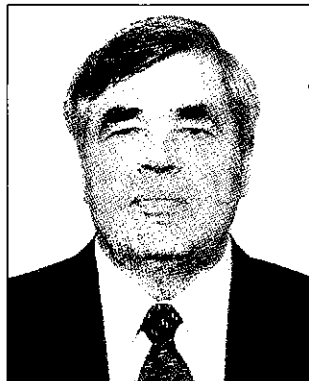




Журнал

Історичні витoki психологічної педагогіки



Іван ЗЯЗІОН,

доктор філософських наук, академік НАПН України,
директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

*Досконала людина володіє силою мислення,
силою волі, силою почуттів. Сила мислення
є світло пізнання, сила волі – енергія характеру,
сила почуттів – любов.*

Людвіг Фейєрбах

Терміном «педагогічна психологія» в психологічній науці позначаються дві суттєво різні наукові галузі. Одна з них є відгалуженням психології, інша, базова, покликана вивчати природу й закономірності освіти та виховання людини. Під назвою «педагогічна психологія» розвивалася також і прикладна наука, мета якої – використовувати досягнення всіх гілок психології для вдосконалення педагогічної практики. Педагогічну практику у виокремленні найважливішої, домінуючої складової освітньої галузі, двох суб'єктів педагогічної дії – учителя й учня останнім часом вчені досліджують як науковий об'єкт у новому підрозділі психології – психологічній педагогіці (психопедагогіці). У зв'язку з цим варто прослідкувати, як у предметі педагогічної психології зароджувалася та набувала життєвої необхідності й значущості психологічна педагогіка.

Б.Ананьєв вважає педагогічну психологію комплексною сферою знань, що посіла певне місце між психологією й педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між вихованням, учінням і розвитком підростаючих поколінь [1, с. 14]. Н.Талізін звертає увагу на те, що об'єктом педагогічної психології завжди є процеси учіння й виховання [18, с. 11]. А.Петровський та деякі інші

дослідники схиляються до думки, що педагогічна психологія вивчає психологічні питання управління процесом учіння, формування пізнавальних процесів, передусім теоретичного мислення, «визначає надійні критерії розумового розвитку і визначає умови, за яких досягається ефективний розумовий розвиток в процесі учіння, розглядає питання взаємовідносин між педагогом і учнями, а також взаємовідносин між учнями» у загальній формулі розвитку особистості учня [4, с. 5].

В.Крутецький та І.Зимня предметом педагогічної психології називають факти, механізми, закономірності опанування соціокультурного досвіду та викликані цим процесом зміни на рівні інтелектуального й особистісного розвитку людини (дитини) як суб'єкта навчальної діяльності, що організовується й керується педагогом в різних умовах освітнього процесу [14]. Зокрема, на думку В.Крутецького, педагогічна психологія вивчає закономірності оволодіння знаннями, набуття умінь і навичок, досліджує індивідуальні відмінності розвитку в цих процесах, вивчає закономірності формування у школярів активного самостійного творчого мислення, ті зміни в психіці, що відбуваються під впливом учіння й виховання, тобто формування психічних новоутворень. У широкому розумінні предметом науки є те, що вона вивчає в об'єкті. Наведені визначення яскраво засвідчують складнощі, багатоаспектність і неоднорідність предмета педагогічної психології [12, с. 30; 14, с. 7].

В.Гінецинський, надаючи педагогічній психології характеру комплексності, намагається розглядати педагогіку з позиції (теоретичний і практичний аспекти) самостійності. Щодо вікової й загальної психології, то разом із педагогічною вони складають сферу загальнопсихологічного знання [9, с. 152].

Т.Габай предметом педагогічної психології називає дослідження закономірностей присвоєння суспільно вироблених способів дій і знань, що використовуються в них на тій чи іншій стадії розвитку, тобто визначає, за яких умов забезпечується така можливість [6, с. 5]. Л.Божович вбачає визначення

предмета педагогічної психології у вивченні цієї наукою «закономірностей розвитку людини в умовах учіння й виховання» [2, с. 124].

В.Давидов не приділяв спеціальної уваги предмету педагогічної психології, але побіжно окреслив його зміст як складову вікової психології. На його переконання, специфіка віку визначає характер вияву законів опанування учнями різних видів досвіду, зокрема й знань, мислення, інтелекту. Тому викладання дисциплін має будуватися по-різному, відповідно до їхньої специфіки [10].

Педагогічна теорія, методологія, дидактика як у педагогічній психології, так і власне педагогіці набули значного розвитку. Останнім часом деякі дослідники надбудовують над педагогікою окрему галузь, яку називають освітологією. Однак все менше й менше, з нашого погляду, педагогіка досліджує взаємодію вчителя й учня, а отже, найважливіший з освітніх процесів, від якого залежить розвиток у державі культури, економіки, техніки, технології тощо. Поза розв'язанням найважливішої проблеми вчителя годі говорити про якість освіти. Зрозуміло, для будь-якої науки «немає нічого кращого й необхіднішого, ніж виважена й логічно структурована теорія». Але немає нічого гіршого для наукової галузі, особливо у системі «людина-людина», коли практика на десятиліття відстає від теорії. Так сталося з педагогічною практикою. Поза теорією залишилися два практичні суб'єкти педагогічної дії – учитель і учень. Власне, ці суб'єкти синтезують у собі нерозривну єдність педагогіки й психології.

Існує внутрішня єдність розвитку психіки і педагогічного процесу. Видатний психолог С.Рубінштейн наголошував на необхідності розмежування психологічного й педагогічного підходів до розвитку особистості. Якщо предмет психології – це закономірності розвитку психіки, то педагогічний процес є умовою цього розвитку. Якщо предмет педагогіки становить специфічні закономірності учіння-виховання, то психологічні процеси на різних вікових етапах розвитку дитини є умовою, яку повинні враховувати педагоги. **«Те, що для однієї науки є предметом, то для іншої є умовою»** [16, с. 184].

Ці науки одна без одної не існують і одна одній не суперечать. Конфлікт між ними призводить до негативних наслідків: освіта й виховання заплутуються в тенетах безсилля, безнадійності й непотрібності суспільству. На це звернув увагу К.Ушинський у праці «Людина як предмет виховання»: «Ми не говоримо педагогам – поведіться так чи інакше; але ми говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати й домагайтеся вчинків та результатів, відповідних цим законам і тим обставинам, в яких ви хочете досягти успіху» [20].

