

Оксана Колесникова

ПАРАДИГМАЛЬНА ВИХІДНА ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

Діяльність соціальної психолого-педагогічної служби (СППС) як будь-яка інша соціальна діяльність, що здійснюється відповідним суб'єктом організаційно-педагогічної взаємодії в умовах загальноосвітньої школи [8, 9–18], моделюється на засадах системно-структурного підходу, що являє собою симбіоз двох фундаментальних напрямків методології наукового пізнання. З позицій системного підходу, діяльність шкільної СППС (ШСППС) зорієнтована на виявлення своєї цілісності, на розкриття механізмів, що цю цілісність забезпечують. Вона спрямована на відтворення різноманітних типів зв'язків складного об'єкту, що зводяться в єдину функціонально організовану картину при всій своїй хаотичності та динаміці. З позицій структурного підходу, ця діяльність належним чином є упорядкованою за рахунок наявності в ній системоутворюючого фактора. Саме він об'єднує розрізнені напрямки діяльності, види і типи послуг, що надаються службою, зумовлює створення необхідних об'єкт-суб'єктних або суб'єкт-суб'єктних стосунків між усіма учасниками соціально-педагогічної взаємодії для виконання підрозділом комплексу характерних завдань. Системоутворюючий елемент у структурі служби викреслює відповідну траєкторію її функціонування в школі, виходячи із загальної стратегії існування в соціально-педагогічній системі «обслуговуючої» підсистеми (В. Лазарєв).

Очевидним і логічним стає для нас у ролі системоутворюючого елемента діяльності ШСППС бачити місію [10, 8]. Саме вона задає ту «модель бажаного (ідеального) результату» роботи [5], що очікується від служби; саме вона є квінтесенцію тієї парадигми, що обирається школою на роль «моделі постановки проблем», виходячи з першоджерела поняття [13, 5]. Відсутність досліджень у такому контексті мислення робить актуальною дану роботу, в якій за мету беремо окреслити ту «систему цінностей і функціональних імперативів, механізмів взаємоз'язку педагогічної діяльності з соціальним середовищем» [13, 5], що повинна стати ідейною основою функціонування специфічного підрозділу в сучасній школі [7; 8], зорієнтованій на дитину, яка потребує особливої уваги, допомоги, очікує на підтримку та захист своїх законних прав, свобод та інтересів.

Щодо парадигми – «прикладу, взірця» (грец.) [13, 5] – психолого-педагогічна наука шкільній практиці пропонує багатий вибір [13]. Проте, зводиться цей вибір по суті до двох основних підходів – традиційного та гуманістичного. Вони, в свою чергу, відтворюють дві активні світоглядні позиції, в номінації яких вже через граматичну будову відбивається суть

значення.

Соціоцентризм усі форми буття людини підпорядковує суспільству, його настановам, інтересам, цінностям тощо. Він виступає основою масового техносоціального регулювання, планування та проектування, апелюючи до культури корисності з її пріоритетом засобів, а не смислів життя. Є виправданим підґрунтям для панування в суспільстві на всіх його рівнях речових ставлень і майже не залишає місця для стосунків особистісних. *Людиноцентризм* – навпаки: усім ходом історії людської цивілізації постулює ідею людини, її життя як найвищої цінності – в індивідуальній неповторності та самотності, в її особистісній значущості [1]. Співіснування цих світоглядних позицій протягом століть [13] виводить на думку про нескінченність їхнього «змагання» в межах освітнього простору, в контексті соціально-педагогічних, навчально-виховних реалій, де вони знаходять себе в образах двох центральних парадигм. Перша з них – навчально-дисциплінуюча – вже виявила негативні наслідки в ретроспективі свого існування [1, 5–15]. Друга – особистісно-спрямована (або особистісно-зорієнтована) – знаходиться все ще, по суті, в процесі апробації своїх аксіологічних пріоритетів, об'єктивуючись на рівні теорії та практики педагогічної дійсності через «загальнонауковий принцип людиноцентризму (освітній – дитиноцентризм)» [2]. Проте вже існують ґрунтовні дослідження, в основі яких лежить порівняльний аналіз цих фундаментальних педагогічних концепцій. Приміром, доробки Н.О. Ткачової і О.В. Тягло, присвячені ціннісним парадигмам освіти, дослідження В.С. Ільїна, І.Я. Лернера, М.М. Скаткіна, що в центрі наукової уваги тримали цілісність освітнього процесу; роботи вітчизняних психологів-практиків, серед яких В.М. Брандес, А.П. Вирковський, В.А. Вознюк, Є.М. Романенко, що здійснили науковий пошук щодо теоретичних та практичних аспектів підготовки педагога до діяльності в контексті особистісно-спрямованої парадигми освіти та ін. Існуючі надбання надають можливість визначити специфіку кожної із парадигмальних основ та представити їх для співставлення.

