



УДК 371.132:373.034

ПРОГРАМА ЕКОФАСИЛІТАТИВНОГО СУПРОВОДУ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ В АСПЕКТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ

Давидова О.В., здобувач
Університет менеджменту освіти
Національної академії педагогічних наук України

У статті проаналізовано теоретичні підходи до можливості психологічного супроводу діяльності педагога у розрізі проблеми педагогічних стереотипів. Описано програму екофасилітативного супроводу в аспекті роботи з педагогічними стереотипами. Обґрунтовано можливість актуалізації процесу розвитку особистості педагога зі стереотипною ідеологією як перехідною формою на шляху до особистісного змінювання через модель розвитку колективного суб'єкта. Запропоновано спосіб вирішення певної проблематики в умовах виникнення тимчасових та ситуативно-зумовлених стереотипів, підтримку їх як джерела зміни контексту розвитку педагогічної діяльності вчителя, що являє собою механізм трансформації стереотипів.

Ключові слова: метод екологічної фасилітації, педагогічні стереотипи, колективний суб'єкт, толерантність до невизначеності, перехідні характеристики, синкретичний механізм, трансформація, розвиток.

В статье проведен анализ теоретических подходов к возможностям психологического сопровождения деятельности педагога в контексте проблемы педагогических стереотипов. Представлено описание программы экофасилитативного сопровождения работы с педагогическими стереотипами. Обоснована возможность актуализации процесса развития личности педагога со стереотипной идеологией как переходной формой на пути к личностному изменению через модель развития коллективного субъекта. Предложен способ решения определенной проблематики в условиях возникновения временных и ситуативно-обусловленных стереотипов, поддержки их как источника изменения контекста развития педагогической деятельности учителя, что представляет собой механизм трансформации стереотипов.

Ключевые слова: метод экологической фасилитации, педагогические стереотипы, коллективный субъект, толерантность к неопределенности, переходные характеристики, синкретический механизм, трансформация, развитие.

Davydova O.V. TEACHER'S WORK ECOFACILITATION PROGRAM IN THE ASPECT OF TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL STEREOTYPES

The article analyses theoretical approaches to the possibility of psychological follow-up of a teacher's work in view of the issue of pedagogical stereotypes. A program of ecofacilitative follow-up in the aspect of work with pedagogical stereotypes is described. Substantiated a possibility of actualization of the process of development of a pedagogue's personality with a stereotypic ideology as a transitional form on the way towards the personal change through the model of collective subject's development. Proposed a way to solve a certain problematic terms of emergence of temporal and opportunistic stereotypes, their main tenance as a source of change of a context of the teacher's educational work, which is a mechanism of stereotype's transformation.

Key words: method of ecological facilitation, pedagogical stereotypes, collective subject, ambiguity tolerance, transient characteristics, syncretical mechanism, transformation, development.

Постановка проблеми. В умовах сучасної суспільної трансформації та соціальних змін виникає потреба у принципово новому розумінні професійної діяльності вчителя, а головною метою психологічного супроводу постає допомога педагогу в повноцінній самореалізації у професійній площині. Завдання психологічного супроводу педагога в умовах невизначеності, малоструктурованості повинні бути спрямовані на вироблення у педагогів готовності до постійної зміни орієнтирів, оскільки в умовах нестабільності руйнуються складені стереотипи попередньої ідентичності. Тому прояви педагогічних стереотипів доцільно розглядати як виклик труднощам у критичних

ситуаціях, несприятливих обставинах, що зустрічаються у професійній діяльності педагога. У ключі екофасилітації можна охарактеризувати ставлення до педагогічних стереотипів як до можливості позитивних змін, що несуть у собі відновлення внутрішнього світу людини, переосмислення, переоцінку своїх життєвих принципів, а також досягнення професійної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом розробленню питання соціальних стереотипів присвятили роботи такі вчені: Н. Речкін (2006), В. Ковальов (2009), Н. Суходольський (2009); вивченню стереотипів у гендерному аспекті – Ш. Берн, О. Бондарчук, Т. Говорун, Л. Карамушка,

М. Ткалич, П. Скляр, Т. Ломова (2004), Т. Рябова (2008), В. Сич (2008), Ю. Тищенко (2014); вивченню національних стереотипів – Н. Сорокіна (2014); стереотипам психічної активності – Г. Берулава (2010), професійним установкам і стереотипам – О. Клочко, О. Шептенко (1998), Е. Рогуліна (2000), Е. Унтілова (2000), І. Бучилова (2002); вивченню акмеологічного аспекту стереотипів у студентів – О. Міщакіна (2006); запровадженню адрагогічних підходів до фахового вдосконалення педагогів – Л. Хоружа (2010).

