

ПСИХОПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЯК СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

У статті аналізується взаємно збагачуюче поєднання психологічних теорій із педагогічними ідеями. Автор наголошує, що в сучасній системі підготовки вчителя, паралельно з нарощуванням знань, умінь, навичок іде процес дегуманізації, дегуманітаризації особистості майбутнього вчителя, а отже знищення його суб'єктності, оскільки вихованість можна визначити лише через значущість.

Ключові слова: компетентність, психологія, педагогіка, вчитель, освіта.

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, що і педагогіка, і психологія впродовж віків й тисячоліть, розвиваючись у структурі філософського знання, вступали у постійний взаємо-збагачуючий діалог.

На початку ХХІ століття науковий діалог не закінчується, а можливо лише розпочинається. При намаганні створення єдиного підручника з дитячої психології науковцями Ленінградської й Московської психологічних шкіл, В.Зінченко услід за І.Гербартом (майже через два століття за часом) закликає ввести у науковий обіг нову наукову галузь – психологічну педагогіку як самостійну дисципліну, відмінну від педагогічної психології й педагогіки, і цілеспрямовану на вивчення методів причинно-генетичного обґрунтування психо-педагогічних функцій і свідомості в освітньому процесі [2, 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.

У 1984 році, у московському видавництві «Педагогіка», із передмовою Н.Талізінної, її науковим редагуванням і коментаріями побачив світ переклад книги професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса «Психо-педагогіка». Предмет цього дослідження – «використання теоретичних принципів психології в практиці учіння» [9, с. 21]. Вчений стверджує: «У межах цього підходу я намагався розглянути деякі принципові ідеї психології з огляду їх зв'язків з учінням й 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» [9, 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 використання теоретичних принципів психології в практиці учіння» [9, с. 20].

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, як сфера педагогічного знання, використовуваного для більш глибокого розгляду проблем педагогічної теорії й практики [1]. У цьому випадку увагу необхідно звертати на ті психологічні передумови, які досліджуються в якості значущих факторів педагогічного процесу;

По-друге, розглядаючи педагогічну психологію як науку, що вивчає психологічні аспекти освіти, можна використовувати її досягнення в педагогічній практиці, проводити моніторингові і 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 діалогу педагогіка і психологія використовують методологічні підходи, методи й методики одна одної у вивченні освітнього простору.

Простір спільних дій в розвитку діалогу педагогіки й психології може цілеспрямовуватися на вирішення множини задач: від розвитку освіти в глобальному аспекті як цивілізаційної ідеї до насущних задач психолого-педагогічної підготовки студентів – майбутніх учителів на наших вузівських кафедрах. Так само слід готувати і студентів-психологів, спеціалістів, які будуть готові говорити однією мовою з педагогами, не вважаючи 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 [6]. Це визначає зміст спільної діяльності кафедр педагогіки й психології у перехідний період до стандартів третього покоління.

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

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

Це точки можливих перетинів, де кожен знайде і реалізує себе. Організаційно співробітництво кафедр уможливорює психології і педагогіці експериментально забезпечувати одна одну. Методи математичної статистики, діагностичний інструментарій психології «варті» обміну на практику організації грамотного педагогічного експерименту і 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 із долею жалю констатувати, що педагоги часто-густо не зважають на особливий характер сучасної соціально-педагогічної ситуації, яка руйнує попередні варіанти «... цілеспрямованої соціалізації утворенням 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 на тему вирощування єдино подібної людини. Учителям важко зрозуміти, що це вже просто неможливо» [5, с. 16].

Варто наголосити на тому, що учіння є взаємодією вчителя й учнів, ефективність якої залежить від того, наскільки вчитель навчився використовувати власну ексклюзивну унікальність, щоб кваліфіковано й якісно реалізувати свої науково-професійні цілі. Виховуючи інших, слід враховувати, що вирішення професійних задач залежить від апперцептивної 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 [7, с. 208].