Так, для навчально-дисциплінуючої парадигми, за нашим аналізом, притаманні:

1. Культ виконання навчальної програми і нав'язаних нею темпів оволодіння знаннями. Діяльність педагога спрямована насамперед на передачу «чужих» знань, умінь та навичок та їхню подальшу репродукцію. Основний наголос – на освоєння учнями «правильної» інформації предметного змісту, заданої раз і назавжди, на розв'язання ними стандартних задач. Перенесення засвоєного в іншу сферу, зокрема соціальну, практично відсутнє.

2. Культ навчання, спрямованого на освоєння зовнішнього світу через його підпорядкування. Внутрішній досвід дитини розцінюються як такий, що не має ніякого відношення до шкільного життя, до освітнього

процесу взагалі.

3. Домінування формально-логічного, вербально-дискурсивного, аналітичного мислення. Інтуїтивний спосіб пізнання, багатозначне, метафоричне мислення не заохочується, а переважно репресується.

4. Настанова на людину як на об'єкт зовнішнього світу. Дитина для педагога є об'єктом навчання та цілеспрямованого виховного впливу, під яким часто-густо приховані або є явними відверті маніпуляції. Позиція педагога егоцентрична. Учасники соціально-педагогічного процесу звикають пізнавати себе за допомогою механізмів пізнання зовнішнього світу, сприймання та оцінювання себе об'єктами маніпулювання. Світ бачиться у контексті етично-виховної полярності, жорсткого протистояння, ділиться на «своїх» і «чужих». Позитивне та негативне не має полутонів, що виступає чинником дезінтеграції людини – як дорослого (педагога), так і дитини.

5. Унеможливлення реального співробітництва учасників соціально-педагогічного процесу. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія підмінюється наявною суб'єкт-об'єктною взаємодією з характерними демонстраціями ритуальних зовнішніх форм, позбавлених сутнісних психологічних характеристик.

6. Шкільна дисципліна є продуктом зовнішнього тиску і контролю: вона формальна і «гігієнічно» умотивована, насамперед – страхом покарання.

7. Епізодичний характер педагогічної рефлексії, осмислення вчителями та іншими педагогічними працівниками власної професійної діяльності. У прийнятті управлінських, власне педагогічних рішень домінує емпіричний принцип «спроб та помилок», зорієнтованість на формальне використання науково-методичних рекомендацій; рівень концептуально-теоретичного узагальнення власного досвіду, без чого неможливе реальне професійне зростання, не досягається. Підвищення професійної кваліфікації, рівня професійної компетентності здійснюється за рахунок переважно зовнішньої мотивації. Внутрішня мотивація майже відсутня.

8. Епізодичний, стихійний характер особистісного пізнання та розвитку. Відсутність потреби в самоактуалізації. Самовизначення поза увагою.

9. Типовість негативних психоемоційних станів учасників соціально-педагогічного процесу: тривожності, фрустрації, страху, агресії, аутоагресії.