Постановка завдання. Важливим вважаємо забезпечення доступу до отримання педагогами удосконаленої моделі психічного здоров'я як соціально обґрунтованої форми особистісного змінювання, її нових можливостей. Ми шукаємо способи вирішення цієї проблематики, особливо в умовах виникнення тимчасових та ситуативно-зумовлених стереотипів і необхідності підтримки їх як джерела зміни контексту розвитку педагогічної діяльності вчителя; управління саморегулюючою функцією педагога; важливості допомоги при активізації та мобілізації прихованих особистісних ресурсів; формулювання нових цілей та перспектив.

Метою програми «Паросток» є розвиток педагогічної діяльності вчителів засобами колективної суб'єктності.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання низки завдань:

1) розширити уявлення вчителів щодо основних тенденцій розвитку сучасної психології і наукових досліджень педагогічних стереотипів;

2) сприяти усвідомленню педагогами власних стереотипів і можливостей продуктивного використання цього ресурсу у процесі комунікації, взаємодії, вирішення проблемних ситуацій;

3) удосконалити навички щодо визначення стереотипів партнера(ів) зі спілкування / взаємодії і використання спільного потенціалу для виходу на найбільш продуктивні рівні взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вітчизняні та зарубіжні вчені демонструють різні наукові аспекти й напрями дослідження стереотипів, вивчають питання їх змісту та відповідності дійсності, причини та функції стереотипізації, можливі шляхи їх зміни тощо.

Проблеми професійних стереотипів присвятили роботи науковці: Б. Ананьєв, В. Кан-Калик, Є. Рогов, І. Зімняя, А. Реан, В. Пруднікова, І. Авдеева, О. Рогуліна, І. Бучилова, В. Клочко, О. Міщакіна та ін.

Так, Л. Мітіна висловлюються з приводу стереотипізації учня вчителем: «Стереоти-

пізоване сприйняття учня вчителем є істотним бар'єром на шляху розкриття творчого потенціалу як учителя, так і учня, воно веде до різкого зниження інтересу до навчання» [13, с. 29]. І. Бучилова вважає педагогічні стереотипи гальмом не тільки професійно-особистісного розвитку педагога, але й перешкодою для системного розвитку [1].

Наша позиція має багато спільного із позицією Н. Рєчкіна відносно важливості стереотипів у процесах перетворення на шляху до розвитку соціальних систем [15], а прийняття установок учителя-фасилітатора, в основі яких лежить поряд з іншими концепт «толерантності до невизначеності», дозволяє вчителю не тільки вийти за традиційні рамки, але й подолати цю невизначеність і розкрити власний потенціал. Запускним механізмом у цьому відповідальному процесі виступають педагогічні стереотипи.

Розроблена нами програма психолого-педагогічного супроводу в аспекті роботи з педагогічними стереотипами полягає у розвитку особистості педагога зі стереотипною ідеологією як *перехідною формою* на шляху до особистісного змінювання. Важливими умовами цієї програми є надання психолого-педагогічної підтримки педагогам, яка полягає в управлінні саморегулятивною функцією клієнта на шляху до педагогічного змінювання, особливо при втраті ними поступовості [8], що веде до таких негативних проявів, як: незадоволеність працею, емоційна нестабільність, проблеми із самооцінкою, авторитарний стиль викладання, високий рівень контролю над ситуаціями, *емоційне згоряння* та можливе загострення психосоматичної симптоматики.

Науково-теоретичним підґрунтям для розробки програми стали основні положення гуманістичної психології К. Роджерса [16], екофасилітативного підходу П. Лушина, положення генетико-моделюючого методу академіка С. Максименко [10].

