералізацію відносин вчителя та учня, проте зарано говорити про прецедент існування повноцінних міжособистісних стосунків між ними.

Мета статті – здійснити дискурс проблеми професійної рефлексії педагогічної праці.

Власне під умовами особистісно орієнтованого навчання тільки й слід розуміти належний розвиток професійної рефлексії, який забезпечує встановлення паритетного діалогу особистостей так званого вихователя і так званого вихованця. Проте перед нами постає ряд ключових запитань: чому Діалог досі лишається примарою? Чому вчителям доводиться постійно нагадувати про повагу до дитячої особистості? Чому результат такого скерування не є стійким? Що «змушує» вчителів вдаватися до перевіреної авторитарної педагогіки, навіть при визнанні її неефективною і навіть шкідливою?

Неможливо дати задовільну відповідь на жодне з поставлених запитань, якщо не абстрагуватися від конкретних шкільних проблем і не змінити «методологічні окуляри». Фактично методологія особистісно орієнтованої освіти зведена до декларування бажаних гуманістичних цінностей і проголошення учня автономною Особистістю та активно діючим Суб'єктом навално-виховного процесу. Можна сказати й так: педагогіка стала на рейки докорінного перевиховання вчителя, хоча на ділі вона не стільки перевиховує його, скільки збільшує дистанцію між свідомими намірами і слабо усвідомлюваними діями педагогів.

«Особистісно зорієнтоване виховання є перспективним, оскільки воно виходить із самоцінності особистості, її духовності і суверенності. Його метою є формування людини як неповторної особистості, творця самої себе і своїх обставин. Відповідне технологічне забезпечення має ґрунтуватися на діалогічному підході, який визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорієнтацію. Визначальним для особистісно зорієнтованого виховання має бути соціокультурний діалог у системі «педагог-дитина» на основі її розуміння, прийняття і визнання» [2; с. 348].

Декларувати суб'єктність учня і практично впроваджувати її – задачі різні і за своєю складністю незрівнянні. Те, що мислить академічний педагог, для шкільного вчителя теж в принципі зрозуміло, і більшість учителів із цим безапеляційно погоджується. Проблема в іншому: чому свідомо прийняті професійні цінності заперечуються щоденною практикою? Чому педагогу не вдається зорганізувати навчально-виховний процес так, щоб учні теж були його суб'єктами? Що змушує реагувати на провокативну поведінку учнів і власноруч перекреслювати педагогіку гуманної взаємодії? Що заважає обом суб'єктам, вчителю та учню, порозумітися?

### **Проблеми методології особистісно орієнтованого навчання**

«Особистісно-орієнтоване навчання – організація навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку. Ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії передбачає формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей» [3; с. 351]. Як на практиці виглядає «глибока повага до особистості», «особливості індивідуального розвитку», «формування цілісної особистості»? І чи маємо ми право *формувати* нехай і цілісну особистість? Чи не є завдання формувати особистість відгомоном навчально-дисциплінарної педагогіки, яка формувала будівника комунізму? Чи це не те саме старе вино в нових міхах?

Наведені вище категорії дозволяють учителям безвідповідально і неадекватно їх тлумачити. Найбільш складна задача – забезпечити адекватний зв'язок принципів, теоретичних положень особистісно орієнтованого навчання і шкільної практики.

Однак і на теоретичному рівні особистісно орієнтований підхід не є досконало виписаним, тому що спирається на адекватну свідомість педагогів і не бере до уваги її дискретні характеристики, селекцію соціально-професійної перцепції, несвідомі передумови професійних деструкцій тощо. Так, «глибока

повага до особистості», «особливості індивідуального розвитку» – не умова особистісно орієнтованого навчання, а її фоновий результат. Насправді умовою особистісно орієнтованої освіти має стати безперервний пошук взаєморозуміння вчителя та учня і рефлексія, яка його супроводжує. Не любов, не повага, не милосердя, а взаєморозуміння. Любов, повага, милосердя та інші красиві етичні поняття – лише один з можливих результатів взаємодії вчителя й учня. Вони не можуть бути умовою взаємодії, оскільки не перебувають під свідомим контролем учителя. Контролювати і керувати можна тільки процесом пошуку взаєморозуміння. Фактично майстерне педагогічне спілкування – це пошук, а не результат взаєморозуміння. Взаєморозуміння як результат сам по собі ще ніякий не тріумф практичної педагогіки і в принципі не становить великої цінності. Реальною цінністю є взаєморозуміння як *процес*. Поки цей процес триватиме, відбуватиметься і розвиток учня та вчителя. Причому не за певною гуманістичною програмою, а стихійно, природовідповідно.