10. Нездорова атмосфера змагання, суперництва між учасниками навчально-виховного процесу. Вона призводить до розвитку заздрощів, амбіційності, формування неадекватної самооцінки. Стосунки формуються на оцінюванні один одного, навішуванні «ярликів» («здібний», «посередній», «тупий») в залежності від формальних показників. Сприйняття особистістю самої себе набуває фрагментарного характеру, воно нецілісне, а функціонально-рольове. Особистість дитини сприймається (і оцінюється) через призму невербальної оцінки з предмету.

11. Шкільна дезадаптація дитини як норма. Професійно-особистісна

деформація педагога як закономірність.

Загальноосвітня практика доводить, що школа, в якій за основу прийнято саме таку систему соціально-педагогічних координат, мало наближається до виконання функції, заданих сьогодні на загальноосвітньому та державному рівні [12], і далеко відступає від природного свого призначення, в основі якого не «зверхне показове гасло «Все краще дітям» [9]. Тому є доцільним зміщення парадигмально-освітній вектору у бік педагогіки дитиноцентризму, але не такої, що безпідставно часто абсолютизує й культивує дитину, а в бік її концепту, де в школяреві бачиться Особистість – у минулому, у теперішньому, у майбутньому. Саме у такій ідейній площині розгортається друга центральна парадигма українського освітнього сьогодні.

Особистісно-спрямована (орієнтована) парадигма тривалий час була об'єктом філософсько-психологічних досліджень, де пройшла непростий шлях (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Л.С. Виготський, У. Джеймс, В.Г. Ковальов, О.М. Леонтьєв, В.С. Мерлін, В.Н. М'ясищев, Ж. Піаже, І.О. Сікорський, З. Фрейд, К. Юнг, інші). Від сучасних науковців (К.О. Абульханова-Славська, О.Г. Асмолов, М.Й. Боришевський, В.В. Давидов, В.О. Моляко, І.С. Якиманська, ін.) вона отримала достатньо чітке коло тих визначень та характеристик, що надають можливість не тільки виявити її основу, а й викреслити її специфіку.

На підставі аналізу існуючих досліджень та спираючись на власний багаторічний педагогічний досвід, ми виокремлюємо характерні властивості особистісно-спрямованої (особистісно-зорієнтованої) парадигми, розставляючи акценти за таким ранжуванням:

1. У центрі уваги – школяр як особистість. Він є повноправним учасником соціально-педагогічної взаємодії, суб'єктом навчально-виховного процесу. Між ним та педагогом встановлюються відносини безумовного, безоцінного прийняття одним одного; на цьому підґрунті формується цілісне сприйняття (і прийняття) самого себе кожним з учасників шкільного життя в різних його проявах.

2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія, децентровані взаємини – принцип побудови процесу співіснування в мікро- і макросоціумі. Створюються необхідні передумови для реального, продуктивного співробітництва педагога та школяра в статусі партнерів.

3. Пріоритетною в процесі засвоєння навчально-виховного матеріалу, життєвого досвіду є мотивація – до засвоєння ключових компетенцій, базового предметного та життєвого знання, до оволодіння різними методами розв'язання проблемних ситуацій, вирішення завдань. Навчально-виховні, соціально-педагогічні задачі визначаються відповідно до «зони найближчого розвитку» школяра як об'єкту біогенних, психосоціальних, соціально-педагогічних, соціальних факторів впливу.

4. Спрямованість на формування багатомірного, багатопланового

синтетичного мислення, оволодіння навичками критичного мислення, узгодження «лівопівкульового» раціоналізму та «правопівкульового» цілісного, асоціативного, інтуїтивного відображення світу. Становлення інтуїтивного та метафоричного компонентів пізнання світу розглядаються як частина творчого процесу. Схильність до креативного мислення знаходить підтримку з боку педагогів. Теоретичне і абстрактне знання доповнюється і збагачується експериментально-дослідним, отриманим як у школі, так і поза нею – за участю інших соціально-виховних інституцій.

