

самовизначенні, в усвідомленні власної перспективи в протиставі ринковій стихії є важливими соціальними потребами сучасної молоді людини і завданням упровадження для цього евристичного навчання в середній школі. Це, в свою чергу, зумовлює елемент творчості, а той замовить особистості потрібний для цього капітал - необхідне знання, вміння видобути потрібне для життя із байдужого і для неї чужого створіння природи.

Упродовж останніх років науковцями обґрунтовано новітні концепції, розроблено педагогічні моделі, визначено підходи до моделювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, які є методологічною основою їх подальшого удосконалення. Моделювання інноваційного розвитку навчального середовища школи є педагогічною проблемою, яка визначає стан об'єкта та її моделі на певному інтервалі життя, є перспективним методом, за допомогою якого вдосконалюються зміст, форми і методи навчання, створюються сприятливі умови для особистісного та професійного становлення учасників навчально-виховного процесу, дає змогу визначити динаміку його становлення, спрогнозувати подальше функціонування. Модель інноваційного розвитку навчального середовища є відкрита система, що містить компоненти та рівні.

Зовнішні умови охоплюють соціокультурний простір та його вплив на діяльність школи й розвиток учнів, мобільність реагування на соціальні запити й замовлення, трансляцію досягнень навчального середовища в соціальне середовище, його відкритість. Внутрішні умови визначають розвиток професійної компетентності педагогів, що поєднує психологічні, дидактично-методичні, комунікативні, самоосвітні характеристики; створення сприятливого психологічного мікроклімату й адміністративної підтримки як інструменту регуляції загального емоційного стану учасників навчального процесу, поліпшення стосунків між суб'єктами навчально-виховної взаємодії, вибір оптимальних форм і методів розвитку навчального середовища.

Окремою проблемою на сьогодні є питання розроблення оптимального змісту інноваційного навчального середовища, вдосконалення його змістово-методичного забезпечення, моніторингу якості здобутих результатів тощо. Рух від інноваційного змісту і технологій освіти до інноваційного прогресу є покликком часу і нашою вчительською долею.

### *Література*

1. Жукова А. Г. Сучасні підходи до моделювання інноваційного розвитку освітнього середовища навчального закладу як педагогічної проблеми / С. М. Мартиненко, А. Г. Жукова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр. / Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем вих. НАПН України /редкол.: Огнев'юк В. О., БехІ. Д., Хоружа Л. Л. [та ін.]. - Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. - № 18.
2. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2000. - № 1.
3. Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону : [монографія] / А. П. Самодрин. - Кременчук : ПП Щербатих, 2006. - 456 с.

## **ПЕДАГОГІЧНА ДІЯ ВЧИТЕЛЯ У ВИМІРІ ПСИХО-ПЕДАГОГІКИ**

І.А. Зязюн

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

*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, що і педагогіка, і психологія впродовж віків й тисячоліть, розвиваючись у структурі філософського знання, вступали у постійний взаємно-збагачуючий діалог. Прагнення І.Песталоцці психологізувати освіту (*Ich will den Unterricht psychologisieren*), продовжує І.Герbart, який започатковує вживання психології в усіх розділах педагогіки. Ці ідеї у XVIII столітті реалізують Е.Мейман і Е. Торндайк, які вводять до вжитку такі наукові сфери, як експериментальна педагогіка і педагогічна психологія. Трохи пізніше Мейман, Прейер і Блонський вводять в якості інтеграційної наукової сфери педологію.

Збільшення спектру наук, особливо їх назв, не дає однозначної відповіді на питання про взаємне пересічення двох наук: педагогіки й психології, хоч однією з найбільш розповсюджених точок зору є та, що оголошує про кола педагогіки й психології, які пересікаються в 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 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-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 році видатний російський педагог і психолог Петро Федорович 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 і найважливіші можливості, якими володіє наука про душу" [7, с. 140].

У 1984 році, у московському видавництві "Педагогіка", із передмовою Н.Тализіної, 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 такий, 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" [9, с. 20].

Аналізуючи основні підходи Е.Стоунса до вирішення поставлених ним у дослідженні завдань, Н.Тализіна справедливо намагається знайти позитиви і підтвердження досягнень радянських психологів, зокрема Л.Виготського, П.Гальперіна, на які посилається англійський вчений. Також звертається увага на безпосередність психологічної взаємодії і вчителя з учнями, і учнів з пізнаванням через учителя предметним світом та 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" [9, 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 вбачає в обґрунтуванні твердження, що серйозне удосконалення практики учіння можливе лише з використанням психологічної науки" [9, 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 т. ін. Маємо вступ і 18 розділів (без поділу на підрозділи). Звернемо увагу на назви: Ті, хто навчаються, учителі, психологи; Учіння. Основи; Мова і учіння людини; Думка, мовленнєве спілкування, дія; Мовленнєве спілкування вчителя; Типи мовленнєвого спілкування; Задачі учіння; Аналіз учіння; Навчання поняттю; Навчання психомоторним навикам; Навчання вирішенню проблем; Закріплення учіння; Структура навиків учіння; Програмоване учіння; Оцінка учіння і навчання; Розроблення тесту; Чи потрібні виміри?; Навчання учінню.

Перед нами розгорнута програма підготовки вчителя до педагогічної дії зі значної кількості питань з проблем учіння і виховання. Ця програма називається педагогічною майстерністю. Подивимося на поділ глави 13 на підтеми. Їх десять: деякі навички другого порядку; задавання питань; урок із життя, № 12; установка; урок із життя, № 13; урок із життя, № 14; завершення (спосіб закінчення уроку); інші навички; професійна майстерність; синтез; графік оцінки учіння (підготовка, учіння, оцінювання).

Методологічний аналіз дозволяє стверджувати, що в якості загального й об'єктивного простору для педагогіки і психології є освіта, освітній процес. Предметні сфери педагогіки і 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'єднуюча 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 усіх віток психології для удосконалення педагогічної практики, тому часто-густо педагогічну психологію поділяють на дві частини: теоретичну й практичну. Саме остання найближча до педагогіки [10].

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 [2]. 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.

Отже, номінативно задачі практичної психології в освіті звучать однаково і в 1920-х роках, і в ХХІ столітті, але суттєво змінилися можливості їх вирішення й самі учасники педагогічного процесу.

Прагматична єдність наукових сфер доказана 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 вчених - 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 і психологи-практики в процесі розвитку суб'єкта, в 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 потомки 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 учіння й 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 і керівники освіти - від директорів шкіл до міністрів. Завше, 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 учіння й виховання, маючи свою особливу природу, вимагають і особливих психопедагогічних підходів до реалізації специфічних задач.

Існуюча ситуація вимагає докорінного перегляду концептуальної системи поглядів на професійну підготовку педагога до виховної дії. Учитель сьогодні повинен 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 і 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 [12]. 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, святкові дні й т. ін.). 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 в часовому вимірі, 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 у досвідному зумовленні (аперцепція). Те, що сприймається однією людиною як виховний простір, слугує цінністю для даного реципієнта, має чітке остаточне впливове значення для нього, для іншого, а байдуже "дещо", не сприймане і незначуще, 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, операцій).

Середовище у 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 індивідуальності, моделі громадянина, патріота і т. ін. Однак цей підхід не уможлиблює формулювання інструментальних педагогічних цілей, тим більше визначення способів відбору змісту виховання.

Із питанням перебування особистості у 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, само-ідентифікації. Найбільш перспективною тезою гуманістичної психології і 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, само-регулюючись 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 і 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. О. Бондаревська [3, с.14-15] розглядає суб'єктивні властивості як визначальну міру свободи особистості, її гуманності, духовності, життєтворчості, як ядро людини культури.

Якщо особистість і 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 уможлиблюється 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 розвитку, і цінностей, що вимагають реалізації" [11, с. 285].

Природний стан людини - стан діяльності як логічного осмислення змісту й засобів досягнення цілей. Дія - досягнення результату через суб'єктивацію всіх складових діяльності завдяки системі конкретних операцій. Поки людина живе, вона постійно бере участь у різноманітних видах дії - трудовій, навчальній, суспільній, спортивній; ігровій, творчій.

В онтології й антропології дія розглядається як форма буття й спосіб існування та розвитку людини, різноманітний процес перетворення нею природної й соціальної реальності (включаючи її саму) згідно з її потребами, цілями, задачами.

У процесі здійснення дії:

- створюються матеріальні умови життя людини, задовольняються природні потреби;
- розвивається духовний світ людини, реалізуються її культурні потреби й інтереси;
- реалізується особистісний потенціал людини, досягаються життєві цілі;
- створюються умови для самореалізації людини в системі суспільних відносин;
- відбувається наукове пізнання оточуючого світу, самопізнання й саморозвиток;
- здійснюється перетворення оточуючого світу.

Дія характеризується:

- **предметністю.** Вона підпорядковується й уподібнюється властивостям і відношенням перетвореного в процесі суб'єктивованої діяльності об'єктивного світу.

- **соціальністю.** Дія людини завжди носить суспільний характер, ціле-спрямовуючий до обміну продуктами та інформацією з іншими людьми, узгодження індивідуальних **цілей і планів**, взаєморозуміння;

- **свідомістю.** У процесі організації й здійснення дії свідомість виконує різні функції: інформаційну, орієнтовну, ціле-покладання, мотиваційно-зумовлюючу, регулятивну й контролюючу.

Структура діяльності й дії представлена схемою видатного російського психолога О.М.Леонтьєва (Схема 1.) [8].

### Схема 1. Структура людської діяльності (за О.М. Леонтьєвим)

<u>Потреба</u>		Задача
Мотив	<u>Ціль</u>	Умови
<u>Діяльність</u>	Дія	<u>Операція</u>

Ефективність діяльності залежить від суб'єктивних, об'єктивних й ресурсних умов.

#### 1. Суб'єктивні умови:

- а) наявність у суб'єкта діяльності яскраво вираженої потреби й стійких мотивів її здійснення, прийняття ним цілі й програми дій;
- б) досвід організації й здійснення діяльності;
- в) відповідність змісту й характеру діяльності індивідуальним особливостям суб'єкта;
- г) почуттєво-емоційний психологічний і фізичний стан суб'єкта.

#### 2. Об'єктивні умови:

- а) переконлива мотивація, чітка постановка цілі, раціональне планування, контроль, об'єктивна оцінка.
- б) сприятливий морально-психологічний клімат;
- в) відповідні стандартам виробничо-побутові й санітарно-гігієнічні умови діяльності.

#### 3. Ресурсні умови:

- а) матеріально-технічне забезпечення діяльності: матеріали, організація робочого місця, прилади;
- б) інформаційне забезпечення діяльності;
- в) кадрове забезпечення діяльності: компетентні керівники, організатори, виконавці.

Професійна діяльність - це обмежена (внаслідок розподілу праці) сфера прикладання фізичних і духовних сил людини, що уможливує її існування й розвиток. Це вид трудової діяльності, що характеризується численними вимогами до особистості.

Специфіка суб'єкта педагогічної діяльності в тому, що вчитель - основний інструмент процесу. Його особистісні якості, досвід, зовнішність, манери, поведінка - все впливає на учня. Спільний характер педагогічної діяльності (у самореалізації сукупності вимог учителем й учнями) передбачає необхідність високого рівня підготовки вчителя і його постійного самовдосконалення.

Важливістю набуває педагогічна спрямованість особистості вчителя. Це, передусім, мотиваційна зумовленість дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелами яких є потреби, суспільні вимоги до його особистості.

Педагогічна спрямованість вчителя виявляється по-різному. Вона може бути орієнтованою на професійне самоствердження, на засоби педагогічного впливу, на учня, на учнівський колектив, на освітні й виховні цілі. Спрямованість на досягнення основної цілі педагогічної діяльності й педагогічно дії - створення умов для гармонійного розвитку особистості дитини - завжди повинна бути гуманістичною.

### *Література*

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания / Б.Г. Ананьев - Л., 1968. - 319 с.
2. Бархаев Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев.- СПб.: Питер, 2007.
3. Бондаревская Е.В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога / Е.В. Бондаревская // Введение в педагогическую культуру. - Ростов н/Д, 1995.
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 /Зинченко В.П. - М.: Тривола, 1995.-64 с.
7. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог, соч. - М., 1982.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд /А.Н. Леонтьев. - М., 1981. - 584 с.
9. Стоуне Э. Психо-педагогика. Психологическая теория и практика обучения / Пер. с англ. / Под. ред. Н.Ф.Талызиной. - М.: Педагогика, 1984. - 472 с.
10. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф.Талызина. - М.: Академия, 1999.
11. Франкл В.Человек в поисках смысла / В.Франкл. - М., 1990. - 356 с.
12. Фромм Э. Иметь или быть? / Э.Франкл. - М., 1990. - 336 с.

## **РОЛЬ ОСВІТНЬОЇ МОДЕЛІ «ДОВКІЛЛЯ» У ФОРМУВАННІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ**

В.Р. Ільченко

Формування природничо-наукового світорозуміння учнів на теоретичних основах «Довкілля» забезпечені навчально-методичним комплексом: навчальним планом школи формування цілісної особистості, програмами, підручниками, навчально-наочними, методичними вказівками. Реалізується цей навчально-методичний комплекс у багатьох школах України. У кожному навчальному предметі виділені поняття, які підлягають аксіоматизації (обґрунтуванню і систематизації) на основі узагальнених ідей (фундаментальних закономірностей), розроблена технологія такої аксіоматизації. Зокрема в кожній темі, яка вивчається, знання повинні бути структуровані згідно<sup>4</sup> ієрархії закономірностей (природи чи розвитку суспільства); з кожної теми підібрана система вправ міжпредметного характеру, що орієнтують учнів на цілісність знань.

Цей комплекс відходить від традиційної утопічної вимоги засвоєння учнями «глибоко, всебічно» близько 10 тисяч основних елементів знань з природничих наук і стільки ж приблизно вмінь. Вчена підкреслює, що роздрібнені, фрагментарні знання не впливають на розвиток мислення, що дитяча свідомість для правильного розвитку потребує систематизованих знань. Такі знання дають дітям задоволення, викликають інтерес і бажання вчитись. Дитина (як людство в цілому - це доводить аналіз еволюції наукової картини світу) намагається оволодіти найбільш загальними знаннями, щоб за допомогою них пояснювати якнайбільше явищ навколишнього світу.

Мінімум затрат на засвоєння найголовніших знань при максимумі інформації від них під час пізнання, освоєння багатогранного, безмежного світу - ось що потрібно дітям від школи. Натомість навчальний заклад пропонує учням неосязну сукупність мало зв'язаних відомостей, які під час вивчення іноді суперечать між собою. Ми маємо те, про що писав СЛ. Рубінштейн ще в 1935 році, кожна наука - математика, історія, техніка - має своє мислення. Не має свого мислення лише людина, яка вивчає математику, історію, техніку. Бо при роздрібненому, несистематизованому вивченні сукупність знань тільки захарашує