Не обійшов увагою цю проблему і видатний психолог В.Давидов, праці якого відомі в багатьох країнах світу [11, с. 277–282; 21, с. 151–168]. До неї звертався також професор Ліверпульського університету Е.Стоунс, опублікувавши на початку 70-х років ХХ ст. монографію «Психопедагогіка». Основну

мету своєї наукової праці вчений висловив так: «У межах цього підходу я намагався розглянути деякі принципові ідеї психології з огляду на їхні зв'язки з учінням і вчителем та викласти деякі, можливо, корисні способи використання психологічних принципів в учінні так, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі. ...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» [17, с. 21–22].

Психологія в українській школі ще не набула повноцінної життєвості. Штат шкільних практичних психологів, які повинні ознайомлювати педагогів, учнів та батьків з досягненнями психологічної науки, ще недостатній, тож годі сподіватися на якісь особливі зрушення у цій сфері шкільного життя. Професійна педагогічна дія вчителів, яка передбачає неодмінне повноцінне знання ними сучасної психології, не наповнена компетентностями використовувати її знання у повсякденній роботі учіння-виховання. Це означає, що підготовка вчителя повинна охоплювати вивчення прикладного курсу психологічної педагогіки й педагогічної психології, якого поки що в педагогічних навчальних закладах немає. Майбутнім учителем вивчаються лише окремі дисципліни, що відображають основні сфери психологічної науки: загальна психологія, вікова, педагогічна. У кожній із них зазвичай представлені як фундаментальні, так і прикладні знання. Спробуємо використати такий підхід для більш рельєфного представлення психопедагогіки, звертаючи увагу не лише на теорію, а й на деякі фрагменти використання її в педагогічній практиці.

Яку саме роль відіграють психологічні теорії у підтримці й осмисленні психопедагогіки? Деякі тенденції й принципи у цьому контексті розроблені педагогічною психологією, яка виникла наприкінці другої половини ХІХ ст. Її розвиток відбувався у нерозривному зв'язку з розвитком психології в цілому й визначався передусім її теоретико-методологічними засадами.

Нині психологічна теорія розвивається за декількома принципово різними теоретичними напрямками. Для розуміння особливостей педагогічної психології й психологічної педагогіки, їх єдності й розмежування варто зупинитися на чотирьох основних типах теорій учіння-виховання: біхевіористському, когнітивному, гуманістичному й діяльнісному. Відмінність між ними визначається розумінням природи учіння у зв'язку з предметом вивчення, аналізом цих процесів.

Біхевіористська теорія учіння має ту особливість, що в учінні враховуються лише впливи (стимули) на учня і його відповідні реакції на них. (Назва цього напрямку в психології походить від англійського *behaviour* (поведінка). Часто біхевіоризм називають поведінковою психологією. – І.З.). Психічний процес у відповідних реакціях

оголошується «чорним ящиком», що не підлягає науковому аналізу. Предметом аналізу є поведінка, яка зводиться до сукупності рухів. Біологізм цієї теорії не відрізняє людину від тварини, зневажаючи її соціальну природу. Основоположник біхевіоризму Е.Торндайк вважав: «Розвиток тваринного світу в цьому відношенні полягає в кількісному зростанні й кількісному ускладненні того самого процесу зв'язку між ситуацією й відповідною реакцією, властивою всім хребетним і навіть нижчим тваринам, починаючи хоча б із міног і закінчуючи самою людиною» [19, с. 138]. Саме тому біхевіористи проводили свої дослідження у сфері педагогічної психології в основному на тваринах.

Процес учіння, згідно з цією теорією, полягає у встановленні зв'язків між стимулами й реакціями, а також у їх закріпленні. Основним законом освіти й закріплення зв'язків між стимулами й реакціями вказуються закон ефекта, закон повторення та закон готовності. Ефект може бути як позитивним, так і негативним. Позитивний ефект полягає в тому, що досягається стан задоволення. Ефект задоволення діє безпосередньо на утворений зв'язок, закріплюючи його, негативне ж переживання (негативний ефект) знищує або взагалі не створює цього зв'язку. Повторення у часовій послідовності стимула й відповідної реакції створює міцний зв'язок. Готовність вказує на залежність швидкості утворення зв'язку від відповідності його наявному станові суб'єкта.

Практика засвідчила непридатність біхевіоризму для учіння людини. І все-таки цей напрям вивів на наукову арену видатних психологів, зокрема А.Маслоу. Теоретична думка вченого набувала повноти і неповторності на перетині трьох узагальнювальних напрямів: біхевіоризму, гуманізму й метафізики. Визнаючи початок свого творчого шляху в надрах біхевіоризму, А.Маслоу швидко спрямував свій науковий поступ до гуманізму завдяки народженню власної дитини. Він розумів, що виховання повинно фаворизувати самоздійснення особистості, можливості розвитку її людських якостей до максимуму, тому спирається на біхевіоризм як загальну модель вчення і стає критиком «ефекту» виховання, створеного для передачі дітям знань, досвіду, для вироблення навичок адаптації до індустріального суспільства. Біхевіоризм підтримує ідею, що дитина-учень повинна підпорядковуватися вчителю, «подобатися» йому. Дуже швидко вона приривчається до того, що творчість і критичний розум стають на заваді її самоствердження, свободи поведінкової активності. А.Маслоу започатковує другий етап, стверджуючи: розвиток внутрішнього «Я», самоактуалізація більш значущі, ніж зовнішня атрибутика, зокрема запам'ятовування фактів, законів, дат тощо. Це привело вченого до створення ідеального коледжу, в якому не мало бути ні кредитів, ні обов'язкових курсів, ні дипломів. Кожен має вибір – вивчати ті дисципліни, які подобаються. Можна

також записатися на вивчення всіх дисциплін. Навчання в цьому закладі перманентне, з виховними відступами, де кожен знайде для себе те, що подобається, тож знайде себе самого.

А.Маслоу, безсумнівно, зробив вагомий внесок у розвиток гуманістичної психології. Але його подальші пошуки демонструють бажання обігнати гуманістичну психологію, що надто опікується особою. Вихід він знаходить у містичному баченні предмета дослідження, яке називає «теорією Z», а підтвердження своїх пошуків – у численних працях Д.Сузукі, зокрема «Християнстві і Буддизмі» [37]. Тут вчений побачив більший простір для самоудосконалення особистості, ніж розвивав у своїй психології.

Варто зауважити, що Д.Сузукі мав великий вплив на північну американську психологічну субкультуру впродовж 50–60-х років минулого століття. На одному із конгресів, організованих А.Маслоу в Кембриджі у 1957 році, він зробив доповідь про бачення людських якостей через «теорію Z», у якій особливу увагу приділив парадоксальній та альтруїстській природі любові, тобто забування самого себе у віддаванні іншому [38].