Із позицій екологічної фасилітації, тренінгова група (або проблемно-орієнтована) розглядається як відкрита динамічна система, що має здатність до самоорганізації, самостійно визначає свої цілі та засоби їх досягнення на шляху до педагогічного змінювання як його соціально-зумовленої форми [6]. Істотним для особистісного змінювання в аспекті самоорганізації є виникнення *перехідних явищ*, які символізують зародження нової колективної ідентичності [6].

В основі організації відповідного освітнього процесу лежить система принципів:

– принцип абсолютного позитивного прийняття;

– принцип переходу (*порядок через хаос*);



– принцип невизначеності групового процесу;

– принцип колективного суб'єкта як спільної групової ідентичності взаємного включення та розподіленої відповідальності;

– принцип профіциту.

Наведені принципи відображають системне розуміння групового процесу із базовою тенденцією до самоорганізації та трансформації, враховують взаємозумовленість його елементів.

У екофасилітативній логіці ці положення кваліфікуються як постійна реконструкція підстав власної життєдіяльності, «вироблення такого особистісного новоутворення, як *толерантність до невизначеності*, здатність суб'єкта звільнитися від наявних у нього стереотипів, усвідомлювати контекстуальну зумовленість готових знань і ціннісних установок та неупереджено ставитись до навколишнього» [7, с. 13].

Логіка побудови програми обґрунтовується, насамперед, тим фактом, що загальним механізмом трансформації стереотипів є *колективний суб'єкт*. Вихідною умовою для управління фасилітатором складною нелінійною логікою відкритої системи виступає об'єднання членів групи в єдиний змістовий простір на основах мотивації співпраці.

Екологічна психодинаміка педагогічного змінювання включає розгортання певних стадій колективного суб'єкта: «директивності»; «конфронтації / антагонізму»; фасилітації / використання»; «кооперації / співпраці»; «розширення можливостей / підпорядкування»; «завершення / індиферентності», що розгортаються на реальному та рефлексивному рівнях [6, с. 220 – 233] і враховуються у 3-х площинах: макрорівні, мезорівні та мікрорівні [19]. Сприятливі умови для набуття та розширення власного досвіду руйнування стереотипів учасниками програми забезпечуються додержанням вищезазначених принципів розуміння групового процесу із базовою тенденцією до самоорганізації та трансформації, а також принципів, що враховують взаємозумовленість елементів групового процесу.

Для кожного етапу тренінгу властиві специфічні завдання, спрямовані на підтримку педагогів із тимчасовими та ситуативно-зумовленими стереотипами, відпрацювання навичок ефективної взаємодії та вирішення проблемних ситуацій у відповідності до розуміння особистості як відкритої динамічної системи на когнітивному, емоційному, поведінковому та соціальному рівнях. Відповідними засобами вирішення проблемних ситуацій є: рольової гри; моделювання і аналіз конкретних ситуацій;

лабораторія невирішених проблем (робота в мікрогрупах); імітаційні гри (робота в парах); групові дискусії з визначеної проблеми; вирішення педагогічних задач; робота з «психологічними голограмами» [9], філософськими текстами; індивідуальне та групове консультування учасників за їх запитом.

Важливою психотехнікою є робота з психологічними голограмами, розробленими П. Лушиним [6; 9], яка є ефективним способом самопізнання, формування якості «толерантності до невизначеності», оскільки голограми мають багаторівневий позитивний ефект. Психологічна цінність такої роботи полягає в тому, що клієнт сам виступає автором афоризму, а група при цьому тільки допомагає з'ясувати та усвідомити зміст існуючої проблеми, врахувати значущі для автора позиції та реконструювати її Серед варіантів завершеності при осмисленні голограм дослідники школи екофасилітації відзначають декілька:

а) учасник залишається при своїй думці, тобто має жорстку позицію;

б) початкова позиція учасника не змінюється, але відбувається її розширення, поглиблення чи збагачення;

в) учасник погоджується з тим, що його позиція не є єдиною та правильною, отже, руйнуються стереотипи;

г) учасник відпрацьовує спроби створення нового конструкту, який знімає суперечності між протилежними позиціями [14].

Продуктивною формою розвитку особистості педагога можна вважати філософські тексти. Цікавим при цьому є те, що первинною процедурою в роботі над таким текстом є виділення точки зору автора, проектування його власних значущих переживань, що в подальшому отримують узагальнену філософську інтерпретацію за рахунок групової дискусії [6].