5. Забезпечується органічне поєднання пізнання і освоєння як зовнішнього світу, так і внутрішнього простору людського буття. Самопізнання здійснюється шляхом усвідомлення власного досвіду, який принципово містить лише різні розуміння власного життя. Поглибленню самоприйняття сприяють відповідні форми роботи як з дитиною, так і з педагогічним працівником. Вони застосовуються (залежно від ситуації) підготовленими спеціально фахівцями – практичним психологом, соціальним педагогом – як у межах індивідуальної, так і групової програми роботи: тренінг-семінари особистісного зростання, соціально-психологічні тренінги, тренінги професійної майстерності, релаксаційні та медитативні методики тощо.

6. Культивуються та виявляються у стосунках учасників соціально-педагогічного процесу взаємні доброзичливість, відкритість, довіра, навчання майстерності подолання конфліктів. Соціально-психологічна атмосфера у шкільному колективі здорова.

7. Рефлексія, осмислення та усвідомлення власної діяльності стають необхідним компонентом професійної компетентності кожного педагогічного працівника, починаючи з керівника навчального закладу. Як наслідок, у нього формується науково-теоретичне, системне професійне мислення на тлі широкого узагальнення соціально-педагогічного досвіду. Особистісне пізнання та розвиток переміщуються у центр уваги, відрізняючись добровільністю та систематичністю. Професійне та особистісне зростання обов'язково переживають процес інтеграції.

8. Усвідомлюються границі власне навчальних та соціально-виховних технологій. Здійснюється поєднання принципів гуманізації та технологізації освіти. Пріоритетною стає комплексна – навчально-соціально-виховна – модель організації шкільного життя.

9. Нормою стають творчість та обдарованість учасників соціально-педагогічного процесу, їхня безумовна індивідуальна, особистісна успішність. Ідея самовизначення для кожного спрямована на майбутнє.

10. Зовнішнє дисциплінування переростає у виховання самодисципліни та у самовиховання на базі отриманих навичок щодо саморозвитку, самозахисту, самодопомоги. Як результат – усвідомлення особистісної відповідальності за власну долю, за долю та життя оточуючих, за становлення і розвиток громади, суспільства в цілому.

Ці положення особистісно-спрямованої (особистісно-зорієнтованої) парадигми поступово набирають силу в сучасній освітній системі, зокрема в середній її ланці. Але нерідко, при всьому своєму розмежуванні з вихідними концептами іншої парадигми, вони супроводжуються ідеологічною плутаниною та схоластичними підходами, що є наслідком тієї «мішанини», яка виходить з вуст прихильників еклектичних позицій. Інколи їхня мова – мова навчально-дисциплінарної парадигми, де вищою цінністю визнається перетворююча праця людини як смисл її індивідуального буття та існування в соціальному контексті, – оперує поняттями, природним джерелом яких є середовище особистісно-спрямованої (особистісно-зорієнтованої) парадигми. Маємо на увазі категорії типа «особистість», «індивідуальність», «співробітництво», «взаємодія», «творчість», «духовність» тощо. Проте тільки середовище, що в центрі уваги тримає людину як найвищу цінність (дитиноцентризм – у контексті нашого дослідження), може забезпечити засвоєння та подальший розвиток цих базових понять, при чому засвоюючи їх на принципах та за методами, що полярно відрізняються від традиційних. Це зумовлюється вже тією суттєвою відмінністю, що спостерігається у витоках існування концепцій: перша – є результатом зовнішніх організаційних зусиль з боку соціуму, держави, історично ототожнюючи колективну еволюцію людини та формування особистості (особи); друга – виключає зовнішнє втручання, потребує сприяння, підтримки, але при цьому виявляє незалежність.

Учені, що спеціалізуються на порівнянні двох центральних парадигм, авторитетно запевняють: «Історично момент сприйняття ОСП (особистісно-спрямованої парадигми – *О.К.*) є стрибком у становлення особистості та початком індивідуальної еволюції. Перехід від НДП (навчально-дисциплінарної парадигми – *О.К.*) до ОСП (особистісно-спрямованої парадигми – *О.К.*) є взагалі тотальним «феноменом» еволюції суспільства, освіти, особистості» [11, 103–112, 105]. А проходить він «не через руйнування НДП», а через «осмислення та усвідомлення її особливостей з погляду іншої парадигми», і «використання енергії тривожності, агресивності, амбіційності» є тим трампліном, що забезпечить перехід кожного суб'єкта соціально-педагогічної дії у межах навчально-дисциплінарної парадигми «на якісно інший рівень ставлення до себе і світу» [4, 26].