Після глибокого вивчення цієї літератури А.Маслоу врешті створив свою теорію трансцендентальності. «Я є фрейдист, біхевіорист, гуманіст, – зазначав він у 1970 році, – і я розвиваю четверту психологію, більш об'ємну – психологію трансцендентальності». Водночас він удосконалює теорію самоактуалізації, замінивши її поняттям «самовизначення повноти людськості», і робить синонімом своєму поняттю «найвищого досвіду» поняття Z і поняття «космічного розуму» Р.Бакка [27].

Космічний розум започатковується в глибинах людської інтуїції. За Маслоу, інтуїція – трансценденція розуму, яка водночас кваліфікується як релігійність. Саме тут і виникає перший парадокс. Відкриття «Я», безперечно, веде до відкриття себе, незалежного від «Я» чи «его», від глобального розуму, тобто нашої належності до роду людського і життя. Віднайти ідіосинкразію (чим людські істоти відрізняються одна від одної) дозволить у різних людей знайти спільний людський вимір, тобто те, що їх об'єднує.

Другий парадокс можна визначити так: знайти божественний сенс Всесвіту за допомогою спільних містичних поглядів, що означає знайти себе самого. Ця важлива тема містичного походження Універсуму стала досить популярною серед американських трансценденталістів і особливо у Р.Емерсона [24].

Третій парадокс – М.Еліаде [23], А.Маслоу [28]. Це – життєвий досвід, який по-особливому і фундаментально релігійний. Але часто релігійні умовності, що і є парадоксом, не однакові для людей. Атеїсти іноді бувають більш релігійними, ніж ті, хто обирає релігію об'єктом свого життя і відходить від земного. Трансцендентальний релігійний досвід не має нічого спільного з релігійними інституціями, оскільки є власним вибором способу життя, внутрішньою характеристикою певної людини як такої.

Повсякденне життя священне, коли задовольняються власні метапотреби й індивідуальні притаманне священне бачення світу. А.Маслоу стверджує, що людський аутентичний релігійний досвід є пропорційним рівню організації релігійної інституції.

Вчений визначає сукупність якостей, що складають людські цінності, які людина ставить високо для самовизначення самої себе (йдеться про кожну людину) [28]. Вони характеризують певну реальність на рівні емоцій і почуттів, відображають потреби особистості. Серед них правда, краса, добро, унікальність, трансцендентальність дихотомій, життєва енергія, ексклюзивні характеристики особистості, досконалість і необхідність, взаємність, справедливість, порядність, скромність, сердечність, почуття гумору, незалежність, розуміння змісту життя. Людина повинна сприймати свою працю як вияв власних талантів. Тоді дихотомія між радістю і процесом праці зникне, а в артиста відбудеться їхнє повне злиття.

Виховання певною мірою полягає в тому, аби полегшити цей процес пізнання себе і своєї належності до Універсуму. Йдеться про те, щоб дізнатися, ким ми є і, дослухаючись до свого внутрішнього голосу, відкривати сенс свого життя [27]. Виявити свою індивідуальність, стверджує А.Маслоу, означає знайти своє покликання. Цьому можна зарадити, лише пізнавши себе, відкривши в собі гармонійне поєднання особливих якостей. Водночас знання про внутрішній світ не є подібним до концепції екзистенціалізму. Це набагато більше, це нове відкриття самого себе, своєї власної психології, біології і психофізіології, на яких базується духовне життя. Воно є задоволенням мета потреб особистості.

Необхідно усвідомити, що життя є дорогоцінним Божим даром і необхідність намагатися постійно й пожиттєво створювати життєву радість. Цьому завжди не сприяє шкільне й університетське життя з їх переповненими класами та аудиторіями, міжособистісною відчуженістю, непідготовленістю педагогів цю радість започатковувати і на ній розгорнути освітній процес. Нерідко учням у школі і студентам у вищих навчальних закладах не до радості. Потрібно викоринити цю біхевіористську форму учіння, наголошує А.Маслоу. Техніки медитації, афективної дії мають бути серцевиною виховання.

Когнітивні теорії учіння досліджують основну його складову – пізнавальний процес (назви «когнітивна психологія», «когнітивні теорії учіння» – похідні від англійського *cognition* (пізнання). – І.З.). Їх можна поділити на дві групи. Першу складають інформаційні теорії, де учіння розглядається як вид інформаційного процесу. Фактично пізнавальна діяльність людини ототожнюється з процесами, що відбуваються в комп'ютерах. Із цим неможливо погодитися, бо відбувається відхід від власне психології. Друга група представників когнітивного підходу залишається в межах психології й прагне описувати цей процес за допомогою основних психічних функцій, зокрема сприймання, пам'яті, мислення тощо.

У працях Дж.Брунера найповніше й логічніше структуровано розв'язуються проблеми учіння й навчання. Увага акцентується на тому, що учень, вивчаючи певний предмет, повинен одержати деякі загальні, висхідні знання та вміння, які дозволили б надалі робити широке перенесення знань за межі вже набутих і так їх примножувати. Звертається увага на зв'язок знань та вмінь. В оволодінні предметом виокремлюються три процеси, які відбуваються майже одночасно: одержання нової інформації; трансформація наявних знань, їх розширення, пристосування до вирішення нових задач і т. ін.; перевірка адекватності використовуваних способів задачі, що вирішується [3].

Важливим джерелом розвитку пізнання людини є теорії функціонування її в групі. Найповніше це описано у працях Курта Левіна [26], що мали великий вплив у США, а потім – в Європі завдяки досить динамічній системі розвитку особистості. Основний принцип цієї теорії: розвиток особистості базується на внутрішніх потребах, конкретизованих у цілях, утопічних фантазіях, і визначається розширенням життєвого простору як основною спонукою реалізації цілей. Дослідник визначає необхідні умови для формування об'єктивного бачення та оцінки реальної дійсності, що виявляються в умінні подолати опір навколишнього світу і врівноважити його своєю власною волею й досвідом, досягати цілей через сприймання світу як незалежної реальності від особистісних бажань.