### **Деструктивні наслідки особистісного симбіозу учасників навчально-виховного процесу**

У теорії транзакційного аналізу (ТА) розроблено концепцію особистісного симбіозу [1], яка дозволяє розкрити глибиннопсихологічні особливості спілкування вчителя та учня.

Згідно теоретичних положень ТА, особистість складається з трьох станів Я: Дитини, Дорослого і Родителя. Спираючись на дану модель особистості, можна простежити процес спілкування на соціальному і психологічному рівнях.

У повноцінному спілкуванні двох осіб мають бути задіяні шість станів Я – по три у кожного учасника взаємодії. В загальноосвітній школі традиційно між собою взаємодіють лише три стани Я: Родитель та Дорослий учителя і Дитина учня. В результаті одержуємо лише одну повноцінну особистість. Ця симбіотична «навчально-виховна» особистість перебуває в ілюзії свого

розвитку: суперечки Родителя вчителя і Дитини учня Дорослий учитель сприймає за конфлікти, особистісні кризи, що є показником особистісного зростання учня. Насправді ж вони лише посилюють непродуктивну конфронтацію вчителя й учня, а тому, скажімо, підлітковий вік називають «важким».

У свою чергу педагогічна наука намагається теоретично обґрунтувати й подекуди імітувати спілкування двох повноцінних особистостей, вчителя та учня. Академічна педагогіка ігнорує наявність реально існуючої симбіотичної особистості, яка не усвідомлює і не відчуває потреби мінятися. За таких умов учитель не контролює нюансів навчально-виховного процесу, адже він уникає усвідомлення потреб власної Дитини. Вчитель обережно користується енергією Дитини, бо вважає ці імпульси (особистісну спонтанність) антипедагогічним явищем. Натомість учитель не дозволяє учню проявлятися як Дорослому, позаяк не довіряє його адекватності, і Родителю, якого вважає взагалі несформованим. Учні згодом, попри свій потяг до автономності, обживаються у стані Дитини-Бунтівника, який спрямований винятково на деструктивну взаємодію.

Родитель учителя не бажає, щоб існував самокерований учень, адже тоді втрачається його власна виняткова роль контролера, компетентного критика, мудрого наставника, аскетичного і самозреченого добротворця. Учень, у свою чергу, відчуває-розуміє відповідальність, яка лягає за його Дорослі рішення, й, отримавши перший негативний досвід, погоджується перебувати у стані Дитини-Бунтівника. З одного боку, це дозволяє поводитися незалежно, наперекір, а з іншого – не відповідати за таку поведінку, спихаючи провину на авторитарних і «нерозумних» учителів.

Таким чином ми отримуємо ситуацію, коли адекватна рефлексія стає небажаною.

*По-перше*, рефлексуючи, вчитель уникає актуалізації стану Дитини, яка володіє проникливою інтуїцією Маленького Професора, відчуттям дитячих потреб. Тому учні часто дорікають учителям, що ті не пам'ятають себе дітьми.

*По-друге*, сам процес рефлексії Дорослого суттєво ослаблений впливом Родителя, який у жінок-педагогів має потужну природну силу. Коли Дорослий починає пригадувати «правильну» теорію Сухомлинського, Родитель-Критик каже: «Він же працював у сільській школі... У нього були інші діти... Зараз діти зіпсовані телебаченням... От поспробував би він з моїми...» Водночас Турботливий Родитель, знижуючи почуття провини за надмірну авторитарність, втішає: «Треба, напевне, поговорити з Петренком: може, в нього які негаразди вдома? Адже він такий нещасний. І батько п'є...»

