

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЧИ ПСИХОЛОГІЧНА ПЕДАГОГІКА?!

Таямниці становлення й розвитку людської індивідуальності й особистості в системі учіння й виховання, зумовлені педагогічною дією вчителя, досліджуються багатьма науками, зокрема, й передовсім, педагогікою, педагогічною психологією, психологічною педагогікою.

Ключові слова: педагогіка, психологія, педагогічна психологія, психологічна педагогіка, суб'єкти учіння і виховання.

«...Лише завдячуючи вчителям, які будують свою педагогічну дію у школі на певних теоретичних та практичних принципах психології, ми зможемо домогтися суттєвого прогресу в практиці учіння»

Едвард Стоунс

Неспростовною тезою є те, що дві найважливіші сфери наукового й духовного розвитку людини, її соціально-культурного відтворення, дві навчальні дисципліни, дві практичні галузі – педагогіка і психологія – постійно знаходяться й розвиваються в діалозі. Проблема діалогу педагогіки й психології може розглядатися як особлива наукова і прикладна задача, що має свою ексклюзивну історичну, філософську, методологічну й прагматичну логіку. Не заглиблюючись у далекі історичні пошуки й досягнення, відзначимо, і педагогіка, і психологія впродовж віків і тисячоліть, розвиваючись у структурі філософського знання, вступали в постійний взаємозбагачувальний діалог. Прагнення І. Песталоцці психологізувати освіту (Ich will den Unterricht psychologisieren) продовжує І. Гербарт, який започатковує вживання психології в усіх розділах педагогіки. Ці ідеї реалізують Мейман і Торндайк, які вводять до вжитку такі наукові сфери, як експериментальна педагогіка і педагогічна психологія. Згодом Мейман, Прейер і

Блонський вводять в якості інтеграційної наукової сфери педологію.

Збільшення спектру наук, особливо їх назв, не дає однозначної відповіді на питання про взаємоперетин двох наук: педагогіки й психології, хоч однією з найбільш розповсюджених точок зору є та, що оголошує про кола педагогіки й психології, які пересікаються у площині педагогічної психології. На переконання Б. Ананьєва, педагогічна психологія – погранична, комплексна сфера знання, що обійняла певне місце між психологією й педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між учінням і вихованням, учінням і різновидами розвитку досвідів підростаючих поколінь [1, с. 32].

П. Блонський ще задалеко до розгортання цих досліджень Московською й Ленінградською психологічними школами так констатував своє бачення проблеми: «Неможлива заміна педагогічною психологією педагогіки. У педагогіці є цілий ряд важливих проблем, не вирішуваних засобами педагогічної психології (наприклад, цілі виховання, зміст навчального матеріалу, органи виховання), крім того, навіть ті проблеми, у вирішенні яких бере участь педагогічна психологія педагогіка вирішує зі своєї, особливої точки зору – точки зору виховання підростаючого покоління» [4, с. 10].

На початку ХХІ ст. науковий діалог не закінчується, а можливо, лише розпочинається. При намаганні створення єдиного підручника з дитячої психології науковцями Ленінградської й Московської психологічних шкіл В. Зінченко слідом за І. Гербартом (майже через два століття за часом) закликає ввести в науковий обіг нову наукову галузь – психологічну педагогіку як самостійну дисципліну, відмінну від педагогічної психології та педагогіки, і цілеспрямовану на вивчення методів причинно-генетичного обґрунтування психологічних функцій і свідомості в освітньому процесі [6, с. 44].

Ідеться про перспективну лінію аналізу не пошуку розмежувань, а поєднання зусиль на шляху співробітництва. Іншими словами: психо-педагогіка необхідна як педагогіка і педагогічна психологія. Ще у 1877 р. видатний російський педагог і психолог П. Ф. Каптерев у книзі «Педагогічна психологія», що знаменувала становлення цієї наукової сфери в Російській імперії, наголошував: «Педагогіка повинна використовувати у вихованні

закони наук про людину, в якості однієї з яких слід розглядати психологію. ...Використання психологічних теорій у вихованні складає найширші й найважливіші можливості, якими володіє наука про душу» [8, с. 140].

У 1984 р. у московському видавництві «Педагогіка» з передмовою Н. Тализіної, її науковим редагуванням і коментарями побачив світ переклад книги професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса «Психопедагогіка». Предмет цього дослідження – «використання теоретичних принципів психології в практиці учіння» [15, с. 21]. Вчений стверджує: «У межах цього підходу я намагався розглянути деякі принципові ідеї психології з огляду їх зв'язків із учінням і вчителем і викласти деякі, можливо, корисні способи використання психологічних принципів в учінні так, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі. Загальна спрямованість замислу визначила виведення на перший план експериментального підходу, а не вже усталених і перевічених методик. Учіння постало видом експериментальної педагогіки» [15, с. 22]. Важливо звернути увагу й на таку деталь, яка підкреслює відмінність педагогічної психології від психологічної педагогіки: «...Зосередивши свою увагу на функції учіння, а не на освіті, як такій, психологічна теорія і педагогічна практика змогли б зблизитися й збагатити одна одну. Я зовсім не пропоную відмовитися від вивчення освіти в цілому, але потреба в працях, зосереджених на проблемах учіння, назріла давно. Отже, психопедагогіка є використанням теоретичних принципів психології в практиці учіння» [15, с. 20].