К.Левін обґрунтував фундаментальний закон педагогіки: формування страту і виховання в ньому дитини є водночас реальною педагогічною дійсністю та об'єктивною педагогічною необхідністю. Вільна поведінкова активність дитини у страті найбільш повно сприяє встановленню своїх цілей і вільному діянню згідно власних потреб і свого власного судження. Однак суб'єктивність не може народитися в умовах примусу: вона з'являється лише в умовах свободи. Учений демонструє у такій спосіб взаємну залежність між розвитком дитини і численними умовами, необхідними для цього розвитку. Варто зауважити, що звертання до групи, як основи виховного впливу, належить National Training Laboratory (NTL) – Національній освітній лабораторії, що обстоювала ідею T-Group (освітньо-виховна група). Ця форма використовувалася у багатьох країнах з кінця 60-х років минулого століття. У численних групах працювали вихователі, які були чутливими до важливості цієї стратегії. Головна мета освітньо-виховної групи – мобілізувати її виховну силу для піднесення значущості її членів як унікальних індивідів і працівників. Впливи між рівними собі є життєво важливими у процесі навчання і виховання. В освітньо-виховній групі продуктивно розвиваються власні спадкові здібності, ефективно віддаючи і одержуючи допомогу. Ось чому саме в групі, відносно не структурованій, в якій всі члени почувуються рівними і значущими, швидко працює «принцип успіху».

Природні дані для учіння не приходять ззовні. З ними кожен індивід потрапляє до групи і розвиває їх як ексклюзивні даності. Ці природні дані у їх повсякденному розвитку мусять зацікавлювати членів групи і об'єднувати у цьому неформальному співтоваристві та стимулювати процес самоучіння й самовиховання.

Що ж відбувається з індивідуумом у групі? Кожен може навчитися розуміти свої мотивації, свої почуття і свої стратегії, коли встановлює неформальні відносини з іншими. Він вчиться розуміти реакцію інших на свою поведінкову дію. Порівнюючи свої наміри і свої результати, локалізує перешкоди для свого функціонування взагалі і особливо у своїх відносинах з іншими. З огляду на це індивід розвиває нові етюди своїх можливостей і шукає допомоги в інших для їх реалізації. Інакше кажучи, Національна освітня лабораторія (NLT) запропонувала розв'язання проблем педагогічної організації і педагогічного впливу в рамках групи. Саме група уможливила педагогічну конкретику, сконцентрувавши увагу на розвитку індивідуума і створивши навколо нього освітньо-виховне середовище.

З огляду на різні впливи виокремлюються різні особистісні (*personnalistes*) тенденції, дві з яких, на думку дослідників, є дуже важливими. Вілл, Джеймс та Клавін [39] у своїй книзі «Моделі особистісного виховання» розподілили моделі особистісного виховання так:

- педагогічні дії сконцентровані навколо розвитку емоційності-почуттєвості за допомогою недирективних стратегій;

- педагогічні дії сконцентровані навколо здатних до творчості за допомогою інтервенційних стратегій.

Ці моделі правдиво вирізняють принципові тенденції в особистісних теоріях, зокрема таких, як недирективне виховання, репрезентоване педагогікою К.Роджерса і неогуманістичною педагогікою К.Фотіної [25], та педагогіка взаємодії, представлена органічною педагогікою П.Анжера [22], відкритою педагогікою А.Паре [30], педагогікою саморозвитку С.Пакета [31].

Щодо недирективного виховання, то неможливо залишити поза увагою вплив К.Роджерса на теорію виховання й учіння як в англосаксонському, так і франкомовному світі. Цей вплив став особливо відчутним у франкомовних країнах починаючи з 1950-х років. М.Піаже, зокрема, в 1952 році звертається до недирективної психотерапії і визнає, що натхнення він дістав, вивчаючи праці відомого американського психолога К.Роджерса, наближеного, між іншим, до кваліфікованої недирективної психотерапії, сконцентрованої на клієнті [30].

У 1930 році К.Роджерс обґрунтовує психологію особистісної орієнтації, що досліджує динаміку особистісних змін. Пов'язаний з діяльністю багатьох американських університетів, впродовж 40-50-х років він публікує праці, серед яких «Порада і психотерапія» [33], «Клієнт – центр терапії» [32], а в

60-70-х – «Розвиток особистості» [34], «Свобода учіння» [35], «Карл Роджерс про групові конфлікти» [36]. Психолог намагається пояснити численні грані фундаментального принципу: всі особистості мають позитивну орієнтацію. Детально роз'яснюючи кожне використане поняття, він створює спеціальний словник, надзвичайно популярний в психотерапії, виховній практиці, професійному мовленні. «Як бути самим собою?» – чи не основне запитання його психотерапії. Це передусім бути автентичним, емпатичним, конгруентним, уміти розпізнати, що є справжнім у самому собі. Світ потрібно сприймати і оцінювати, довіряючи своєму досвіду, прислухатися до себе, виражати те, що насправді відчуваєш, сприймати себе таким, яким ти є, покладатися на свою самооцінку [36]. Також й інших сприймати, якими вони є – з їхніми позитивними і негативними якостями. Мудрість – це передусім внутрішні почуття кожного, а не інтелектуальні розмірковування. Тому почуттєвий досвід необхідно активно розвивати впродовж життя.

Поведінка, за К.Роджерсом, залежно від умов перебування і спілкування, постійно зазнає змін. Змінити когось – дозволити йому самозмінюватися. Потрібно завжди слідувати за його власною інтерпретацією свого почуттєвого досвіду і давати іншим можливість жити у їхній свободі власних почуттів. У книзі «Розвиток особистості», що є підсумком усієї його філософії втручання (інтервенції), він описує надзвичайно важливий принцип особистісного поступу, пов'язаний зі своєрідним парадоксом: «Парадоксальним, але істинним є посилення, що в міру того, як кожен із нас сприймає себе самого таким, як є, кожен відкриває для себе важливу істину: не лише він сам змінюється на краще, але й інші особистості, з якими він спілкується, змінюються на краще також».

К.Роджерс чимало уваги приділяє самоучінню, яке він називає експериментальним. Його основні характеристики:

- експериментальне учіння є важливим обов'язком кожного учня та студента, які мають повністю у нього включитися;

- учіння спирається на ініціативу суб'єктів учіння;

- учіння має досягти глибини і змінити поведінку, манери поводження, ставлення до навчання, інших особистостей;

- учні і студенти мають самооцінювати своє учіння;

- суб'єкти учіння повинні розбудити свою природну здібність до учіння, особливо якщо вона «приспана» шкільною системою освіти;

- самоучіння має місце, якщо суб'єкти відчувають успіх у досягненні навчальних показників;

- самоучіння, що змінює організацію самого себе чи перцепції, протистоїть загрозам, зокрема й відчутним, що йдуть ззовні; якщо витокі й природа цих загроз пізнані, вони не завдають відчутної шкоди;

- якщо загроза проти мого «Я» слабка, життєвий досвід мобілізується і сприяє продовженню успішного учіння;

– учіння завжди полегшується активною діяльністю особистості, особливо якщо підтримується потребою, приносить радість, викликає позитивні почуття;