*По-третє*, рефлексія вчителів обмежується аналізом очевидних подій. Вчителі розмірковують не над тим, як *розвивати* Дорослого учнів, а як *формувати* Служняну Дитину. Проте, за іронією долі, саме Дитина-Пристосованець, шляхи ефективного формування якої шукають учителі, і продукує появу та посилення Дитини-Бунтівника.

Користуючись концепцією зараження станів Я [4], доходимо висновку, що пересічний учитель професійно перебуває у так званому стані Священника (зараження Дорослого Родителем). Слово «священик» найбільш точно відбиває поведінку, почуття і думки вчителя. Він так само схильний проповідувати гуманістичні цінності, при цьому гнівно засуджуючи всіх довкола за найменші провинності і керуючи їхньою поведінкою. Він посилається на Святе Письмо (скажімо, на «Серце віддаю дітям», «Педагогічну поему», міністерську програму) як на догму, з якою не годиться сперечатися чи навіть ставити під сумнів, хоча сам далеко не завжди дотримується її постулатів. Такий учитель завжди посилається на свою божественну обраність (педагогічну освіту), а відтак не схильний критично мислити. Йому притаманні риси мудреця, якого вирізняє небезпечна тенденція мислити без нюансів, без бажання розуміти особистісні особливості.

Таким чином, рефлексія пересічного вчителя набуває яскраво вираженої дискретності та ригідності.

### **Шляхи відновлення адекватної рефлексії**

Відновлення адекватної рефлексії напряму пов'язано з відмовою вчителів від своєї елітарної зарозумілості й активізації пошукової активності, на що потрібна енергетика Дитини. Будь-які цінності, правила, норми ставляться під сумнів і на цій платформі вибудовується особистісний діалог як ланцюг взаємозаперечень. Культура і зміст такого діалогу відкривають шлях до здійснення адекватної рефлексії як до суперечки у внутрішньому плані.

Головна трудність у тому, що фактично вчитель являє собою особливу педагогічну субособистість, у якій мислення блоковане «сукупністю кліше, демагогічних прийомів та жаргону» [5; с. 203]. Розблокувати таке «професійне» мислення, що не дозволяє емпатійно ставитися до дитини, поважати її, вкрай непросто. Зазвичай колеги з почуття солідарності захищають вчителя або ж відхрещуються від нього, намагаючись присоромити, засудити. Така поведінка не сприяє рефлексії, а тільки перешкоджає їй. Тому основою роботи практичного психолога з учителями має бути уникнення сумнівів щодо внутрішньої педагогічної доктрини конкретного вчителя. Необхідно уникати блокування мислення своїми провокаціями повчального характеру, що часто роблять педагоги під час інспектування, педради чи семінару.

Натомість можна розпочати розмову про випадки невдалої практики інших учителів. Цей прийом можна назвати непрямим навіюванням. Проте головне його призначення – відновлення здатності Дорослого критично оцінювати *також* свою практику й актуалізація почуттів Дитини внаслідок обговорення вчительської нетактовності щодо учня. Ми ставимо під сумнів адекватність дій Священника іншого вчителя. У такий спосіб ми змушуємо вчителя самому розвінчувати культ цього Священника, а відтак робимо перший крок до розвінчання культу власного Священника.

Тільки після такої складної внутрішньої роботи, яка дезинтегрує особистісну структуру вчителя, можна з надією на адекватне сприйняття розпочинати семінари з особистісно орієнтованого навчання. Тільки тепер ми можемо бути певні, що лектора почують всі три стани Я, а не лише Священик, який украй обмежено і селективно сприймає інформацію.

### *Література:*

1. Берн Э. Трансактний анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психиатрия / Пер. с англ. – М.: Академический Проект, 2001. – 320 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА, 2001. – 516 с.
4. Стюарт Й., Джойнс В. Основи ТА: Транзакційний аналіз. Пер. з англ. – К.: ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.
5. Хассен С. Освобождение от психологического насилия. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 400 с.