Аналізуючи основні підходи Е. Стоунса до вирішення поставлених ним у дослідженні завдань, Н. Тализіна справедливо намагається знайти позитиви та підтвердження досягнень радянських психологів, зокрема Л. Виготського, П. Гальперіна, на які посилається англійський учений. Також звертається увага на безпосередність психологічної взаємодії і вчителя з учнями, і учнів із пізнаванням через учителя предметним світом і розвитком такої важливої їхньої психологічної структури, як мислення. «Передусім автор звертає увагу на важливість у розвитку мислення учнів їх власних взаємозв'язків і дій з предметним світом. При всіх можливостях мови й мовлення дорослих простого мовного спілкування навчаючого й учня недостатньо для розвитку мислення останнього. Учень повинен стати індивідом не лише у сприйманні

інформації, але й у безпосередніх активних діях із предметним світом, знання про який він повинен засвоїти. Слід зауважити, що це така ж принципово важлива особливість учіння людини, якою є використання мови» [15, с. 9]. І далі слідує важливий висновок наукового редактора про необхідність нової важливої галузі в педагогічній практиці, яку англійський професор називає психопедагогікою: «Основоположне завдання книги автор убаचाє в обґрунтуванні твердження, що серйозне удосконалення практики учіння можливе лише з використанням психологічної науки» [15, с. 5].

Справді, якщо бодай побіжно ознайомимося зі змістом психопедагогіки Е. Стоунса, то переконаємося, що врешті-решт ми маємо людську педагогіку, де чітко окреслені два суб'єкти педагогічної дії, завдання й цілі їхньої спільної праці, засоби досягнення цілей, мотивації їхньої праці й ін. Маємо вступ і 18 розділів (без поділу на підрозділи). Звернемо увагу на назви: Ті, хто навчаються, учителі, психологи; Учіння. Основи; Мова й учіння людини; Думка, мовленнєве спілкування, дія; Мовленнєве спілкування вчителя; Типи мовленнєвого спілкування; Завдання учіння; Аналіз учіння; Навчання поняттю; Навчання психомоторним навикам; Навчання вирішенню проблем; Закріплення учіння; Структура навиків учіння; Програмоване учіння; Оцінка учіння й навчання; Розроблення тесту; Чи потрібні виміри?; Навчання учінню.

Перед нами розгорнута програма підготовки вчителя до педагогічної дії зі значної кількості питань із проблем учіння й виховання. Ця програма називається педагогічною майстерністю. Подивимося на поділ розділу 13 на підтеми. Їх десять: деякі навики другого порядку; задавання питань; урок із життя №12; установка; урок із життя №13; урок із життя №4; завершення (спосіб закінчення уроку); інші навики; професійна майстерність; синтез; графік оцінки учіння (підготовка, учіння, оцінювання).

Методологічний аналіз дозволяє стверджувати, що в якості загального й об'єктивного простору для педагогіки й психології є освіта, освітній процес. Предметні сфери педагогіки та педагогічної психології в усталених варіантах підручників мають спільні окреслення: так, предметом педагогіки називають виховні відношення, які забезпечують розвиток людини, а предметом педагогічної психології є факти й закономірності розвитку особистості й психології людини в освітньому процесі. Націленість

на розвиток людини як загальний гуманістичний ідеал наук – це і є їх об'єднувальна філософсько-антропологічна ідея.

Педагогічна психологія як міждисциплінарна сфера наукового знання покликана вивчати, на переконання І. Зимньої, умови й фактори формування психічних новоутворень під впливом освіти [5, с. 9]. На думку Н. Тализіної, вона (педагогічна психологія) як теорія покликана вивчати природу й закономірності процесу учіння й виховання, як прикладна – ставить перед собою мету використовувати досягнення всіх гілок психології для удосконалення педагогічної практики, тому часто-густо педагогічну психологію поділяють на дві частини: теоретичну й практичну. Саме остання найближча до педагогіки [17].