– учіння полегшується і тоді, коли учні і студенти беруть на себе повну або часткову відповідальність за його необхідність у здобуванні успіху. Воно максимальне, якщо індивіди ставлять перед собою чіткі завдання, беруть участь у формулюванні проблем, пошуку джерел, визначенні процедур і отримують радість від процесу учіння та результатів свого вибору;

– самодетерміноване учіння повністю заангажує особистість з її інтелектом і почуттями у здобуванні нових знань, що проникають у глибини підсвідомості і можуть залишитися у неї впродовж усього життєвого циклу;

– суб'єкт учіння досягає найбільшої свободи, найбільшої незалежності духу, найкращого вияву творчого потенціалу і найкращої довіри до себе, якщо він є, передусім для самого себе, фундаментальним самооцінником і самокритиком та позитивно оцінюється у своїх діях, результатах іншими, перш за все однолітками у групі (страті);

– така методика процесу учіння, яка існує в сучасних навчальних закладах – найбільш соціально корисна. Таке учіння завжди відкрите для власного досвіду й інтегрування самого себе у процесуальні зміни. Індивідууми, які набули позитивних змін в процесі учіння, оновлюють умови існування суспільства.

Викладач у системі учіння К.Роджерса повинен перенести в свій досвід те, що традиційна освіта зі своїми обов'язковими програмами, магістерськими роботами й іспитами абсолютно не полегшує запропонованого особистісного експериментального учіння. Лише воно здатне оживити учіння, зробити його засобом розвитку й саморозвитку особистості. Студент повинен вільно самонавчатися. Що ж залишається для викладача? Насправді мало що, якщо спрямовувати логічне розмірковування в руслі думок К.Роджерса. А він розмірковує так: «Мені видається, що все те, що може бути викладене для іншої особи – не затребуване, малокорисне або зовсім некорисне, не має впливу на людську поведінку» [34]. Є й інше: «Я дійшов висновку і вірю, що єдині знання, які можуть вплинути на поведінку індивідуума, є ті, що він відкриває сам для себе, які він самостійно привласнює» [там само].

Роджерс перераховує якості, необхідні викладачеві для того, щоб надати чи відновити свободу в учінні. Якості, що полегшують студентів процес учіння і цілеспрямовують його до самоучіння.

У книзі «Свобода учіння» він дає відповідь на поставлене ним самим запитання: «Як я повинен себе змінити, щоб ще більше захопити моїх студентів учінням?». Його відповідь зводиться до таких логічних узагальнень:

– викладач (*facilitateur*) – полегшує учіння, виконує функцію консультанта-помічника. Він має запровадити серед своїх учнів початковий клімат гуманного ставлення до них, прихилити їхню довіру до себе і посприяти встановленню міжособистісної довіри в групі;

– допомогти студентам визначити і конкретизувати їхні цілі та наміри. Повторити це для студентського гурту. Йому потрібно взяти до уваги важливу деталь: ці цілі і наміри можуть бути не лише різноманітними, а й суперечливими;

– викликати своїми завданнями бажання у кожного суб'єкта здійснювати проекти, які мають значення поки що для нього (викладача). Допомогти кожному студентові трансформувати своє (викладача) бажання у мотивовану енергію виконавства;

– надати шляхом різних організаційних заходів доступ для кожного студента джерел учіння: письмових матеріалів, аудіовізуальних засобів, лабораторних приладів тощо;

– переконати кожного студента в тому, що він є для них джерелом порад, експертом-оцінником їхньої навчальної діяльності, режисером і артистом педагогічної дії у навчальному закладі, від імені якого він виконує свою педагогічну функцію, і взагалі – другом і порадником з будь-яких питань, до якого у будь-який час можна звернутися;

– переконати суб'єктів учіння, що в інтелектуальному плані, особливо професійному виборі студентів, він є для них зразком для наслідування. Також і в емоційно-почуттєвих, моральних позиціях йому немає рівних. А в умінні за різних обставин надавати значущості найрізноманітнішим аспектам виявлення творчої ініціативи кожним учасником освітньо-виховного процесу (студентом) у нього можна повчитися;

– стати безпосереднім учасником колективного процесу учіння зі стабілізацією клімату творчості й доброзичливості в групі, рівноправним її членом і висловлювати свої погляди;

– виявляти ініціативу, бути частиною групи як почуттями, так і думками так, щоб нічого за це не вимагати і щоб це ні до чого не зобов'язувало. Ця ініціатива є нічим іншим, як віддачею частини себе на користь іншим, яку студенти можуть сприйняти або відхилити;

– залишатися уважним впродовж навчання до вияву тих глибоких чи бурхливих почуттів, які відтворюють напруження в групі і знаходити засоби його знімати;

– допомагати студентам полегшувати процес учіння і водночас розпізнавати й удосконалювати свої власні можливості. Давати студентам свободу у продовженні того ризику відповідальності за професійний успіх кожного і групи в цілому, який він, викладач, бере на себе. Звичайно, він повинен також виражати, якщо є підстави для цього, свою тривогу, гнів, страх [35].

Більш правдивою, істинною, з практичною вірогідною перевіркою, постає перед дослідниками

всіх складових психології, зокрема й психологічної педагогіки, «діяльнісна теорія учіння, закладена працями П.Гальперіна на початку 50-х років XIX ст. і потім успішно захищена й удосконалена ним, його учнями й послідовниками» [18, с. 6].

Психіка нерозривно пов'язана з діяльністю людини. Це означає, що будь-яка діяльність неможлива поза її психікою. Діяльність – процес взаємодії людини зі світом, що її оточує, вирішення життєво важливих завдань. Психіка є формою життєдіяльності суб'єкта, яка забезпечує вирішення певних завдань у процесі взаємодії зі світом. Людина, завдячуючи волі і відповідним вольовим зусиллям, є активним началом, а не лише простим вмістилищем психічного. Вона виконує не тільки зовнішні практичні дії, а й дії психічні. Доречно зауважити, що всі зовнішні практичні дії у виконанні людини зумовлені її психікою. Тому психіка – не просто картина світу, система образів, а й обов'язково система дій у їх психічному оформленні. З огляду на це система учіння-виховання завжди є психологічною системою дій і взаємодій. Педагогіка в її сучасному трактуванні не здатна вирішити без розуміння психологічних взаємодій жодного освітньо-виховного питання. Для цього існує лише психологічна педагогіка у поєднанні з педагогічною, віковою і загальною.