Очевидно, що загальноосвітня школа, яка б працювала в оптимальному режимі особистісно-спрямованої (-зорієнтованої) парадигми, на сьогодні поки є лише бажаною перспективою, моделлю ідеального результату. Проте наблизитися до цього результату вона об'єктивно спроможна. Для чого її соціальна психолого-педагогічна служба як центральний координатор усіх можливих соціальних, соціально-педагогічних та психологічних зусиль повинна максимально сконцентрувати свій діяльнісний потенціал у напрямку дитиноцентризму, прийнявши в практичну реалізацію його головну ідею не «патріархального» (В.Г. Кремень) змісту [9], а сучасно-

го, на який ми звертали увагу. І саме виходячи з позицій прийняття дитини як найвищої цінності, зосередити увагу на розв'язанні її особистісних проблем – на рівні «Я-концепції» та в контексті стосунків із соціумом різного рівня, на забезпеченні підтримки та захисту законних прав, свобод й інтересів школяра як особистості.

Кожний член команди-служби, що здійснює роботу за таким підходом, має, у свою чергу, прийняти як власні колективні цінності – певні орієнтири, що знаходять себе в групі конкретних вихідних положень діяльності. Але це вже окрема тема для обговорення, яку доцільно, з нашої точки зору, досліджувати в контексті вивчення особливостей змісту та його технологічного наповнення в діяльності соціальної психолого-педагогічної служби в загальноосвітній школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 9, 5–15.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К., 1998. – 204 с.
3. Васильченко Л.В. Професійна компетентність керівника школи / Л.В. Васильченко, І.В. Гришина. – Х.: Основа, 2006. – 208 с.
4. Вейс Н.Р. Індивідуум і «Е»- теорія освіти: попередні начерки нової науки / Н.Р. Вейнс // Рідна школа, 1997. – № 1–2. – С. 26.
5. Гадецький М.В. Організація навчального процесу в сучасній школі: Навчально-методичний посібник для вчителів, керівників навчальних закладів, слухачів ІПО / М.В. Гадецький, Т.М. Хлебнікова– Харків: Веста: Видав. «Ранок», 2004. – 136 с.
6. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола: [заг.ред. А.Й. Капської]. – К., 2002. – 164 с.
7. Колесникова О.В. Соціальна психолого-педагогічна служба як підрозділ організаційної структури управління загальноосвітнім навчальним закладом (тези) / О.В. Колесникова // Сучасні проблеми науки та освіти. Матеріали 7-ї Міжнародної міждисциплінарної конференції 25 червня – 2 липня 2006 р., м. Сімеїз / Харків: Українська Асоціація «Жінки в науці та освіті», Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, 2006. – С. 190.
8. Колесникова О.В. Щодо проблем управління соціально-педагогічною роботою в загальноосвітньому навчальному закладі / О.В. Колесникова // Управління школою: наук.-метод. журнал. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 12 травня 2005 року, м. Харків. – № 19–21(103–105). – Липень, 2005. – С. 67–70.

9. Кремень В.Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / Василь Григорович Кремень // Педагогіка та психологія. – 2007. – № 2. – С. 5–17.
10. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. – Х.: Основа, 2004. – 240 с.
11. Митькин А.А. О роли индивидуального и коллективного сознания в социальной динамике / А.А. Митькин // Психологический журнал. – № 5. – 1999. – С. 103–112. – С. 105.
12. Нормативно-правове забезпечення освіти [у 4-х ч.]. – Х.: Основа, 2004. Ч. 1. Доктрина, закони, концепції. – 2004. – 144 с.
13. Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем: [монографія] / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: «Промінь», 2000. – 308 с.