Взаємне збагачуюче поєднання психологічних теорій із педагогічними ідеями може досягатися різними шляхами:

- по-перше, якщо центр дослідницької уваги знаходиться в педагогіці, а психологічні дані відіграють роль важливих передумов. Психологія у цих випадках стає об'єктивним фактором (передусім у виді індивідуально-психологічних особливостей учнів), який необхідно виявляти й враховувати в педагогічному процесі. У підсумкові психологічна педагогіка, на думку Б. Бархаєва, – сфера педагогічного знання, використовуваного для більш глибокого розгляду проблем педагогічної теорії та практики [2]. У цьому випадку увагу необхідно звертати на ті психологічні передумови, які досліджуються як значущі фактори педагогічного процесу;

- по-друге, розглядаючи педагогічну психологію як науку, що вивчає психологічні аспекти освіти, можна використовувати її досягнення в педагогічній практиці, проводити моніторингові та скринінгові дослідження в освіті;

- по-третє, діалог наук можливий у контексті експериментальної педагогіки, покликаний дати, на думку Меймана, загальній педагогіці емпіричну основу. У даному розумінні педагогіка та психологія використовують методологічні підходи, методи й методики одна одної у вивченні освітнього простору.

Отже, номінативно завдання практичної психології в освіті звучать однаково і в 1920-х рр., і в XXI ст., але суттєво змінилися можливості їх вирішення й самі учасники педагогічного процесу.

Прагматична єдність наукових сфер доведена часом. Професійна педагогічна діяльність передбачає достатнє знання вчителем не лише фундаментального теоретичного курсу педагогіки, але й сучасної психології, уміння використовувати їх досягнення в повсякденній праці. Професія педагога, ймовірно, найбільш відчутна до психології, оскільки діяльність педагога, і особливо його педагогічна дія, спрямовані на людину, на її розвиток. І при цьому саме педагог (на відміну від схоластичних учених – психологів-педагогів чи педагогів-психологів) у своїй педагогічній дії зустрічається з «живою психологією суб'єкта». Саме живе психологічне знання, що відтворює психічні стани, будують учителі та психологи-практики в процесі розвитку суб'єкта, у процесі його виховання.

У гуманістичній парадигмі педагог завжди розглядався не лише як учитель шкільного предмета, але й як вихователь. Водночас ця функція педагога завжди викликала найбільше нарікань. Ще К. Ушинський зауважував: «Ніщо не викоринить у нас твердої віри в те, що прийде час, хоч можливо й не скоро, коли нащадки наші з подивом згадають, як довго ми нехтували справою виховання і як безмірно страждали від цієї байдужості». Активні інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві, поставили педагогів перед необхідністю критичної переоцінки усталених науково-теоретичних і практичних систем виховання школярів, перегляду традиційних підходів у підготовці педагогів до виховної дії.

Однак численні опитування, анкетування, зустрічі з педагогами стійко показують їх незадоволеність своєю підготовкою як вихователів. Такої ж думки дотримуються й керівники освіти – від директорів шкіл до міністрів. Намагання поліпшити підготовку педагогів до виховної дії часто-густо зводяться до розробки чергових керівних вказівок, проведення інструктивних нарад чи семінарів із обміну досвідом. Між тим зрозуміло, що виховання, маючи свою особливу природу, вимагає й особливих підходів до реалізації специфічних завдань.

Існуюча ситуація вимагає докорінного перегляду концептуальної системи поглядів на професійну підготовку педагога до виховної дії. Учитель сьогодні має володіти новим педагогічним мисленням, ціннісною установкою якого має бути: перевага індивідуальності над єдино-мисленням; освітніх інтересів особистості – над стандартною навчальною програмою;

саморозвитку, само-учіння – над уніфікованим засвоєнням, «передачею» знань.

Виховання водночас є вимірною сутністю трьох аспектів: соціальне явище, педагогічний процес, організована дія. І якщо в основі педагогіки є ідея людської спрямованості педагогічного мислення, ідея формування й розвитку людського в людині, чітко окреслюються три виховні аспекти як три способи буття людини в культурі: спосіб життєвих, а отже виховних смислів; цільових характеристик, змісту й механізмів виховання.

Спосіб життєвих смислів. Е. Фромм основною проблемою нашої моралі вважав байдужість людини до самої себе. Виокремлюючи дві кардинально протилежні суттєві позиції моральності – позицію «мати» й позицію «бути», й наголошуючи, що перша означає зведення смислу життя до споживання («Я є тим, чим володію»); а друга – до проживання взаємодії зі світом («Я є те, що зі мною відбувається»), він пов'язував їх розуміння в контексті культури як соціокультурний феномен [20]. Із цієї точки зору виховання людського в людині – це відтворення в ній соціальної культури, її «окультурення». Особистість – це спосіб соціального буття людини. Народившись, людина постає перед досвідом попередніх поколінь, що в концентрованому вигляді виражений у культурі, соціокультурних цінностях. Інтеріоризація цих цінностей, ідентифікація з соціокультурним оточенням (тобто особистісні становлення й розвиток) – перше й найважливіше, що очікує від людини її соціальне оточення.

У педагогічному аспекті інтеріоризація соціокультурних цінностей забезпечується в межах культурологічного підходу через організацію педагогічно доцільного середовища (суспільна думка, традиції, колективні справи, події, свята тощо). Системний підхід дозволяє перетворити середовище у виховний простір, технологічно логізувати виховний процес, суттєво підвищивши рівень виховних впливів.