Щодо визначення предмета психології, то Н.Талізін виокремлює **«орієнтовну частину діяльності»**. Але вона не може бути адекватно зрозумілою без аналізу діяльності в цілому, тобто тієї системи, якою вона охоплена. Дослідниця зазначає, що «принципова відмінність діяльнісного підходу до предмета психології від усіх інших і полягає в тому, що аналізу піддається реальний процес взаємодії людини зі світом, взятий у його цілісності й процесуальному вирішенні завдань. Усі попередні підходи з цієї системи діяльності «висмикували» окремі елементи, абстрагуючи їх від системи, в яку вона входить» [18, с. 7–8].

Діяльнісний підхід, на переконання Л.Виготського, уможливив виокремлення одиниці психологічного аналізу на основі диференціації психіки «не на найпростіші, а на специфічні для неї одиниці, в яких зберігаються у найбільш простому вигляді всі її якості й властивості» [5, с. 248]. Оскільки психіка в одних випадках входить у діяльність в якості елементів, а в інших – сама повністю її складає, то аналіз варто здійснювати в таких одиницях, які повністю зберігають всі специфічні особливості діяльності. На таку одиницю звернув увагу С.Рубінштейн, обґрунтовуючи розуміння різноманітних психічних явищ у їх суттєвих внутрішніх взаємозв'язках: «Потрібно передусім знайти ту «клітинку» чи «вічко», в яких можна відкрити зачатки всіх елементів психології в їх єдності», «такою клітинкою є будь-яка дія, як... одиниця діяльності» [16, с. 192–193].

Як одиниця психологічного аналізу, дія повністю відповідає викладеним вимогам, тобто зберігає специфіку діяльності. Дія має ту саму структуру,

що й діяльність: потребу, мотив, ціль, об'єкт спрямованості, набір операцій і образів (почуттєвих і понятійних) для реалізації; є зразком, актом здійснення суб'єктом його реальної життєдіяльності, активності конкретної особистості.

Учіння й виховання – спеціально організовані види діяльності людей, в процесі якої вони опановують різновиди досвіду попередніх поколінь. Природні передумови в цьому разі є необхідною умовою психічного розвитку. Треба народитися з людським мозком, щоб стати людиною. Водночас первинні природні передумови розвивати в соціальному середовищі, щоб діяльність і дія несли в собі людський зміст. Учіння й виховання, з одного боку, і сукупність анатомо-фізіологічних особливостей – з іншого, явища різноманітні. Перші – джерело психічного розвитку, другі – необхідні його умови.

У психології, особливо в педагогіці, не всі поділяють ці погляди. Є прихильники біологічної зумовленості психічного розвитку, які вважають успадкованими джерела людських здібностей. Це означає, що розвиток людини визначається вродженими здатностями, а учіння й виховання лише допомагають їх відкрити й реалізувати. Яку з цих двох точок зору обере учитель – від цього залежатиме шкільна, а в принципі й пожиттєва доля його учнів. Якщо, наприклад, викладач математики вважає, що математиками народжуються, то основне його завдання полягає у виявленні дітей з математичними здібностями, створенні умов для їх самореалізації. За умови ж прийняття соціальної позиції він повинен забезпечити розвиток математичних здібностей всіх учнів у процесі вивчення ними точних дисциплін. А це значно складніше.

Учителю важливо знати про єдність матеріальної й психічної діяльності. Вона полягає в тому, що обидва види мають ідентичну будову. Внутрішня психічна діяльність є перетворенням зовнішньої, матеріальної. Вона формується не просто в процесі практичної, матеріальної, а з власне матеріальної діяльності. Психічну діяльність складають не лише ідеальні предмети (уявлення, поняття), а й ідеальні дії, операції. Первинним, матеріальним для образів (уявлень, понять тощо) є зовнішні предмети, первинним для нових психічних дій – зовнішні матеріальні дії суб'єкта.

Практична діяльність і діяльність психічна – дві форми єдиної діяльності. При цьому психічна діяльність народжується зовнішньою, практичною. Вони пов'язані між собою взаємопереходами, взаємоперетвореннями. Внутрішня, психічна, діяльність охоплює елементи зовнішньої, а зовнішня, практична – елементи психічної. За діяльнісного підходу предметом психологічного аналізу є не психіка сама по собі, а діяльність, елементи якої можуть бути як зовнішніми, матеріальними, так і внутрішніми, психічними.

З огляду на означені принципи учіння й виховання зумовлюють розвиток особистості завдяки педагогічній діяльності й педагогічній дії вчителя, які

є основним предметом психологічної педагогіки. Для вчителя це означає, що процеси учіння–виховання, які досліджує психопедагогіка, розглядаються як діяльність. Перед ним постає найважливіше завдання розвитку певних видів діяльності, перетворення пізнавальної.

Такий підхід до учіння–виховання передбачає не лише включення в педагогічну дію всіх психічних процесів, зокрема мислення, пам'яті, афекту, а й обов'язковий їх розвиток, вважають П.Гальперін та Д.Ельконін. Дослідники зазначають: «Поza учінням немає розвитку. Учіння є формою розвитку» [8, с. 616].

Зважаючи на соціальну природу психіки, люди не народжуються з готовими особливостями мислення, пам'яті, волі. Це вони здобувають прижиттєво, привласнюючи соціальний досвід та виявляючи його особистісно. Психіка при цьому формується не як набір абстрактних функцій – пам'ять мислення, увага тощо. Нові психічні явища або утворюють самостійні види психічної діяльності, або входять як компоненти в інші види діяльності. Так, увага, не утворюючи самостійної діяльності, виконує в ній контрольну функцію (П.Гальперін, С.Кобильницька) [7]. Так само пам'ять забезпечує співвіднесення дій у часі: минуле й сучасне, сучасне й майбутнє (В.Лядіс) [15].

Підхід до процесу учіння як до діяльності вимагає також принципово іншого розгляду співвідношення знань та умінь. Знання не повинні протиставлятися вмінням, а розглядатися як їхня складова. Знання не можуть опановуватися й зберігатися поза діями суб'єкта учіння. Критерій знань також невіддільний від дії чи її сукупностей. Знати – завжди виконувати певну діяльність чи дію, пов'язані з цими знаннями. Знання – поняття відносне. Якість їх засвоєння визначається різноманітністю й характером видів діяльності, в яких вони можуть існувати й існують.

Отже, замість двох проблем – передати знання й формувати вміння для їх застосування – перед учінням тепер постає одна: сформувані такі види діяльності, які з самого початку охоплюють задану систему знань і забезпечують їх використання в попередньо передбачених межах.

Згідно з принципом соціальної природи психічного розвитку людини, психологічна педагогіка має послуговуватися тим, що пізнавальні можливості суб'єкта учіння не вроджені, а набуті. Не апостеріорні, а апіорні. Вони формуються, розвиваються в процесі учіння. Завдання науки – виявити умови, що забезпечують розвиток і реалізацію пізнавальних здібностей.