Згідно з нашими уявленнями, розвиток цих механізмів має багато спільного з іншими тренінговими методами, у рамках яких конструюються міжособистісні або соціальні феномени. Тому в процесі запровадження програми ми додатково врахували та використали наступні методи: позиційного навчання (Н. Веракса) [3]; побудови диспозицій та психотехнічні прийоми перекладу виокремленої проблеми на мову метафори через сюжети казок (І. Вачков); групової дискусії за методом «акваріуму» (Г. Моросанов) [12, с. 22]; гри «педагогічний консиліум» (М. Кашапов) [5], аспекту розвитку саморегуляції (Я. Сухенко) [19]; аспекту розвитку особистості педагога в розрізі конструктивності «професійного вигорання» (Н. Перегончук) [14]; вправ

(Н. Самоукіна) [18] та розробки інших авторів (О. Осіпова, А. Прутченков, В. Кан-Калик, К. Роджерс, Т. Зайцева).

Оскільки психологія шкільного вчителя побудована на рольовій взаємодії з дітьми, нам видається можливим у процесі тренінгу використання рольової гри, що є надійним фундаментом у перевірці власних гіпотез стосовно особистісних проблем. У цьому сенсі ми скористались можливістю створювання вчителями казки та вирішення проблеми в процесі розгортання її сюжету [2]. Так, учасники мали вибрати варіанти складання казки:

а) придумати зачин казки та в метафоричній формі відтворити проблему, із можливістю її групового завершення;

б) обмін самостійно придуманими зачинами між партнерами та доведення казки до фіналу;

в) обігрування зачину казки через сценічні дії зі спонтанним розігруванням спектаклю.

Ми допускаємо різні варіанти розгортання сюжетних ліній, не спрямовуючи їх одразу в конструктивне русло, а враховуючи логіку екофасилітативної взаємодії в розгортанні групових процесів, де немає експертів у розвитку.

Щодо процесів дискусійного характеру зазначимо, що у традиційному їх розумінні визначають наступні фази: орієнтування, оцінки, завершальну. У процедурі дискусій важливо та необхідно спиратись на висловлювання учасників та на матеріали самої дискусії. Її фазам відповідають певні кроки: орієнтовні цілі та їх визначення; збір інформації, суджень і пропозицій усіх учасників дискусії та пошук альтернатив вирішення проблеми; упорядкування обґрунтування, а також спільна оцінка отриманої інформації та вибір рішення з наявних, що з'явилися в ході обговорення альтернатив; підведення підсумків дискусії [12, с. 17]. Одним із варіантів таких дискусій є «метод акваріуму», який передбачає використання інструкцій для учасників із прихованими ролями («Організатор», «Сперечальник», «Оригінал», «Ініціатор», «Угодовець». У класичному варіанті цього методу позитивним є ресурс, пов'язаний із тренуванням навичок поведінки, роль ведучого тут є визначною. Із точки зору екофасилітативної логіки, така позиція ведучого відповідає позиції «рівності / підпорядкування» [6], та, на наш погляд, не охоплює інші диспозиції, а отже, відповідає лінійній та передбачуваній логіці розвитку групових процесів. Тому запропоновані вище варіанти методів модифіковані нами за рахунок принципу екологічності та позиції фасилітатора як інтегратора, а

груповий процес рухається в умовах «парадоксального контролю» [6].

Отже, компонування методів та прийомів, а також схеми обговорення витікають із процедури самого тренінгу.

Проведені нами заняття в аспекті вирішення педагогічних труднощів, побудовані на стереотипній ідеології учасників тренінгу, включали *перехідні характеристики*. Така модель вирішення проблемних ситуацій у професійній площині зумовила трансформацію педагогічних стереотипів, які, за логікою нашого попереднього емпіричного дослідження, більшою мірою спрацювали у педагогів із високими тенденціями до стереотипізації. Викликаний умовами формуючого практикуму дисонанс між груповими й індивідуальними стереотипами зачіпає в умовах невизначеності загальні та індивідуальні зв'язки між їх системними рівнями, спричиняє виведення із внутрішнього плану в зовнішній неконструктивних елементів, зокрема, визначає їх вихід за межі площин функціонування стереотипів високого або низького рівня, указує на запуск *синкретичного механізму* «перетвореної форми» [6; 10].

У ході роботи ми помітили, що подібний досвід переживання групою не має певних закономірностей, а стани незнання та безпорадності можуть змінюватись на колективне розуміння закономірностей переходу – від незнання до знання. Підключений потім рефлексивний аналіз учасників дав їм змогу не тільки зрозуміти, яким чином здобуто досвід, але й визначити, завдяки чому це відбулося.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, відповідними засобами трансформації педагогічних стереотипів стали:

1) прийоми здійснення «розподіленого контролю»;

2) рефлексія учасниками власних емоційних станів;

3) осмислення власних неадитивних установок;

4) зміна ставлення до професійних ситуацій за рахунок розширення діапазону власних уявлень.

Кінцевою метою групової роботи може бути підвищення рівня педагогічної гнучкості за рахунок вироблення / усвідомлення кожним із учасників нових програм та власних моделей взаємодії з невизначеністю (як у професійних ситуаціях, так і в особистісному полі) і, як результат, підвищення успішності функціонування в подібних ситуаціях.

Умови формуючого практикуму, на наш погляд, допомогли відпрацюванню акту-



альних професійних питань, мали не тільки глибинні особистісні сенси, але і психотерапевтичний ефект.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають у проведенні рефлексивного аналізу умов реалізації експериментальної програми екофасилітативного супроводу діяльності педагогів із фіксацією типових труднощів, які виникли під час здійснення формуючого практикуму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бучилова И. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. Бучилова. – Череповец, 2002. – 204 с.
2. Вачков И. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговых групп / И. Вачков. – М.: ЭКСМО, 2007. – 416 с.
3. Веракса Н. Модель позиционного обучения студентов / Н. Веракса. // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 122–129.
4. Грановская Р. Творчество и преодоление стереотипов / Р. Грановская, Ю. Крижанская. – СПб.: OMS, 1994. – 192 с.
5. Кашапов М. Психология профессионального педагогического мышления: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07/ М. Кашапов. – Ярославль, 2000. – 444 с.
6. Лушин П. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
7. Лушин П. Гуманистическая, авторитарная и экпсихологическая перспектива в образовании или переосмысление «философии для детей» в условиях глобализации / П. Лушин // Детство и психология. – 2008. – Вып. 4. – С. 1–14.
8. Лушин П. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация [Текст] : Монография / Лушин П. В. – Киев, 2013. – 296 с. – (Серия «Живая книга» ; Т. 2).
9. Лушин П. Экопсихологические голограммы и «лушинизмы»: [текст] / П. Лушин. – 2-е изд., дораб. и дполн. – Киев, 2016. – С.56.
10. Максименко С. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Максименко. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
11. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / Мамардашвили М. – Москва: Прогресс, 1992. – 415 с.
12. Марасанов Г. Социально-психологический тренинг Марасанов Г. [4-е изд., испр. и доп.]. – М., «Когито-Центр», 2001. – 251 с.
13. Митина Л. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
14. Перегончук, Н. «Професійне вигорання» як фактор розвитку особистості педагога [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. Перегончук. – К., 2011. 20 с.
15. Речкин Н. Стереотипы и процессы стереотипизации в социальных системах: на примере систем школьного образования: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.08 / Н. Речкин. – Ростов н/Д, 2006. – 334 с.
16. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека Роджерс К. – М.: Прогресс, 1994. – 480с.
17. Рогулина Е. Взаимодействие психологических механизмов стереотипизации и рефлексии как условие развития профессиональной компетентности учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. Рогулина. – Череповец, 2000. – 177 с.
18. Самоукина Н. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы / Самоукина Н. – М.: Новая школа, 1993. – 144с.
19. Сухенко Я. Тренінг емпатії як засіб саморегуляції практичного психолога / Сухенко Я. // Вісник Харківського національного університету ім. В. Каразіна. – Харків, 2011. – № 985. – С. 155–158. – Режим доступу: <http://www-psychology.univer.kharkov.ua/download/vestnik/985.pdf>