При цьому під соціокультурним виховним простором розуміється спеціально організоване педагогічне середовище, структурована система педагогічних чинників і умов становлення й розвитку дитини. Характерні ознаки простору – його протяжність, структурність, взаємозв'язок і взаємозалежність, його виокремлення із середовища, обов'язково сприйманого вихованцем суб'єктивно (образ простору, виокремленого із середовища).

Важлива характеристика виховного простору – суб'єктивність сприймання (аперцепція). Те, що сприймається однією людиною як виховний простір, слугує цінністю для даного реципієнта, має чітке остаточне впливове значення для нього, для іншого – байдуже «дещо», не сприймане і незначуще, тобто не набуває властивостей виховного простору.

Синонімом простору у фізіології є категорія «поле». Можна виокремити в якості виховного простору поле значень (соціальний простір), поле цінностей (простір естетико-культурний), поле смислів (суб'єктний простір людини, зокрема інтелектуальний), поле дії (суб'єктний простір волі, потреб, інтересів, мотивацій).

Середовище в розумінні педагогічного підходу до виховання, розуміння його як соціокультурного феномену, підкреслює значущість і актуальність виховання для суспільства. У межах цього концепту конструюються ідеал особистості як соціального типу, моделі громадянина, патріота тощо. Однак цей підхід не уможливує формулювання інструментальних педагогічних цілей, тим більше визначення способів відбору змісту виховання.

Із питанням перебування особистості в буттєвому просторі М. Бахтін пов'язує діалогічність свідомості через інтелект і мислення та розглядає процес становлення душі, коли людина розпочинає самоусвідомлення себе, конструюючи себе і суб'єктом, і об'єктом само-побудови, само-формування. Найбільш перспективною тезою гуманістичної психології та педагогіки є теза про те, що розвиток дитини має свої внутрішні закономірності, внутрішню логіку, а не є пасивним відображенням дійсності, в умовах якої цей розвиток здійснюється.

Поняття внутрішньої логіки розвитку, що є ключовим для гуманістичної психології, фіксує ту обставину, що людина, саморегулюючись у процесі життєдіяльності, набуває таких властивостей, які не визначаються однозначно ні зовнішніми впливами, ні внутрішніми природними даними. Згідно з таким підходом визначальною умовою ефективності виховання є опора на власні сили дитини та внутрішню логіку її розвитку.

Спосіб сходження до суб'єктності. В якості провідної ідеї сучасної педагогіки є необхідність перетворення вихованців із переважно об'єктів навчально-виховного процесу переважно в його суб'єкти, а виховання розуміється як «сходження до суб'єктності» (М. Каган). Суб'єкт – не дещо пасивне, лише сприймаюче впливи

ззовні і перетворююче їх способом, похідним від його природи, а носій активності. Суб'єкт – це індивідуальність, якій притаманна якість самоствердження.

У становленні суб'єктних властивостей дитини найвагоміше виявляється сутність педагогічної дії з усіма закономірностями психологічної педагогіки, і важливішою з них – найвагомішого впливу педагогічної майстерності вчителя, як основної домінанти вчительської професії. Є. Бондаревська [3, с.14-15] розглядає суб'єктивні властивості як визначальну міру свободи особистості, її гуманності, духовності, життєтворчості, як ядро людини культури.

Якщо особистість й індивідуальність – два способи буття в культурі, то суб'єктність, безперечно, є єдністю цих двох аспектів. І справді, не можна стверджувати свою самість, не будучи виокремленим із середовища, але також не уможливиться конструктивне самоствердження без ідентифікації з середовищем.

Суб'єктний розвиток людини здійснюється через самовизначення, яке є передусім самовизначенням смислів дії і взаємодії, поведінки, всього життя людини. Культура в цьому відношенні надає дитині вибір, а вчитель – підтримку у виборі й естетичному прийнятті (переживанні) цінностей. Поняття смислу виражає укоріненість індивідуальної свідомості в особистісному бутті людини, а поняття значення – підключеність цієї свідомості до свідомості суспільної, до культури. Ці два поняття зустрічаються в категорії «цінність», тобто в тому, що значуще також для інших і естетично (почуттєво) прийнято й усвідомлено самим індивідом. Два процеси – осмислення (наділення цінностей смислами) і усвідомлення (формулювання смислів у цінності), – зустрічаючись, утворюють простір суб'єктивності людини, чи її ціннісно-смыслову сферу. Згідно з В. Франклом, «бути людиною означає бути цілеспрямованою до смислу, що вимагає здійснення, і цінностей, що вимагає реалізації» [19, с. 285].

Суб'єктивний простір має ряд особливостей:

- по-перше, це цілісний й найвищою мірою усвідомлений образ себе. Як і соціокультурному просторові суб'єктному притаманна цілісність, узгодженість складових елементів;
- по-друге, суб'єктивний простір – це ідентичність людини в її соціокультурному оточенні. Мати ідентичність – означає бути, передусім, «самим собою в уподібненні себе обраному соціокультурному оточенню» [22, с. 65]. Ідентичність як

організація життєвого досвіду в ЕГО індивідуума охороняє погодженість і індивідуальність досвіду, готуючи індивіда до руйнівних упливів середовища, передбачення внутрішніх і зовнішніх загроз, інтегрує його обдарування та соціальні можливості;

- по-третє, суб'єктивний простір – завжди результат роботи людини над собою, постійних зусиль бути, зберігати свою позитивну ідентичність. У цьому відношенні заборона та самообмеження є не лише результатом, але й процесуальною характеристикою становлення й розвитку людини як суб'єкта.

Взаємодія з оточенням (найближчим середовищем і людьми) слугує важливішим джерелом саморозвитку індивіда, засобом забезпечення його самореалізації й стимулом для подальшого індивідуально-особистісного зростання, яке здійснюється безперервно впродовж всього його життя.

Взаємодія людини зі світом і людьми дозволяє їй не лише актуалізувати наявні внутрішні потенціали, але й поповнити їх у структурному, змістовому, ціннісному, смисловому плані. Включення в цей процес уможливорює співставлення думок, естетичного досвіду й учинків індивіда з їх виявом в інших людей, що стає основою його самопізнання, самовизначення, саморегуляції, самореалізації й самоствердження. Вона (взаємодія) допомагає суб'єкту примножувати власні сили, одержувати естетичну підтримку й мотивацію, й завдяки їм змінювати образну картину світу, переходити до більш адекватного його сприймання і розуміння.

Ці узагальнення приводять до необхідності розглядати взаємодію людини зі світом і людьми як неухильну умову її саморозвитку. Лише в цій площині може бути зрозумілою роль педагога у виховному процесі, категорія змісту виховання.

Дія – дії, взаємодія – взаємодії як домінуючі об'єкти дослідження психопедагогіки. Недолік багатьох досліджень і практики виховання, як нам видається, полягає в тому, що діяльність вихованця розуміється лише як реактивна діяльність, здійснювана як відповідь на пред'явлення з боку педагога певних умов (умов задачі, наприклад).

Аналіз намагань прямого переносу теорії діяльності у виховну практику показує неефективність біхевіористського підходу у вихованні. Виховання як процес смислового утворення, рефлексивна свідомість, «муки над смислом буття» наближається

до внутрішньої діяльності, яка не має, однак, предметного характеру. Усвідомлення людиною того чи іншого відношення до світу не дається їй прямо й автоматично, але вимагає складної й специфічної внутрішньої дії з оцінки свого життя, вирішення особливої «задачі на смисл» [16, с. 32].

М. Хайдеггер зауважує, що входження особистості у світ життєвих смислів і діяльності у поступі, може здійснюватися «лише шляхом спів- розуміння, спів-осмислення, спів-оцінки, спів-переживання і прилучення до спільної творчості, творення справжніх і гармонійних відношень людини до світу, інших людей і до самої себе» [21, с. 25]. Стверджуючи деяку спільність умов людського існування Ж. Сартр доходить висновку: «...щоб одержати істину про себе, я повинен пройти через Другого» [13, с. 336].

Дані ідеї підтверджують думку про те, що саморозвиток індивіда в умовах його взаємодії з оточуючими є по суті двохсторонній процес.

У рамках соціальної педагогіки оточуючого середовища дискутується питання про «авторів середовища» (чи «шкільного простору»), про пасивну роль у ньому учнів, вихованців. Але традиційне виховання ставить у пасивну роль і педагогів, які, перетворюючись у звичайних виконавців соціального замовлення, перестають бути суб'єктами виховання та формують таких же пасивних виконавців.

М. Каган називає «потребу в іншій людині як співучасникові мого буття» однією з основних позагенетичних потреб індивіда. Особливо виокремлюючи цю потребу, він оголошує людське життя і діяльність колективними за своєю природою і робить висновок про діалектичну взаємодію між учасниками цих процесів. На цій основі М. Каган стверджує, що людина відчуває потребу в собі подібних «як співучасниках єдиних матеріально-практичних, практично-духовних і чисто духовних дій» [7, с. 143, 145].

У процесі само-становлення й саморозвитку дитини педагогічна дія вихователя сприймається як ціннісно-сміслова взаємодія з метою вирішення екзистенціальних проблем вихованця. Водночас відбувається трансформація уявлень і способів педагогічної дії самого вихователя.

Активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога і вихованця, їх ціннісно-сміслові обміни і пов'язані з ними спільні трансформації зумовлюють спільний стан перебування обох в культурі, в єдиному

ціннісно-смысловому полі, просторі діалогічної взаємодії. «Існувати означає співіснувати». Лише пізнавши іншого, сам можеш визначити свою приналежність. Цей простір виховної взаємодії є простором педагогічної культури, оскільки його конструктами є цінності й способи дії, а змістом – зміни в суб'єктах взаємодії, що відбуваються.