Теорія учіння з погляду психопедагогіки має спрямовуватися на вивчення законів переходу явищ суспільної свідомості в явища свідомості індивідуальної. У випадках, коли затребувані види дій не описані як компоненти соціального досвіду, а існують лише як факти індивідуальної свідомості, необхідно знаходити шляхи їх виявлення

й фіксації, бо без цього вони недоступні для засвоєння.

Принцип єдності психіки й зовнішньої діяльності вказує єдиний шлях розвитку пізнавальної діяльності. Тут не важливо вирішувати первинність чи вторинність матеріального чи психічного, бо вони в парадоксі відношень «курки і яйця» (не в історичності походження, а в історичності їх існування й виявів. – І.З.). Нові види пізнавальної діяльності, які потрібно перетворювати як зовнішні чинники у внутрішні, психічні, пов'язані з рівнем розвитку й пізнаності психічного, внутрішнього, від якого залежить зовнішнє сприймання і на цій основі – внутрішнє розуміння. Психологічна педагогіка має виявляти також основні лінії процесу перетворення зовнішньої, матеріальної форми пізнавальної діяльності у форму внутрішню, психічну, і навпаки.

Велике значення у виявленні пріоритетів психопедагогіки мали праці К.Ушинського (1824–1870), зокрема «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» [20], в якій запропоновано цілісну концепцію розвитку людини. Обстоюється думка, що дитина перебуває в центрі виховання й учіння. При цьому вирішальне значення надається її вихованню. Психолого-педагогічні проблеми пам'яті, уваги, мислення, мови в процесі учіння є предметами спеціального аналізу й основного завдання – їхнього розвитку. За К.Ушинським, розвиток мови, мовлення дитини, її слова пов'язані з розвитком мислення і є важливою умовою формування уявлень, понять, особистості в цілому.

Задовго до виходу в світ перших книг з педагогічної психології П.Каптерєва (1877 р.) і Е.Торндайка (1903 р.) І.Песталоцці (1746–1827) закликав «відчутною необхідністю психологізувати педагогіку». Такий підхід суттєво відрізняється від «педагогізації психології». І це відзначив П.Каптерєв у праці «Дидактичні нариси. Теорія освіти»: «Песталоцці розумів усе учіння як справу творчості самого учня, усі знання – як розвиток внутрішньої діяльності, як акти самодіяльності, саморозвитку» [13, с. 294]. Характеризуючи психолого-педагогічний підхід до освіти засновника методу виховального учіння І.Гербарта (1776–1841), вчений вбачає в ньому одного із засновників психопедагогіки. «Дидактика Гербарта має суттєві достоїнства: вона дає психологічний аналіз педагогічного методу, вона серйозно ставить надзвичайно важливе питання про інтерес учіння, вона нерозривно пов'язує учіння й виховання» [там само, с. 316].

Творчість А.Дистервега (1790–1866), на думку П.Каптерєва, містить психологічно орієнтовані положення сучасної йому педагогічної практики. А.Дистервегу належить теза про вирішальну роль педагога, вчителя в освітньому процесі. Він розглядає навчальний процес як єдність учня – суб'єкта учіння і вчителя, який навчає засобами предмета й умов учіння. Самовдосконалення, врахування особливостей суб'єкта учіння та енергійність дій педагога – запорука й основа виховального учіння.

Численні дидактичні положення Дистервега за їх виразністю, визначеністю, стисненістю і водночас педагогічною практичністю й тямущістю увійшли в підручники дидактики і стали положеннями повсякденної педагогічної практики [12, с. 324].

Виключний за своєю значущістю внесок у розроблення основ психологічної педагогіки зробив російський педагог П.Каптерев (1849–1922). Педагогізувавши психологію, він прагнув ожиттевити заповіт Песталоцці психологізувати педагогіку. Вчений добре розумівся на тому, що лише вчитель-майстер є єдиною визначальною силою критерію якості освіти як єдності учіння й виховання у взаємодії вчителя й учня. Із психологічного погляду він розглядав педагогічну працю й підготовку вчителя, естетичний розвиток учнів. Суттєво, що сам освітній процес розумівся П.Каптеревим з психологічної позиції, про що безпосередньо свідчить назва другої частини книги «Дидактичні нариси» – «Освітній процес – його психологія». Освітній процес, на його думку, є «виявленням внутрішньої самодіяльності людського організму, розвитком здібностей» [13, с. 340–345].

П.Каптереву належить заслуга фундаментального аналізу праць не лише провідних дидактів світу, а й представників так званої експериментальної дидактики, по суті, експериментальної психології в учінні й для учіння. Основним завданням авторів цих праць учений вважав дослідження розумової діяльності учнів, значення руху (фізичного й досвідного) в розумовій діяльності, предметних і словесних уявлень, типів обдарованостей.

Отже, узагальнюючи, наголосимо: психологічна педагогіка є міждисциплінарною, самостійною сферою знань, яка базується на наукових принципах загальної, вікової, соціальної, педагогічної психології, психології особистості, теоретичної й практичної педагогіки. Вона має власну історію становлення й розвитку, аналіз якої дає змогу зрозуміти сутність і специфіку предмета її дослідження.