Дослідники, як правило, виокремлюють системо-утворювальні 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 направленість. (направленість на дитину, прийняття її індивідуальності). У загально-психологічних теоріях особистості направленість є якістю, що визначає її психологічний склад. У різних концепціях ця характеристика має свою визначеність: «динамічна тенденція» (С.Рубінштейн), «смыслеутворювальний мотив» (О.Леонтьєв), «основна життєва направленість» (Б.Ананьєв), «сутнісні сили» людини (А.Прангішвілі) і т. ін.

Загальною у цих дослідженнях є проблема суб'єктності вихователя, як його активного діяльнісного начала. У цілому аналіз сучасного стану досліджень і практики педагогічної освіти свідчить про зростаючий інтерес до суб'єктного розвитку педагога, ставить в якості першочергової задачі 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 виокремлюють такі його ознаки, як усвідомлену активність, предметність, здібність до ціле покладання й саморефлексії, 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 в 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 задач на різних рівнях творчої активності; 2) спільна продуктивна дія педагога й майбутнього педагога, взаємно збагачуюча їх; 3) дія, в якій формується рефлексія, стимулюється усвідомлення і вироблення її цілей і смислів; 4) становлення індивідуального стилю дії з усвідомленням власної унікальності, самоцінності й установці на само-зміну і само-розвиток; 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, підвищенню 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. Тим самим зумовлюється неповнота суб'єктивних виявів у його педагогічній дії як у школі, так і у ВНЗ. «Вузівська підготовка пропонує опанування готових форм роботи, готових, (хоч і прогресивних) методик, розвиваючи адаптивну, пристосовницьку потребу (наприклад, в оволодінні новаторським досвідом)» [4, с. 137].

Сумною є тенденція втрати студентами, майбутніми педагогами, від першого до останнього курсу, здібностей використовувати багатство конкретного, орієнтованого на типізоване знання людини. Тим самим у традиційній системі підготовки вчителя, паралельно з нарощуванням знань, умінь, навиків іде процес дегуманізації, дегуманізації особистості майбутнього вчителя, а отже знищення його суб'єктивності, оскільки вихованість можна визначити лише через значущість Другого 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'єктивності 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 відношення 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 ціле покладанні педагогічної адаптації, діагностичності, прогностичності, технологічності [8, 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 особистісні якості, 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 не переконавання» [10, с. 28].

Література

1. Бархаев Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб.: Питер, 2007.
2. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании / Зинченко В.П. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
3. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология // Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001.
4. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб, 1999. – 242 с.
5. Ольшанский Д.В. Политическая психология: становление новой науки // Магистр. – 1994. – № 2.
6. Редуш Л.А. Педагогическая психология / Л.А. Редуш. – М.: Академия, 1999.
7. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина. – М., 1986.
8. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории). Монография / Н.К. Сергеев. – СПб; Волгоград, 1997. – 166 с.
9. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. / под ред. Н.Ф. Гальзиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
10. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Пед. соч.: в 6 т. / Сост. С.Ф. Егорov. М., 1990. Т.5. – 528 с.

Зязюн И.А. Психопедагогические основы педагогического мастерства как системы профессиональной компетентности.

В статье анализируется взаимно обогащающее сочетание психологических теорий с педагогическими идеями. Автор отмечает, что в современной системе подготовки учителя, параллельно с наращиванием знаний, умений, навыков идет процесс дегуманизации, дегуманитаризации личности будущего учителя, а значит уничтожения его субъектности, поскольку воспитанность можно определить только через значимость.

Ключевые слова: компетентность, психология, педагогика, учитель, образование.

Ziazun I. Psycho-pedagogical basis of pedagogical skill as a system of professional competence.

In the article the enriching combination of psychological theories with pedagogical ideas is analyzed. The author points out that today system of teacher training, in parallel with the knowledge and skills accumulation processes of dehumanization take