Педагог не передає готові зразки моральної і духовної культури, а створює, виробляє їх разом із вихованцями. Спільний пошук цінностей, норм і законів життя, їх дослідження в конкретних видах дії та взаємодії, у спілкуванні й складають зміст виховного процесу.

Конструювання виховної дії – це дослідницький інноваційний процес, який включає чотири етапи: виокремлення концептуальних положень; розробка моделі виховного феномену (моделі антропологічного простору саморозвитку дитини) як основи доцільної дії; розробка моделі педагогічних умов розвитку дитини (моделі соціального простору) і, нарешті, проектування моделі виховної дії (простору культури, виокремлення принципів і способів її організації).

У цій логіці виховна дія виступає проектуванням власних змін педагога (тобто становлення самого себе в просторі взаємодії з вихованцем) і є інваріантною для практики виховання, прогностичного планування виховання, досліджень у сфері виховання, для професійно-педагогічної підготовки. Виявлення основних тенденцій у розумінні сучасного виховання дозволяє розглянути його як контекст професійно-педагогічної підготовки і перейти до визначення цілей професійної освіти педагога. Образ педагога, представлений у цілях педагогічної освіти має ідеальну інтенційну основу, виступає стратегічним образом кінцевого результату педагогічної дії.

Простір спільних дій у розвитку діалогу педагогіки й психології може цілеспрямовуватися на вирішення множини завдань: від розвитку освіти в глобальному аспекті як цивілізаційної ідеї до нагальних завдань психолого-педагогічної підготовки студентів – майбутніх учителів. Так само слід готувати і студентів-психологів, спеціалістів, які будуть готові говорити однією мовою з педагогами, не вважатимуть зайвим зайти до дитячого класу відбувати будь-який із запланованих уроків. Шкільний психолог як і психолог освітньої галузі, повинен мати

диференційоване уявлення про психологічний рівень підготовки кожного вчителя.

Цікаву думку висловлює Л. Регуш. Якщо учитель одержав диплом бакалавра за напрямом педагогічної освіти (філологія, музика, фізика і т. ін.), то слід мати на увазі, що педагогічна спрямованість формувалася лише впродовж року. Якщо базова підготовка несуттєво відрізняється від підготовки спеціаліста, то мотивація і спрямованість на педагогічну роботу можуть програвати порівняно зі студентами, які закінчили спеціалітет. Якщо ж учитель у процесі вузівської підготовки одержав ступінь бакалавра науки, то його психологічна й педагогічна освіта складає не більше 40 годин відповідно [11]. Це визначає зміст спільної діяльності кафедр педагогіки та психології у перехідний період до стандартів третього покоління.

Змістовно простір досліджень може бути описаний рядом таких принципів, що підтримуються обома науками:

- у центрі освітнього процесу знаходиться учень (дитиноцентризм – В. Кремень), становлення його особистості гуманістичними засобами учіння, виховання й розвитку;
- організація педагогом навчально-виховного процесу має особистісно-орієнтований характер із організацією і управлінням діяльності учнів, спрямованої на становлення їх суб'єктами учіння та саморозвитку;
- в основі ефективної педагогічної дії є опанування професійних функцій, здібностей і якостей учителя, оволодіння загальною культурою інтелектуальної діяльності та знанням психологічних механізмів і закономірностей поведінки й спілкування;
- успішна взаємодія вчителя з психологом поряд із різними факторами визначається й знанням психологом рівня психологічної підготовки вчителя, і навпаки, знанням учителя про готовність психолога вирішувати проблеми навчальної діяльності школярів і т.п.

Це точки можливих перетинів, де кожен знайде й реалізує себе. Організаційно співробітництво кафедр уможливорює експериментально забезпечувати психології та педагогіці одна одну. Методи математичної статистики, діагностичний інструментарій психології «варті» обміну на практику організації грамотного педагогічного експерименту та діалогу з дитиною й педагогом, так добре розвиненим і реалізованим у педагогіці.

Безперечно, нові характеристики й нові підходи до виховного процесу зумовлюють й нові підходи й вимоги до педагога, до його професійної підготовки. Можна з долею жалю констатувати, що педагоги часто-густо не зважають на особливий характер сучасної соціально-педагогічної ситуації, яка руйнує попередні варіанти «цілеспрямованої соціалізації через утворення соціально-психологічного вакууму із своєрідною стихійною соціалізацією методом проб і помилок. Остання не забезпечує адекватної адаптації молоді до умов життя... Наша практика не готова до цього, вона продовжує очікувати рецепти вирощування людей, подібних одне одному. Вчителям важко зрозуміти, що це неможливо» [10, с. 16].

Учіння є взаємодією вчителя й учнів, ефективність якої залежить від того, наскільки вчитель навчився використовувати власну унікальність, щоб кваліфіковано й якісно реалізувати свої науково-професійні цілі. Виховуючи інших, слід враховувати, що вирішення професійних завдань залежить від аперцептивної системи, чи системи сприймання, якою оволодів студент, прагнучи стати вчителем, тобто від природи його власного світогляду. Центральною ланкою подібної індивідуальної гносеології є так зване «феноменальне Я», зумовлене сприйманнями й оцінками людиною свого місця в світі [12, с. 208].

Дослідники, як правило, виокремлюють системоутворювальні властивості педагога, зокрема індивідуальний стиль діяльності (характерне для даного вчителя стійке поєднання засобів і способів педагогічної дії, її складової – спілкування). Не випадає з уваги й педагогічна спрямованість (спрямованість на дитину, прийняття її індивідуальності). У загальнопсихологічних теоріях особистості спрямованість є якістю, що визначає її психологічний склад. У різних концепціях ця характеристика має свою визначеність: «динамічна тенденція» (С. Рубінштейн), «смыслоутворювальний мотив» (О. Леонтьев), «основна життєва спрямованість» (Б. Ананьєв), «сутнісні сили» людини (А. Прангішвілі) і т. ін.

Загальною для цих досліджень є проблема суб'єктності вихователя як його активного діяльнісного начала. Загалом аналіз сучасного стану досліджень і практики педагогічної освіти свідчить про зростаючий інтерес до суб'єктного розвитку педагога, ставить за першочергове завдання обґрунтування й розробку системи формування й розвитку його як суб'єкта педагогічної дії, виявлення

й систематизацію змісту, структури та умов неперервної педагогічної освіти.

Автори досліджень із проблем суб'єкта вирізняють такі його ознаки, як усвідомлену активність, предметність, здібність до цілепокладання й рефлексії, свободу вибору, унікальність, визначеність у часі.

Суб'єктивність виявляється в здібності до самостійного осмислення й трактовки процесів, що мають педагогічну природу, в ціле-доцільності, цілеспрямованості, обґрунтованості, свободі дій у різних ситуаціях учіння й виховання, в оригінальності вибору і поєднанні засобів, форм, позицій, прийомів дії, в умінні усвідомлено впливати на зміну ситуації, в якій необхідна дія здійснюється. На всіх етапах професійного становлення й педагогічної дії учитель завжди є суб'єктом:

- вільного свідомого вибору педагогічної професії при наявності первинних природних задатків і найбільш доцільних шляхів оволодіння нею;

- навчальної дії в професійному навчальному закладі, що організується як: 1) дія-свобода вибору методів вирішення навчально-пізнавальних завдань на різних рівнях творчої активності; 2) спільна продуктивна дія педагога та майбутнього педагога, взаємно збагачуюча їх; 3) дія, в якій формується рефлексія, стимулюється усвідомлення й вироблення її цілей і смислів; 4) становлення індивідуального стилю дії з усвідомленням власної унікальності, самоцінності й установці на само-зміну й саморозвиток; 5) творча дія, орієнтована на вироблення кожним студентом усвідомлених планів, прогнозів і сценаріїв своєї професійної життєдіяльності в майбутньому;

- цілеспрямованої дії з удосконалення своєї професійної кваліфікації, підвищення особистісного професійно-педагогічного потенціалу, необхідних для свідомої цілеспрямованої творчості, включаючи її вищий рівень – розроблення і створення своєї авторської педагогічної системи.

Чисельна група дослідників розуміють суб'єктивність учителя як здатність до суто прикладної дії. Звідси вимога збільшення кількості годин на практичні заняття, шкільний практикум, опрацювання студентами конкретного переліку умінь, навиків, форм виховної роботи. Однак як суб'єкт науково-педагогічної дії (учіння, виховання) учитель одержує недостатню підготовку, чим

зумовлюється неповнота суб'єктних виявів у його педагогічній дії як у школі, так і у ВНЗ. «Підготовка у ВНЗ пропонує опанування готових форм роботи, готових (хоч і прогресивних) методик, розвиваючи адаптивну, пристосовницьку потребу (наприклад, в оволодінні новаторським досвідом)» [9, с. 137].

Сумною є тенденція втрати студентами, майбутніми педагогами, від першого до останнього курсу, здібностей використовувати багатство конкретного, орієнтуючись на типізоване знання людини. Тим самим у традиційній системі підготовки вчителя, паралельно з нарощуванням знань, умінь, навиків іде процес дегуманізації, дегуманітаризації особистості майбутнього вчителя, а отже знищення його суб'єктності, оскільки вихованість можна визначити лише через значущість іншого як безкінечного, усі інші критерії – кінцеві. При цьому варто звернути увагу на те, що гуманітарне розуміння смислу педагогічної дії вчителя у нас традиційно пов'язане з уявленням про особистість в цілому, а не з сукупністю ролей, функцій, якостей.

Для визначення суб'єктності вчителя використовується категорія «стиль» (учіння, виховання, поведінки і т. ін.), в основу якої покладено індивідуалізовані, особистісні стосунки з учнями, які чітко впливають на характер морально-естетичних процесів, що супроводжують педагогічну дію. Стиль учителя – вияв його індивідуальності, відношення до себе й інших. Важливо все, що вчитель думає про себе, свій предмет, які в нього ставлення до учнів, що він про них думає і що очікує, як і які запитання задає, якими технологіями володіє, які методи й методики використовує. Цінності, досвід, особисті погляди, уявлення й оцінки – ось той багаж, який визначає кожному вчителю свій стиль поведінки з учнями.

Близькою до «стилю» є категорія «педагогічна позиція», яка нерідко є основоположною в моделі особистості вчителя як характеристика його ставлення до професії. Цей компонент моделі включає передусім світоглядні установки й моральні якості особистості, що визначають її мотиваційне ядро і, врешті решт, – світоглядну, професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість. «Зміст і структура цього компонента потребують додаткового дослідження» у цілепокладанні педагогічної адаптації, діагностичності, прогностичності, технологічності [14, с. 84].

Якого б соціального звучання не набувало визначення складових педагогічної дії, залежно від використовуваних

категорій, починаючи з ціннісної позиції суб'єкта, який пізнає, навчає, виховує, їх особистісних якостей, навчально-виховної позиції як результату взаємопроникнення соціальних, професійних, індивідуально-типових рис особистості, як взаємодії вчителя й учня, «головна дорога людського виховання (як і учіння – І.З.) є переконання, а на переконання можна діяти лише переконанням» [18, с. 28].

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 319 с.
2. Бархаев Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
3. Бондаревская Е.В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога / Е.В. Бондаревская // Введение в педагогическую культуру. – Ростов н/Д : РГПУ, 1995. – С. 12–15.
4. Блонский П.П. Педагогика / П.П.Блонский. – М. : ГУПИ, 1934.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2001.
6. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М. : Трикола, 1995. – 64 с.
7. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб : Издательство «Лань», 1996. – 414 с.
8. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педаг. сочинения / П.Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – С. 270-652.
9. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб : Детство-Пресс, 1999. – 288 с.
10. Ольшанский Д.В. Политическая психология: становление новой науки / Д.В. Ольшанский // Магистр. – 1994. – №2. – С. 9-13.
11. Регуш Л.А. Педагогическая психология / Л.А. Регуш. – М. : Академия, 1999. – 414 с.
12. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии : [Тексты] / Под ред. П.Я. Гальперина. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 344 с.
13. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М. : Наука, 1990. – С. 315-345.
14. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории) : [монография] / Н.К. Сергеев. – СПб.; Волгоград : Перемена, 1997. – 232 с.
15. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / [Пер. с англ.]; Под. ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
16. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1981. – 584 с.
17. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 2000. – 288 с.

18. Ушинський К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Пед. соч. : в 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т.5. – 528 с.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 356 с.
20. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
21. Хайдегер М. Время и бытие / [сост., пер., вступ. ст., коммент. и указатели В. В. Библихина] / М. Хайдеге. – М. : Республика, 1993. — 447 с. – (Серия. Мыслители XX в.).
22. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб : Питер, 1996. – 550 с.

Иван Зязюн

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ИЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА?!

Таинства становления и развития человеческой индивидуальности и личности в системе обучения и воспитания, обусловленные педагогическим действием учителя, исследуются многими науками, в том числе, и прежде всего, педагогикой, педагогической психологией, психологической педагогикой.

Ключевые слова: педагогика, психология, педагогическая психология, психологическая педагогика, субъекты обучения и воспитания.

Ivan Zjazjun

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY OR PSYCHOLOGICAL PEDAGOGY?!

The problems of human individuality and personality formation and development in the system of learning and education, caused by the teacher's pedagogical activities are considered; they are studied by numerous research fields and foremost by pedagogy, pedagogical psychology, and psychological pedagogy.

The constant mutual enriching dialogue between pedagogy and psychology is substantiated. Origins of student-teacher relationship, studied by researchers in the fields of pedagogical psychology and psychological pedagogy are analyzed.

The theoretical essence of study and education nature and appropriateness is expanded; the need for the practical application of all branches of psychology to improve teacher's pedagogical activities is determined. Attention is drawn to the fact that psychological pedagogy as a field of pedagogical knowledge should be used to more in-depth consideration of current problems of pedagogical theory and practice, particularly in the context of pedagogical activities directed at a person and his development.

Meanwhile it is emphasizes that pedagogical psychology should be more widely used in teaching practice by means of monitoring and screening researches in education because modern teacher should have a new pedagogical thinking and values of priority on individualization, self-studying, self-education and self-development. Taking this into account, the special relevance of the pedagogical process organization and design, which requires the provision of appropriate socio-cultural and psycho-pedagogical conditions, is mentioned.

Key words: pedagogics, psychology, pedagogical psychology, psychological pedagogics, subjects of uchinnyia and education.

Одержано 05.10.2011 р.