Література

1. *Ананьев Б.Г.* Педагогические приложения современной психологии / Борис Анатольевич Ананьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских педагогов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981. – С. 145–161.
2. *Божович Л.И.* Педагогическая психология // Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / Под ред. И.А. Комарова. – М., 1966. – Т. 3. – С. 328–331.
3. *Брунер Дж.* Психология познания / Джон Брунер. – М.: Просвещение, 1977. – 203 с.
4. *Возрастная и педагогическая психология:* Учеб. пособие / Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 237 с.
5. *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости // Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 231–256.
6. *Габай Т.В.* Педагогическая психология: Учеб. пособие / Т.В. Габай. – М.: Просвещение, 1995. – 375 с.
7. *Гальперин П.Я.* Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кобыльников. – М.: Педагогика, 1974. – 276 с.
8. *Гальперин П.Я.* К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления / П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин // Дж. Х. Флейвелл «Генетическая психология Жанны Пиаже». – М., 1967. – С. 341–348.
9. *Гинецинский В.И.* Предмет психологии: дидактический аспект / В.И. Гинецинский. – М.: Педагогика, 1994. – 187 с. – 45 с.
10. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М.: Педагогика, 1990. – 45 с.
11. *Давыдов В.В.* Анализ противоречий между педагогикой и психологией // Теория развивающего обучения. – М., 1996. – С. 277–282.
12. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология и педагогика: Учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
13. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. в 3-х т. – М.: Просвещение, 1982. – Т. 2. – С. 115–351.
14. *Крутецкий В.А.* Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Педагогика, 1972. – 307 с.
15. *Ляудис В.Я.* Память в процессе развития / В.Я. Ляудис. – М.: Педагогика, 1976. – 189 с.
16. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1986. – 435 с.
17. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика учения / Эдвард Стоунс; пер. с англ.; под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 291 с.
18. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология / Нина Федоровна Талызина. – М.: Академия, 1998. – 371 с.
19. *Торндайк Э.* Процесс учения у человека / Эммануил Торндайк. – М.: Тип. Самыгина Н.С., 1935. – 135 с.
20. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // К.Д. Ушинский. Пед. соч.: в 2 т. / Под ред. О.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 1. – С. 192–470.
21. *Хрестоматия по педагогической психологии* / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1995. – 385 с.
22. *Angers P.* Les fondements de la formation // Dans C. Gohier, (Éd.). La formation fondamentale. – Montréal: Éditions logiques. – 1990.
23. *Eliade M.* Le sacré et le profane. – Gallimard: Idées. – 1965.
24. *Emerson R.W.* Essays. – New York, 1993.
25. *Fotinas C.* Le Tao de l'éducation. – Montréal: Libre Expression. – 1990.
26. *Levin K.A.* Dynamic Theory of Personality. – New York: Mc.Graw-Hill. – 1935.
27. *Maslow A.* The Farther Reaches of Human Nature. – New York: 1976.
28. *Maslow A.* The Psychology of Science. – Chicago: 1970.
29. *Pagés M.* L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale. – Paris: Dunod. – 1965.
30. *Paré A.* Créativité et pédagogie ouverte. – Laval: Éditions NHP. – 1977.
31. *Paquette C.* Pédagogie ouverte et autodéveloppement. – Laval: Éditions NHP. – 1985.
32. *Rogers C.* Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implication and Theory. – Boston: Houghton Mifflin. – 1951.

33. Rogers C. Counseling and Psychotherapy: New Concepts in Practice. – Boston: Houghton Mifflin. – 1942.
34. Rogers C. On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin. – 1961.
35. Rogers C. Freedom to Learn. Traduction français: Liberté pour apprendre? – Paris: Dunod. – 1976.
36. Rogers C. Carl Rogers on Encounter Groups. – New York. 1970.
37. Suzuki D. Le nom mental selon la pensée Zen. – Paris: 1970.
38. Suzuki D. Mysticism: Christian and Buddhist. – New York: 1957.
39. Weil W., Joyce B., Kluwin W. Personal Models of Teaching. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall. – 1978.



Анотації

Іван ЗЯЗІОН

Історичні витоки психологічної педагогіки

У статті наголошується, що об'єктом науково-практичного осмислення психологічної педагогіки є психолого-педагогічна взаємодія двох домінуючих суб'єктів педагогічної дії в освітній системі – учителя й учня. Ця наукова галузь виникла разом із педагогічною психологією й розвивалася в її змістово-практичній парадигмі. Як самостійну науку її передбачив І.Песталоцці. Без психопедагогіки, знання її законів, правил, тенденцій розвитку та специфічної дидактики неможливо досягти високих стандартів якості учіння–виховання в сучасних освітніх закладах усіх рівнів.

Ключові слова: психологія, вікова психологія, педагогічна психологія, психологічна педагогіка, розвиток, діяльність, дія, операція, суб'єкти педагогічної дії – учитель, учень.

Іван ЗЯЗІОН

Исторические истоки психологической педагогики

В статье отмечается, что объектом научно-практического осмысления психологической педагогики является психолого-педагогическое взаимодействие двух доминирующих субъектов педагогического воздействия в образовательной системе – учителя и ученика. Эта научная отрасль возникла вместе с педагогической психологией и развивалась в ее содержательно-практической парадигме. Как самостоятельную науку ее предсказал И.Песталоцци. Без психопедагогика, знания ее законов, правил, тенденций развития и специфической дидактики невозможно достичь высоких стандартов качества учения–воспитания в современных образовательных учреждениях всех уровней.

Ключевые слова: психология, возрастная психология, педагогическая психология, психологическая педагогика, развитие, деятельность, действие, операция, субъекты педагогического воздействия – учитель, ученик.

Ivan ZIAZIUN

Historical origins of psychological pedagogy

The article states that the object of scientific and practical understanding of psychological pedagogy is a psycho-pedagogical interaction between two dominant actors of pedagogical action in the educational system – a teacher and a pupil. This scientific branch arose with educational psychology and has developed within its content and practice paradigm. As an independent science it was predicted by I. Pestalozzi. Without psycho-pedagogy as well as knowledge of its laws, regulations, development trends and specific didactics is impossible to achieve high standards of quality learning and education in modern educational institution at all levels.

Keywords: psychology, developmental psychology, educational psychology, psychological pedagogy, development, activity, action, operation, subjects of pedagogical action – a teacher, a pupil.

ПЕДАГОГИ-МИТЦІ: НИМИ ПИШАЄТЬСЯ УКРАЇНА

Юрій Петрович Басанець народився в Києві у сім'ї народного художника України Басанця Петра Олексійовича. По закінченню у 1987 році Київського державного художнього інституту працює як художник станкового живопису (тематичні картини, портрети, натюрморти, пейзажі) та книжкової графіки. Юрій Басанець належить до плеяди майстрів, які пишуть в академічній малярській манері й продовжують традиції українського реалістичного живопису. Він є членом Національної спілки художників України. З 1986 року – постійний учасник художніх виставок. Для Качанівського історико-культурного заповідника написав портрети Т.Шевченка та В.Штернберга, пейзажі та натюрморти. Роботи художника знаходяться в багатьох приватних колекціях в Україні, Канаді, Німеччині. Нині Юрій Петрович викладає майстерність живопису в Київському національному університеті технології та дизайну (КНУТД).

Персональна виставка класичного живопису Юрія Басанця відбулася в листопаді цього року в головному приміщенні Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського, на якій художник представив експозицію, що налічує 20 картин – це портрети («Портрет Пушкарської Т.О.», «Портрет Ольги Круковської»), пейзажі («Весна в Бурімці», «Озеро Світязь», «Видубицький монастир навесні» та ін.) і натюрморти («Східний натюрморт», «Хризантеми», «Мамині чорнобривці», «Осінь симфонія» та ін.), які характеризуються надзвичайною виразністю й насиченим колоритом.

Світлана КИРІЙ,
завідувач сектору соціокультурних комунікацій
ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського