

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна

Олександр Лавріненко

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
ПСИХОПЕДАГОГІКИ

Методичні рекомендації

Київ – 2021

Рецензенти:

Семеновська Л.А. – доктор педагогічних наук, професор
Помиткін Е.О. – доктор психологічних наук, доцент.

Лавріненко О.А.

Л 13 Методологічні основи психопедагогіки: методичні рекомендації / О.А. Лавріненко. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. – с.

У методичних рекомендаціях розглянуті проблеми становлення психопедагогіки як науки, окреслені провідні методологічні підходи до розкриття сутності та специфіки єдності педагогіки і психології у педагогічній діяльності-дії вчителів і вихователів, викладачів вищих закладів освіти.

Видання адресоване студентам, здобувачам наукових ступенів, слухачам Інститутів післядипломної педагогічної освіти, викладачам, державним інституціям, що забезпечують розроблення змісту і якості педагогічної освіти і всім тим, хто цікавиться методологією психопедагогіки в системі учіння й виховання.

©Лавріненко О.А., 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОПЕДАГОГІКИ	
1.1. Провідні методологічні засади дослідження сутності та змісту психопедагогіки як науки	
1.2. Історія психопедагогіки	
1.3. Вчитель у вимірах психологічного досвіду	
1.4. Становлення психопедагогіки в Україні. Вітчизняна школа педології....	
РОЗДІЛ II. ПСИХОПЕДАГОГІКА – ПРОВІДНА ДОМІНАНТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ	
2.1. Аксіологічні критерії вікової психології у вимірах психопедагогіки: І.А. Зязюн – розробник дидактичних принципів індивідуальних характеристик особистості	
2.2. Домінантна діяльнісна мотивація психологічного розвитку особистості	
2.3. Шкільний психолог. Педагогічні засади функціонування психологічної служби в Новій українській школі	
ПІСЛЯМОВА. Ціннісна концепція життєтворчості академіка І.А. Зязюна (1938–2014): від філософії педагогічної дії до вершин психологічної педагогіки	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	

ВСТУП

Психологічний досвід особистості є ексклюзивною домінантною підвалиною її «Я-концепції». За своєю визначальною перевагою в житті людини, з одного боку, і за рівнем не розробленості, з іншого, психологічний досвід у наш час відноситься до розряду таких духовних утворень, поза якими не відбувається жоден подих людини, кожна мить її життєдіяльності, мислення й творчості, учіння й виховання, благополуччя й невдач.

У науковому аналізі проблем психологічного досвіду, коли без нього будь-яке дослідження в системі «Людина-Людина» не може бути остаточним й до кінця закінченим, набуває важливості проблема виокремлення висхідного понятійного ряду індивідуального психологічного досвіду. До нього відносяться:

- визначення категоріального простору досвіду;
- основних принципів його формування й розвитку
- системоутворювального фактору, структурно-динамічної організації, рівнів і підструктур, характеру трансформаційних і адаптаційних процесів та ін.

Науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України повсякчас намагаються допомогти освітній галузі України зайняти достойне місце за якістю освіти в світовому просторі державних і приватних навчальних закладів. Сьогодні освіта є важливішим чинником культурного, наукового, технічного, технологічного, економічного поступу кожної держави. До того ж вона – найприбутковіша від інвестованих у неї коштів. В роки незалежності держава вперше за її історичне буття своєрідно інвестувала материнство і перший віковий період дитини. Це важливіший із періодів розвитку дитини, бо він повністю визначає все її майбутнє життя. Нажаль, наші функціонери освіти ще не подбали за підготовку молоді в навчальних закладах до материнства й батьківства. У цьому ми програємо багатьом державам світу.

Все це дозволяє звернути увагу на декілька проблемних питань педагогічної науки й практики, пов'язаних із здобутками психологічної науки, не використаних належно, або мало використовуваних у системі учіння-виховання. Ці проблеми названі мною ресурсними.

Перший ресурс: «Психологізація педагогіки». Наче б-то й проблеми немає: і педагогіка, і психологія – давні, шановані науки. І талановитих вчених, які їх розробляли – немало. А проблема давня, не нашим часом визначена. Більш ніж двісті років назад Юган Песталоцці закликав «відчутною необхідністю психологізувати педагогіку». Такий підхід суттєво відрізняється від «педагогізації психології». Це відзначав перший у світі автор підручника «Педагогічна психологія» (1877р.) [42] П.Ф. Каптерев у «Дидактичних нарисах» (1885 р.) [41]: «Песталоцці розумів усе учіння як справу творчості самого учня, усі знання – як розвиток внутрішньої діяльності, як акти самодіяльності, саморозвитку».

Характеризуючи психолого-педагогічний підхід до освіти засновника методу виховального учіння І.Гербарта (1776-1841), П.Каптерев вбачає в

ньому одного з зачинателів психопедагогіки: «...Дидактика Гербарта має суттєві достоїнності: вона дає психологічний аналіз педагогічного методу, вона серйозно ставить надзвичайно важливе питання про інтерес учіння, вона нерозривно зв'язує учіння й виховання» [41] .

Творчість А. Дістервега (1790–1866) утримує в собі, за П. Каптеревим, психологічно орієнтовані положення сучасної йому педагогічної практики. А. Дістервегу належить теза про вирішальну роль педагога, вчителя в освітньому процесі. Він розглядає навчальний процес як: єдність учня – суб'єкта учіння; вчителя, який навчає засобами предмета – також суб'єкта учіння; умов учіння. Самовдосконалення, врахування особливостей суб'єкта учіння і енергійність дій педагога – запорука й основа виховального учіння. «...Численні дидактичні положення Дістервега (за П.Каптеревим) за їх виразністю, визначеністю, стислістю і разом педагогічною практичністю й тямущістю... увійшли в підручники дидактики і стали положеннями повсякденної педагогічної практики»[41] .

Вагомий за своєю значущістю внесок у розробку основ психологічної педагогіки має і сам П. Каптерев (1849–1922). Педагогізувавши психологію, він прагнув ожиттевити заповіт Песталоцці «психолізувати педагогіку». Вчений добре розумівся у тому, що лише вчитель-майстер є єдиною визначальною силою критерію якості освіти як єдності учіння-виховання у взаємодії вчителя й учня. Із психологічної точки зору він розглядав педагогічну працю й підготовку вчителя, естетичний розвиток учнів. Суттєво, що сам освітній процес розглядався Каптеревим із 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, саморозвитком здібностей» [41].

Яскравим прикладом «психологізації педагогіки» є творчість К. Ушинського. На часі дослідникам слід сказати про усебічну діалектику педевтології і педології в організації і здійсненні педагогічної дії видатними українськими педагогами А. Макаренком, В. Сухомлинським, О. Захаренком і багатьма іншими організаторами і практиками освітньої системи України.

Другий ресурс: «Вікова психологія». Першість системного аналітика психологічного віку належить Л. Виготському. Він розглядав психологічний вік новим типом будови особистості і її діяльності. Вікові періоди, на переконання Л.Виготського, є таким цілісним динамічним утворенням, такою структурою, яка визначає роль й питому вагу кожної з основних і часткових ліній розвитку. *У кожному з вікових новоутворень розвитку особистість змінюється як ціле у своїй внутрішній будові, і закони зміни цього цілого визначають рух кожної його частини.*

Не вдаючись до цілісної структуризації вікових періодів, зауважу, що психологія розвитку включає в себе такі усталені загальні періоди: *дитинство, отрочтво, юнацький вік, зрілість і старість.* Вік у психології – конкретна, відносно обмежена в часі ступінь психічного розвитку індивіда і його розвитку як

особистості у сукупності закономірних фізіологічних й психологічних змін, не пов'язаних з індивідуальними особливостями.

Вік характеризується тими специфічними задачами опанування форм культури, які вирішуються людиною, а також якісно новими типами діяльності й відповідними їм психологічними новоутвореннями, які виникають на кожному етапі вікового розвитку і визначають інтелект, мислення, афект, волю, свідомість та світогляд людини у їх нерозривній єдності й цілісності. У такий спосіб вікова психологія визначає психологічний зміст вікових періодів впродовж всього онтогенезу людини від народження до старості. «Розчленування дитинства за педагогічним принципом, на переконання Л.Виготського, надзвичайно близько підводить нас до істинного розчленування дитинства на окремі періоди» [13].

Розвиток є послідовністю переходів від одного якісного рівня до іншого. Зміст подібних переходів виявляється в окремих функціях кожного вікового рівня. Услід за Л. Виготським, психологи реалізують підхід до аналізу психіки дитини, названий цілісно-генетичним. Цей підхід розглядає розвиток через зміну найбільш значущих, суттєвих для розвитку одиниць, що інтегрують в собі всі інші зміни. У такому випадку психіка розглядається як деяке цілісне, системне утворення, розвиток якого перебудовує всі її структурні компоненти. Таке утворення В. Давидов називає «психологічним досвідом» [20]. Його використання дозволяє не лише чіткіше усвідомлювати поняття «психологічний розвиток», але й підкреслювати ним цілісність і системність психіки, цілісність і системність особистості у розвитку і виявах цієї психіки. *Будь який досвід людини, зокрема й професійний, який виокремлюється для більш глибокого розуміння його природи й специфіки може існувати й існує лише одиницею психологічного досвіду в психологічному досвіді, як цілісності психіки.* Усі поняття, які відтворюють психологічний досвід, є своєрідним континуумом [від лат. continuum – суцільне, цілісне, нерозривне, безперервне].

Третій ресурс: взаємозумовленість розвитку і учіння-виховання. За Л. Виготським, провідною діяльністю, що зумовлює й розвиває психологічний досвід людини є учіння. Розвиток і учіння – різні процеси. Процес розвитку має внутрішні закони самовираження. «Розвиток є процесом формування людини чи особистості шляхом виникнення на кожній ступені нових якостей, специфічних для людини, підготовлених усією попередньою ходою розвитку, але неіснуючих в готовому вигляді на більш ранніх ступенях» [42].

Учіння – внутрішньо необхідний і всезагальний момент в процесі розвитку в дитини не природних, але історичних її особливостей. Учіння не тотожне розвитку. Воно створює зону найближчого розвитку, тобто закликає дитину до життя, збуджує й приводить в рух внутрішні процеси розвитку, які спочатку для дитини можливі лише в сфері взаємовідношень з оточенням, особливо людським, але потім, пронизуючи увесь внутрішній хід розвитку, стають надбанням самої дитини.

Практична діяльність учіння-виховання і діяльність психічна – це дві форми єдиної діяльності. При цьому психічна діяльність народжується зовнішньою, практичною. Ці дві форми діяльності пов'язані між собою взаємо переходами, взаємоперетвореннями. Внутрішня, психічна діяльність постійно

включає в себе 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. Взаємодія цих двох видів діяльності призводить до появи новоутворень психічного досвіду, які стають умовою виробництва матеріальних продуктів, продуктів науки, культури, техніки, технологій й т. ін. та подальшого розвитку власне психічного досвіду.

З огляду означених принципів учіння-виховання зумовлює розвиток особистості завдяки педагогічній дії вчителя, яка є основним предметом психологічної педагогіки. Для вчителя це означає, що процеси учіння-виховання, які досліджує психопедагогіка, розглядаються як діяльність. Перед ним стоїть найважливіша задача розвитку певних видів діяльності, передусім пізнавальної.

Такий підхід до учіння-виховання передбачає не лише включення в педагогічну дію усіх психічних процесів, зокрема мислення, пам'яті, афекту, волі та ін., але й обов'язковий та постійний їх розвиток. «Поза учінням немає психічного розвитку. Учіння є формою психічного розвитку» [15, с. 6].

Зважаючи на соціальну природу психіки, люди не народжуються з готовими особливостями мислення, пам'яті, волі та ін. Все 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.

Підхід до процесу учіння, як до діяльності, вимагає також принципово іншого розгляду співвідношення знань та умінь. Знання не повинні протиставлятися вмінням, а розглядатися їх складовою. Знання не можуть опановуватися й зберігатися поза діями суб'єкта учіння.

Четвертий ресурс: єдність людинознавчих наук у дослідженні й використанні психологічного досвіду як домінанти особистості у її розвитку-саморозвитку, у її творчих зростаннях і виявах. У системі «Людина-Людина» психологічний досвід, як інтегратор людської творчості на рівнях пізнання, теорії, методики, методології, життєвої практичної й професійної дії у просторі інтелекту, афекту і волі набуває значущості й необхідності для кожного дослідника будь-якої теми в педагогічній науковій галузі. Розпочинати наукове педагогічне дослідження, передбачати наукову ціль й досягати її результативності потрібно в єдності психології, педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології, психологічної педагогіки, філософії освіти, психофізіології, фізіології вищої нервової діяльності. Механістичним поєднанням цих наукових галузей успіхові не зарадиш. Кожному із нас потрібно у цих галузях стверджуватися пізнанням законів, якими ці науки володіють. Засіб тут один – самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення. І, звичайно, рекомендувати нашим учням – аспірантам, докторантам, нашим науковим співробітникам виконувати наукові дослідження на стикові наукових галузей. Лише цим можна витягти педагогіку із безодні поблажливості і непотрібності навіть студентам педагогічних навчальних закладів. Наша педагогіка наповнена великим об'ємом інформації, неузгодженої із природними законами

розвитку людини, індивіда, особистості, відображеними віковою психологією. Нам треба дослухатися до пошуків університетів світу. У Японії, наприклад, немає кафедр педагогіки. На зміну їм прийшли кафедри порівняльної педагогіки. У Санкт-Петербурзькому класичному університеті замість педагогіки читається курс психологічної педагогіки. Абсолютне ігнорування віковою психологією призвело до того, що хтось із освітніх міністрів нашої держави, з допомогою його радників, побавив педагогічні (і не тільки) університети кафедрами педагогіки вищої школи і соціальної педагогіки. Педагогіка одна для всіх вікових періодів і станів людини.

П'ятий ресурс: соціальний статус учителя і його суспільне призначення. Учитель-Майстер у суспільстві є основною складовою продуктивних сил. Він довічно залишається в психологічному досвіді учня зразком для наслідування й генерування енергії позитивного естетичного почуття щастям учіння зі вчителем у дитинстві. Педагогічна дія вчителя-майстра, як правило, стабілізує потребу учня в учінні і само-учінні. А гуманістичне, товариське, батьківське ставлення вчителя до учня мотивує його пізнавально-виховний успіх.

Якість нашої освіти залежить виключно від учителя. Якісні показники особистості також багато в чому залежні від якості освіти, а отже і від учителя. Нам усім: і вченим, і державним працівникам, і організаторам освіти, і батькам та учням є над чим працювати. Японське гасло 1871 року, гасло епохи Мейдзі – *«Лише освіта виведе Японію на перші рубежі прогресу»* **необхідне нам, нашій державі, нашому народові для спокою і вдовolenня в економічному й культурному просторі Європи».**

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОПЕДАГОГІКИ

1.1. Провідні методологічні засади дослідження сутності та змісту психопедагогіки як науки

Ведучи мову про сукупність ідей, теорій і підходів, які обираються в якості методологічних засад наукового пізнання, І. Зязюн радив при розгляді сутності психопедагогіки як науки вивчати її через своєрідну «призму», завдяки якій з'ясовується сутність об'єкта дослідження, моделюються уявлення про нього, здійснюється пошук засобів і умов удосконалення, ефективного розвитку. Власне цим узгоджуються протиріччя для утримання системи результатів наукового пошуку в рівновазі. При цьому, в силу специфіки педагогіки як гуманітарної і активної в поступі науки, при згадуванні тієї чи іншої ідеї, підходу необхідно пояснити, яке саме трактування «слугувало» досліднику. Адже за однією й тією ж назвою категорії підходу часто-густо приховуються різні, іноді суттєво відмінні чи навіть протилежні їх розуміння. Зрозуміло, до теоретичного ресурсу будь-якої проблеми відноситься не увесь об'єм думки, що її стосується, а лише та її частина, що надихає дослідника. Повною мірою сказане відноситься до важливого **методологічного принципу цілісності**, так званого цілісного підходу, на який нерідко посилаються дослідники як на методологічну базу

дослідження. Аналіз наукових досліджень, в яких використовуються такі посилання, дає підставу для висновку, що у значній їх частині цілісний підхід насправді лише згадується і в дійсності немає навіть намагань осмислити цілісну природу досліджуваного педагогічного явища, процесу [30, с. 26].

Труднощі, пов'язані з цілісним підходом, пояснюються, з одного боку, складністю і багатоаспектним виявом педагогічних явищ, багатофакторністю їх функціонування і розвитку. Є й інша причина – нечіткість уявлень про сутність феномену «цілісність», нерозвиненість методології цілісного підходу як інструменту дослідження складних педагогічних об'єктів.

Нерідко висловлюється думка, що таке становище у використанні цілісного підходу в педагогіці пояснюється його незатребуваністю. Мовляв, не успів статися, а вже безнадійно застарів. Його з успіхом замінюють інші підходи – системний, особистісний, культурологічний, синергетичний, діяльнісний, компетентнісний та ін. Безсумнівно, згадані підходи надзвичайно цінні і продуктивні у дослідженні та вирішенні педагогічних проблем. Відомо, що функціонування освітньо-виховних систем має спрямовуватись на педагогічну підтримку становлення і розвитку суб'єкта освіти як самостійності, автора і творця своєї долі, як особистості із багатьма значущими для суспільства і самої людини характеристиками. Тому, безсумнівно, необхідний особистісний підхід, реалізація якого дозволяє із значною імовірністю наблизитися до вирішення цієї задачі. Нашаровуючись на всі складові педагогічного процесу, особистісний підхід передусім і головним чином змінює його основоположну характеристику – ціль, робить головними задачі становлення і розвитку особистісних властивостей суб'єктів освіти – учнів і педагогів, розвиток їх особистісного досвіду. Однак особистість – досить складна система якостей і характеристик, яка включена в різні види діяльності, звідси гостра необхідність системного і діяльнісного підходів, їх методології, технології реалізації [30, с. 22].

Перший з них акцентує увагу на аналізі компонентів, що складають досліджуваний феномен, зв'язках між ними – структурі системи, функціях педагогічної системи як породження структури певного складу й характеристик. І по тому, наскільки цілісні (повні, ієрархічні, структуризовані) уявлення про ці характеристики системи, про їхні особливості, породжені взаємодією компонентів, визначають ефективність системного підходу.

Діяльнісний підхід, привносячи свої характеристики в цілі й задачі педагогічного процесу, перебудовує, головним чином, його процесуально-технологічну сторону у такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю у її цілісному уявленні.

Разом із тим І. Зязюн відзначає, що освітньо-виховний простір і життєдіяльність людини, її саморозвиток – не завжди чітко побудована і керована система, а складний об'єкт, який, зокрема, і в своєму розвитку, підпорядковується складним і мало пізнаним закономірностям функціонування і саморозвитку складних синергетичних систем. Синергетичний підхід виводить на перший план такі особливості складних систем, як їх певна хаотичність, і, разом з тим, здібність до саморозвитку,

самоуправління. Важливо враховувати механізми взаємодії локальних систем із метасистемами, що надзвичайно необхідно для систем педагогічних, інтегрованих в усі позитивні і негативні процеси громадянського, економічного, культурного розвитку суспільства в цілому і особистості, зокрема. Синергетичний підхід тим ефективніший, чим повніші і цілісніші наші уявлення про фактори, які впливають на досягнення цілей педагогічної системи, чим упорядкованіші ці уявлення, що передбачає, зокрема, знання про домінуючі фактори в тій чи іншій ситуації функціонування і розвитку.

Все це відбувається в просторі певної культури та її обов'язкової взаємодії з іншими культурами, вимагає входження в неї, ідентифікації в ній, оволодіння нею. Тому, безсумнівно, необхідний культурологічний підхід, його методологія, відповідні регуляції при вирішенні всіх педагогічних задач. Культурологічний підхід, його методологія особливо цінні тим, що визначаються основні регулятиви побудови змісту освіти, в тому числі й вимоги представленості, відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв'язку і взаємодії. Ці уявлення повинні бути не фрагментарними, а системними, повними, необхідними і достатніми для успішного входження суб'єкта освіти у світ культури в усіх її виявах – науковій сфері, суспільному виробництві, повсякденному побуті, саморозвитку тощо., його опанування і, по можливості, розвитку. Тобто необхідний передусім такий регулятив, як цілісність при реалізації культурологічного підходу [36].

При розгляді методологічних засадничих принципів психопедагогіки необхідно послуговуватися тим, що на будь-якій стадії своєї дорослості і життя дитина, учень, студент, спеціаліст виконують чи готуються до виконання певної місії – у професійній діяльності, сімейному вихованні та ін., що вміщує в центр уваги набір компетентностей не лише у вузькому професійному сенсі, а в широкому, що дозволяє «володіти ситуацією» в усіх її життєвих виявах і дозволяє говорити про компетентність суб'єкта учіння певного рівня освіти. Словом, актуальний компетентнісний підхід до вирішення задач освіти і освіченості людини. У центрі уваги цього підходу – взаємозв'язок очікувань майбутньої чи реалізованої професійної діяльності з функціональними характеристиками суб'єктів цієї діяльності. Вочевидь «набір» компетентностей не випадковий, він з належною повнотою і системністю повинен відображувати всю сукупність задач, необхідність вирішення яких може виникнути в професійній діяльності, повинен вести до «мета компетентності» як цілісній характеристиці спеціаліста, який володіє необхідними можливостями вирішення найрізноманітніших задач професійної діяльності [36].

Необхідність цілісності завжди бажана в реалізації кожного із популярних методологічних підходів, а також, що не менш важливо, цілісності усієї системи цих підходів. Пріоритетною є увага до цілісних властивостей досліджуваного педагогічного феномену, властивостей, що є бажаним результатом взаємодії у їх сукупності, не тотожних можливостям у їх окремоті.

Приведені розсуди уможливають всезагальність цілісного підходу в усій системі методологічних регулятивів педагогічного дослідження, проектування і конструювання педагогічних об'єктів і процесів.

Головна особливість цілісного підходу, що відрізняє його від інших методологічних підходів до дослідження, полягає в тому, що якщо останні акцентують увагу на якомусь аспекті досліджуваного феномена (безсумнівно, важливого, нерідко визначального, порівняно з іншими), цілісний підхід, передусім, передбачає аналіз цілісності досліджуваного і проєктивного феномену якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагменту, «одиниці» тощо), шляхів забезпечення і підвищення його цілісності. А це можна забезпечити, якщо методологію цілісного підходу реалізувати в процесі здійснення всіх інших підходів [30].

Дослідники психолого-педагогічної галузі, зокрема проблем єдності педагогіки і психології дають підстави і привід до того, щоб знову спеціально повернутися до осмислення сутності, призначення, процедур реалізації цілісного підходу в сучасному педагогічному дослідженні. В числі важливих питань, на які належить відповісти, є наступні:

- В чому полягає принципова відмінність цілісного підходу від інших?
- Які сторони педагогічної дійсності осмислюються лише з його допомогою, а не з ніякими іншими інструментаріями?
- Який поняттєвий апарат, логіка і етапи реалізації цілісного підходу в педагогічному і психологічному дослідженні?
- Які головні характеристики, що дозволяють судити про цілісність педагогічних і психологічних явищ і процесів, освітніх систем?

В методологічних підходах до розгляду сутності педагогіки та психології І. Зязюн неодноразово звертав увагу на те, що цілісність освітніх систем може бути адекватно описана лише з використанням категорій «взаємозв'язок», «єдність», «інтеграція». Вчений наголошував: доцільно розглядати цілісність освіти як інтегральний критерій її ефективності. На практиці, однак, про цілісність тієї чи іншої системи найчастіше (принаймні допоки що) як раз і судять за її ефективністю у виконанні покладеної на неї місії. Звідси – шлях дослідження цілісних характеристик педагогічних феноменів:

- аналіз успішної практики вирішення педагогічної проблеми;
- виявлення факторів, що впливають на ефективність;
- побудова теоретичної моделі 1 «ідеального процесу»;
- апробація на практиці;
- корекція теоретичних висновків («побудова моделі 2»);
- дослідно-експериментальна перевірка моделі 2 та ін.

Процес цей настільки безкінечний, наскільки актуальною є проблема виховання і учіння людини, наскільки змінні умови учіння і виховання. В якості деяких смислотворних і системотворних «ліній», що поєднують окремі характеристики, елементи, ланки, ступені і рівні освіти в єдину цілісність у наукових дослідженнях і інноваційній педагогічній практиці є:

- наявність центральної смислотворної гуманістичної ідеї освіти і відповідність їй (адекватність із врахуванням специфічних умов того чи іншого рівня освіти і реального освітнього процесу) цілей і цінностей, етапів і рівнів освіти. Не мається на увазі їх «однаковість», «схожість (відомо, що «подібне в подібному не нужденне»);

- взаємозв'язок, спадковість, взаємодоповнюваність і варіативність змісту та результатів освіти;

- відповідність процесуальних характеристик освітнього процесу (методів, освітніх технологій, умов їх використання) цілям, цінностям і смислам освіти, а також її змісту [30].

Аналіз практики використання ідей цілісного підходу при дослідженні психопедагогічних проблем дозволяє намітити логіку і послідовність етапів, дослідницьких процедур, реалізація яких дає більше переваг стверджувати, що використовувався «цілісний підхід». Так, наприклад, стосовно досліджень сучасних проблем єдності психології і педагогіки, тема яких формулюється за схемою «Деякий фактор» як засіб розвитку «деякої особистісної якості», логіка і послідовність розгортаються у такій послідовності:

1. Вивчення ідей цілісного, культурологічного, діяльнісного, синергетичного, компетентнісного підходів. Аналіз основних робіт за профілем досліджуваної проблеми. Результат – вироблення на цій основі «концептуальної призми» подальших кроків дослідження – «перед гіпотези», в якій з позицій раніше перерахованих підходів формулюються уявлення про сутність, функції, склад, структуру феномена, що вивчається.

2. Здійснення кризь «призму» цих уявлень ретроспективного аналізу проблеми з обов'язковою коректною оцінкою успішності і недоліків реалізації вищезгаданих підходів, оцінка її стану в сучасній теорії і практиці. Результат – уточнення загальної гіпотези дослідження, в якій сформульовані із врахуванням ідей цілісного підходу уявлення про сутність якості, особливості і логіку її становлення та розвитку.

3. Розробка наукових уявлень про сутність, функції, склад і структуру, рівні розвитку якості як цілісного феномену в структурі цілісності більш високого порядку – особистості в цілому (передусім через виявлення і аналіз її цілісних якостей – якостей, що зумовлюють спрямованість всієї життєдіяльності особистості і мають відбиток (в чому він полягає?) на всі інші якості.

4. Розробка системи діагностики наукового феномену, що дозволяє поряд з виявом особливостей і сформованості компонентів досліджуваного об'єкта оцінювати ступінь реалізації її функцій в регуляції життєдіяльності в цілому, розвиненість її цілісних властивостей. Саме через останнє аналізується становлення особистості в цілому. Для цього необхідні спеціальні методики, що не зводяться до компонентів.

5. Аналіз наукової літератури, педагогічної і психологічної практики вирішення досліджуваної проблеми, організація експериментальної роботи на предмет виявлення засобів і умов, що дозволяють досягати поставлених цілей [37].

У проблемах методологічного плану, досліджуючи феномен психопедагогіки як науки, спеціальну увагу, на переконання І. Зязюна, необхідно приділяти:

- засобам і умовам, що уможливають розвиток усіх основних складових досліджуваної якості (не загубити суттєвого);
- факторам, що стимулюють розвиток цілісних властивостей досліджуваної якості, і тим самим, розвиток особистості в цілому (вписати в реальний цілісний процес);
- межах і умовам реалізації можливостей тих чи інших засобів (на що впливають, до яких меж здатні розвинути, в чому обмеженість їх тощо). Результат – точні уявлення про можливості різних психологічних і педагогічних засобів, які, поряд з уявленнями про логіку становлення і розвитку якості (в основному відображуваними в характеристиці рівнів розвитку якості), необхідні для конструювання ефективності цілісного процесу [37].

6. Обґрунтування і реалізація моделі цілісного процесу формування досліджуваної якості, яка повинна відповідати наступним вимогам:

- мати цілісний характер «статичної структури процесу», що передбачає проектування і реалізацію всієї послідовності: вивчення висхідного стану – постановка цілей і задач (включаючи задачі не лише формування, але й власне дослідницькі) – відбір і конструювання системи засобів (що відповідають за складом і ієрархією особливостям конкретного етапу процесу і можливостям їх у формуванні даної якості) – використання (реалізація) цієї системи, включаючи корекцію процесу за його відбуванням, – аналіз результатів (досягнень, невіршених задач);
- виявляти цілісний характер в аспекті «динамічної структури процесу», що відображує більш всього послідовну зміну етапів і стадій процесу, спрямованих на розвиток успадкованих невіршених завдань, системи засобів їх вирішення, умов ефективного досягнення, результатів;
- на всіх етапах і в усіх ситуаціях цілісного процесу реалізувати прагнення організуючого його суб'єкта (педагог, колектив педагогів та ін.) органічно включати «свій» процес в реально здійснюваний цілісний педагогічний процес (організовуваний не в рамках одного-двох предметів, а всією їх сукупністю, здійснюваний не лише в процесі учіння, але в контексті всієї життєдіяльності дитини та ін.). Це можливо лише завдяки пильній увазі до цілісних властивостей формованої якості, властивостей, які «сполучають» все організоване для її розвитку зі всім контекстом життя вихованця, основними його устремліннями [9].

Цілісність наукового підходу до об'єкта психолого-педагогічного дослідження і його оцінка зумовлюються логічними, емпіричними і естетичними критеріями. До логічних критеріїв науковості відносяться несперечливість, повнота, об'єктивність та істинність наукового знання, а також причинно-наслідковий зв'язок, раціональність, відтворюваність, інтерсуб'єктивність та ін.

В якості емпіричних критеріїв науковості виокремлюються фальсифікація і верифікація. Процедура фальсифікації передбачає принципове заперечення гіпотези, тобто лише та теорія вважається науковою, яка принципово фальсифікується. Процедура верифікації передбачає емпіричне підтвердження гіпотези. Наукова істина пов'язана не просто з теорією, але з такою, що в принципі допускає емпіричну перевірку. Принципова можливість перевірки відрізняє наукову істину від спекулятивних побудов. До естетичних критеріїв цілісного наукового дослідження вчені відносять простоту, красу, евристичність, конструктивність, нетривіальність, інформативність, логічну єдність, концептуальну і конгруентну обґрунтованість, оптимальність, прагматичність і ін., тобто такі прийоми опосередкованого співставлення науково-теоретичних продуктів із дійсністю, які відтворюють гармонію між теоретичними побудовами і законами природи [30].

Використання цілісного підходу у психолого-педагогічному дослідженні ускладнюється тим, що традиційні форми учіння і виховання втрачають свою ефективність, творчий процес передачі навчальної інформації редуціюється в соціальний досвід минулого, а освіта нездатна швидко відтворювати сучасний рівень соціально-економічних відносин. Тим не менше потреби практики вимагають пошуку адекватних засобів репродукції наукового знання, і таким засобом є проектування теоретичних моделей, що відображують принципи поведінки в сучасному соціумі. По суті йдеться про проектування своєрідних соціальних модулів, здатних замінити в навчальному процесі реальні життєві ситуації, з якими суб'єкт освіти повинен ознайомитися в процесі професійної підготовки. Як правило, незалежно від обраної спеціальності на всіх етапах її опанування суб'єкт має бути готовим до ситуацій морального вибору, ділового і міжособистісного конфліктів, конструктивного діалогу, прийняття нестандартних рішень, управління групою чи колективом. Проектування і реалізація цих ситуацій в ході навчально-виховного процесу багато в чому визначатиме практичний результат, з яким людина входить в самостійне життя і професійну діяльність [30].

І. Зязюн неодноразово наголошував, що традиційно подібний вид проектування називається «соціальним проектуванням», яке в специфічних умовах педагогічних і психологічних систем трансформується в такий різновид. Його стратегічною метою є організація процесу, що дає початок керованим змінам у соціальному середовищі, а основна задача – розробка стратегічних траєкторій розвитку особистості, створення ситуацій для розвитку особистісних функцій, реалізація соціально-педагогічних механізмів, що забезпечують ефективність процесу соціалізації.

Своєрідністю соціального проектування є допуск широкого діапазону варіацій на фоні розпливчатої функції властивостей соціальних об'єктів, багатоманітності їх зв'язків та неможливості повного врахування. До його особливостей відноситься також динамічність соціальних об'єктів і процесів, суб'єктивність оцінок і відношень, що в цілому визначає імовірнісний характер проектованої соціальної дійсності. Тим не менше соціально-

педагогічне проектування – це повноцінний науково-дослідницький акт, що передбачає вивчення соціально-педагогічних закономірностей, використання комплексу дослідницьких процедур, створення соціально-педагогічних умов для успішної реалізації проекту [30].

Можна з упевненістю стверджувати, що соціально-педагогічне проектування є об'ємною і складною в технологічному плані педагогічною діяльністю, спрямованою на створення фрагментів соціальної дійсності, яка безпосередньо не може бути представленою в навчальному процесі. У відповідних умовах проектування стає засобом соціального і інтелектуального саморозвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, що забезпечує суб'єктам виховання ефективність соціалізаційної траєкторії. Для педагога цей процес стає додатковим засобом професійного зростання і розвитку його проєктивних здібностей.

Процес, який не тиражується у вигляді типової методики, утримує в собі значний елемент суб'єктивізму. Цей суб'єктивізм визначається характерним мисленням, неповторним стилем роботи, своєрідними педагогічними стереотипами, особистісними вміннями, рівнем практичної підготовки педагогів, що користуються проєктуванням.

Оволодіння процесом проектування призводить до актуалізації професійного і особистісного потенціалів самого педагога. Це виявляється у затребуваності ним таких якостей, як перенесення своєї суб'єктної позиції в молодіжне середовище, спільне переживання зі суб'єктами учіння колізій освітнього життя, відмова від стереотипного, не уособленого сприймання суб'єктів учіння і виховання, прагнення оволодіти молодіжною субкультурою. У підсумкові, ці процеси актуалізують одержання додаткового стимулу для саморозвитку і професійного удосконалення особистості педагога.

Для розв'язання проблем становлення психопедагогіки як науки, що лежить в історико-педагогічній площині, використовуються відомості з педагогіки, історії, психології, соціології, політології, філософії, мистецтвознавства, культурології, а також історичного краєзнавства та педагогічної персонології, що, своєю чергою, ускладнює дослідницький процес та передбачає заглиблення у специфічні терміни і явища.

Досліджуючи історико-педагогічні явища у визначених хронологічних межах, варто, на наше переконання, застосовувати самепровідний методологічний підхід – *цілісний*.

Для розв'язання значного кола проблем щодо сутнісного змісту тенденцій становлення психопедагогіки в Україні слід використовувати відповідну теоретико-методологічну базу, завдяки якій можливо вивчити та проаналізувати значну кількість джерел. Раціоналізація вивчення історико-педагогічного досвіду потребує застосування окремих методологічних підходів, принципів та методів.

Щодо методологічного концепту, то його слід формувати з урахуванням положень діалектичної теорії пізнання та ідей синергії методологічних підходів, з-поміж яких для дослідження тенденцій становлення педагогічної освіти окремого регіону доцільно використати такі:

– *історико-хронологічний* підхід для обґрунтування періодизації становлення психопедагогіки, розкриття сутнісного змісту основних тенденцій і характерних особливостей її збагачення у зв'язку з конкретними історичними умовами та в чіткій хронологічній послідовності. Це дасть змогу дослідити виникнення, формування й розвиток процесів, подій і явищ у хронологічній послідовності та у процесі їх розвитку – від виникнення чи зародження до занепаду чи зникнення, з висвітленням основних етапів. Застосування історико-хронологічного підходу дозволяє з'ясувати передумови становлення психологічної педагогіки як системи та відтворити її генезу. Історико-хронологічний підхід спонукає до врахування конкретно-історичних умов, що сприяли появі цілої низки джерел, насамперед, архівних, і матеріалів періодики визначеного історичного періоду;

– *системний* підхід надає можливість цілісно та всебічно розглянути поступ педагогічної освіти як неперервний процес змін її складників, еволюція яких залежала від рівня узгодженості між ними (мета навчання, суб'єкт-суб'єктні відносини, зміст, організація та результат здобуття педагогічної освіти). Системний підхід передбачає вивчення історико-педагогічного об'єкта як цілісної єдності елементів у сукупності їх взаємозв'язків. Він дозволяє розкрити цілісність об'єкта дослідження з урахуванням впливу об'єктивних і суб'єктивних чинників, зокрема внутрішньої політики держав-колонізаторів, їх устрою і суспільно-політичного ладу. Використовуючи системний підхід, слід намагатися знайти відповіді на питання: які зовнішні чинники зумовлюють зміни у функціонуванні системи педагогічної освіти; які принципові зміни відбулися у системі педагогічної освіти досліджуваного періоду; які інші науки впливали на її розвиток; які результати діяльності науковців, дослідників, освітян-практиків тощо. Системний підхід також дозволяє згрупувати матеріали опублікованих та неопублікованих джерел, наявної наукової літератури у структурно завершеній формі, з'ясувати умови, за яких відбувалися історичні події, процеси та явища, встановити причинно-наслідкові зв'язки;

– *структурно-функціональний* підхід сприяє здійсненню науково-теоретичного аналізу змісту та організаційних форм у педагогічній освіті, виявленню сукупності функціональних зв'язків між складниками її внутрішньої структури, а також з'ясуванню рівнів та характеру її впливу на соціокультурний і цивілізаційний розвиток тієї території чи регіону, що досліджується;

– *парадигмальний* підхід забезпечує розгляд становлення психопедагогіки як системного процесу, зміст якого визначив формування освітньо-педагогічних парадигм, що домінували у досліджуваній історичній період;

– *культурологічний* підхід орієнтує на розгортання історико-педагогічного дослідження в контексті загальнофілософського розуміння культури та зумовлює розгляд педагогічної освіти у тісному зв'язку з багатством європейської та української культурної спадщини, їх взаємодії та взаємозбагачення. Визначення культурологічного підходу для вивчення

проблеми дослідження зумовлено об'єктивним зв'язком науково-педагогічної діяльності з культурою, що є системою цінностей, вироблених людством упродовж тисячоліть;

– *аксіологічний* підхід орієнтує на вивчення ціннісних вимірів і психопедагогічних ідеалів у становленні педагогічної освіти, зумовлює з'ясування її ціннісно-сміслових пріоритетів. Саме збереження певних традиційних цінностей у побуті, традицій та звичаїв стає основою відновлення національно-культурного життя населення краю чи досліджуваної території [25, с. 5-6].

Дослідження разом із тим повинно ґрунтуватися на загальнонаукових принципах науковості, історизму, об'єктивності, природовідповідності, культуровідповідності, системності, єдності історичного та логічного, багатофакторності, конкретності, взаємодії теорії та практики, соціально-історичної детермінації педагогічної дійсності минулого, що дасть змогу проаналізувати основні ідеї та освітні практики підготовки педагогічних і психологічних кадрів досліджуваного періоду.

Одним із пріоритетних для дослідження має стати принцип *об'єктивності*. Саме він застерігає від свідомих суб'єктивних трактувань під час огляду джерел та їхнього аналізу, що дозволяє уникнути упереджених, необґрунтованих, заідеологізованих, політично заангажованих підходів у процесі дослідження. Реалізуючи принцип об'єктивності, потрібно намагатися залучити якомога більше джерел для забезпечення не розрізнених, фрагментарних фактів, а їх сукупностей, що дозволить обґрунтовувати власну авторську позицію. Наукова об'єктивність спонукає враховувати сукупність різних чинників – суспільно-політичних, соціально-економічних, соціокультурних тощо, які впливали на становлення й розвиток педагогічної освіти регіону в досліджуваній період. У процесі роботи над історико-педагогічним чи історико-психологічним дослідженням слід прагнути проаналізувати увесь документ чи групу документів, а не якусь його частину. Завдяки цьому принципу дослідники мають намагатися залучати увесь спектр об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливали на процеси становлення педагогічної освіти регіону в досліджуваній період.

Принцип *науковості* передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків, явищ, процесів, подій, що мали місце в розглядуваній історичній період. Використання принципу науковості сприяє комплексному ознайомленню із наповненням змісту тогочасного навчального матеріалу, зафіксованого у навчальних програмах та підручниках, а також окресленню перспектив використання набутого історичного досвіду для реформування сучасної педагогічної галузі, об'єктивному висвітленню наукових фактів, понять, теорій досліджуваного періоду.

Принцип *історизму* спонукає до цілісного вивчення та аналізу історичних закономірностей, тенденцій становлення розглядуваного педагогічного чи психологічного феномену, дозволяє дослідити основні етапи розвитку психологічної педагогіки у досліджуваній період. Для осмислення культурно-історичного процесу, крім принципу історизму, мають бути

використані *цивілізаційний* і *формаційний* принципи. Завдяки їм розвиток психопедагогіки повинен розглядатися крізь призму особливостей історичної доби з урахуванням існуючого державного устрою, суспільно-політичного ладу, економічного розвитку, кадрового забезпечення тощо.

Застосування принципу *природовідповідності* ґрунтується на визначальних ідеях підготовки педагогічних і психологічних кадрів досліджуваного періоду, учіння і виховання у поступі українського суспільства й засвоєння теоретичного узагальненого досвіду попередніх поколінь. Принцип *культуровідповідності* передбачає нерозривний зв'язок становлення педагогічної і психологічної освіти з національною культурою, знанням історії свого народу, націєтворенням.

Важливим складником методологічного концепту історико-педагогічного чи історико-психологічного дослідження є студіювання власне предмету дослідження, що передбачає використання комплексу науково-дослідницьких методів, а саме:

– *емпіричні* (джерелознавчий та історіографічний аналіз, описово-аналітичний метод) – для пошуку, обробки та інтерпретації масиву першоджерел і з'ясування передумов становлення психологічної педагогіки; *контент-аналізу* – для вивчення змісту психопедагогіки. Для аналізу автентичних документів (наукометричний аналіз назв публікацій і дисертацій, архівних документів та періодичних видань, підрахування кількості досліджень з певної тематики, характеристики ступеня дослідженості науково-педагогічних проблем, динаміки змін тематичної спрямованості проблем педагогічної освіти в регіональному вимірі), як правило, використовується *кількісний* метод. Емпіричні методи застосовуються для аналітико-пошукової роботи в бібліотечних, архівних установах і музеях. Вивчаючи численні документи як опубліковані, так і неопубліковані, необхідно застосовувати метод контент-аналізу. Особливо значимим його використання стає для роботи в архівах. Для прикладу варто зазначити, що радянська архівна практика не переймалася збереженням масиву документів щодо становлення педагогічних навчальних закладів Подільського краю, тому пошук інформації в архівних документах вимагав глибокого знання та розуміння практики дореволюційного діловодства в документо потоці якого могли відбитися профільні відомості. Цей метод, як система пошуку та оцінки історико-педагогічних фактів реалізовувався шляхом комплексного пошуку в джерелах із наступною їх класифікацією, групуванням, виокремленням головного від другорядного, доказового від ймовірного. Метод контент-аналізу вирізняється зручністю застосування, коли необхідно аналізувати масив історичних джерел, дотичних до сфер життєдіяльності людського суспільства. Допмагаючи отримати приховану інформацію з таких профільних документів, як бібліотечні каталоги, бібліографічні покажчики контент-аналіз дозволяє також об'єктивно, системно та кількісно описати зміст цих джерел. Окрім звичного огляду або переказу розділів каталогів, покажчиків, контент-аналіз таким чином сприяє додаванню кількісних характеристик, які дозволяють виявити та більш точно інтерпретувати те, що

приховано у тексті джерела. Метод контент-аналізу дає змогу більш глибоко та всебічно вивчити розмаїття тематичної спрямованості науково-педагогічних досліджень у галузі педагогічної освіти окремо взятого регіону. Цей метод сприяє виявленню необхідної інформації про педагогічні процеси, явища, факти минулого, спостереження за якими вже неможливе;

– *загальнонаукові* (аналіз, синтез, узагальнення, аналогія, порівняння, класифікація, діалектичний метод і метод науково-теоретичної інтерпретації) – для упорядкування наукового пошуку, спрямування його мети на об'єктивне, наукове та всебічне вивчення процесуально-змістових та організаційно-педагогічних складників становлення психопедагогіки як науки. Завдяки використанню загальнонаукових методів у вивченні різнопланових джерел і літератури вдається відтворити реальні факти досліджуваного періоду з урахуванням наукового доробку зарубіжних і вітчизняних учених, поглядів діячів освіти того часу на сутність та специфіку підготовки вчителя [25, с. 6].

Методи наукового *аналізу і синтезу* стають незамінними для вивчення державної політики в галузі освіти, а також їх позитивних чи не негативних наслідків. Використання методу *узагальнення* в історико-педагогічному, історико-психологічному дослідженнях дає змогу виявити тенденції становлення й розвитку психологічної педагогіки та допомагає уникнути простого переписування і хронологічного переліку фактів, явищ, подій. Застосування методу узагальнення дозволяє сформулювати висновки дослідження.

Метод *аналогії* сприяє установленню спільних проблем розвитку психологічної педагогіки. Так, скажімо на прикладі Східного та Західного Поділля кінця XVIII – початку ХХ ст. можна виділити: жахливі умови навчання, відсутність приміщень та навчально-методичної бази, відсутність необхідної літератури з педагогіки та психології, низька оплата праці вчителів, корупція, тощо.

Метод *порівняння* дає можливість виявити специфічні особливості розвитку психологічної педагогіки, що не були притаманними для інших територій України, а також спільні й відмінні риси у політиці урядів й інших регіонів. Разом із тим, методи аналогії і порівняння застосовуються для з'ясування подібностей і розбіжностей між навчальними програмами різних за типами навчальних закладів у досліджуваній історичний період.

У процесі опанування архівних джерел, періодичних видань, як світських, так і релігійних, праць вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема їхніх наукових концепцій варто послуговуватися *когнітивним* методом.

Описовий метод дає можливість виявити індивідуальні особливості підготовки вчителів регіону в різнотипних навчальних закладах досліджуваного періоду, їхньої психологічної професійної підготовки.

Для забезпечення розгляду навчальних закладів з підготовки вчителів слід також застосувати метод *класифікації*, за допомогою якого можна

обґрунтувати типологізацію освітніх закладів з підготовки вчителів, характерних досліджуваному регіоні (духовні навчальні заклади – духовні семінарії, чоловічі та жіночі духовні училища, єпархіальні жіночі училища, другокласні церковнопарафіяльні школи, вчительські школи; світські – жіночі та чоловічі гімназії та прогімназії, вчительські семінарії, Вчительський інститут та ін.).

Для пояснення процесів, явищ, ідей і концепцій минулого широко використовується метод *інтерпретації*. Інтерпретуючи ті або інші факти, явища, процеси, можливо виявляти різні аспекти отриманої про них інформації, оцінювати її можливості у вирішенні завдань історико-педагогічного дослідження, висувати припущення щодо причин їх виникнення, виявляти закономірності і зв'язки, виокремлювати тенденції розвитку досліджуваної проблеми.

Методи *актуалізації* та *прогнозування* використовуються для коментування і визначення власне наукових здобутків освітян минулого, прогалін, а також для окреслення перспектив науково-теоретичних і методичних досліджень та можливостей їх використання в удосконаленні сучасної педагогічної і психологічної освіти в Україні. У дослідженнях, присвячених поступу психопедагогіки як науки також використовується і загальнонауковий *діалектичний* метод, який дає змогу простежити взаємозв'язок та взаємовплив у процесі розвитку подій та явищ.

Методологічно доцільним є й те, що історико-педагогічна та історико-психологічна матриця студіювання предмету дослідження передбачає використання спеціальних методів:

– *історико-педагогічний(психологічний)* метод – для визначення й обґрунтування концептуальної ідеї дослідження;

– *порівняльно-педагогічний(психологічний)* – для зіставлення історико-педагогічних й історико-психологічних явищ, подій, фактів соціокультурного життя досліджуваного періоду, виявлення спільного та відмінного у змісті освіти на різних етапах її становлення. Варто відзначити, що порівняльно-педагогічний (психологічний) метод дає змогу дослідити стан освіти в різні історичні періоди, дозволяє виявити особливості різних етапів еволюції педагогічної і психологічної освіти регіону та різномірних соціальних груп, визначити загальні, повторювані та специфічні їх характеристики. Використання цього методу дозволяє вийти за межі досліджуваного явища і зробити значно ширші історичні узагальнення, провести історичні паралелі, пов'язані із загальним розвитком економіки, політики, культури тощо. Наприклад, означений метод може бути застосований при визначенні основних тенденцій щодо політики державних органів (Міністерства народної освіти, Міністерства віросповідань і освіти, Святейшого Синоду, Попечителя Київського навчального округу та ін.);

– *проблемно-генетичний* – для ретроспективного висвітлення й реконструкції психологічної педагогіки у досліджуваній період та обґрунтування положень щодо впровадження історичних здобутків тогочасної системи освіти в освітню практику сучасних вищих педагогічних закладів

освіти. Цей метод сприяє процесу дослідження динаміки соціальних змін та національно-культурного життя країни, ретроспективному висвітленню й реконструкції системи психопедагогіки досліджуваного періоду, встановленню суперечностей, окресленню причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей її розвитку. Характерні для цього методу конкретність і детальність допомагають сформулювати теоретичні положення щодо особливостей професійної підготовки майбутніх учителів освітніми закладами духовного і світського спрямування. Проблемно-генетичний метод також допомагає установити, скажімо, причини повільного, чи навпаки – стрімкого розвитку освіти. Завдяки проблемно-генетичному методу вдається відстежити хроніку подій, які відбувалися у досліджуваний період. Окрім того, на основі цього методу можливо обґрунтувати положення щодо впровадження історичних набутків в освітній процес сучасних вищих педагогічних закладів освіти;

– *конкретно-історичний* – для аналізу й порівняння проектів реформ, державного законодавства, у яких було зосереджено нові моделі й парадигми педагогічної освіти, а також для розробки періодизації та виявлення основних тенденцій становлення психологічної педагогіки в досліджуваному регіоні чи країні. Конкретно-історичний метод забезпечує можливість систематизації становлення педагогічної освіти за хронологічними етапами, які можуть відрізнятися між собою певними особливостями. Конкретно-історичний метод також застосовується для встановлення подібних і відмінних рис у досліджуваних подіях. Використання цього методу дозволяє зробити можливим не тільки аналіз й порівняння проектів реформ, державного законодавства, але й дає змогу простежити зміни майже в усіх галузях суспільного буття та з'ясувати ступінь негативної залежності від фактів впливу суспільно-політичних чинників. Разом із тим, конкретно-історичний метод дозволяє простежити зміни державної політики країн, зокрема, щодо формування та матеріального становища студентського і викладацького складу освітніх закладів краю, організаційні форми і методи навчальної та виховної діяльності тощо. Згідно з методом конкретно-історичного аналізу, проблема становлення й розвитку педагогічної чи психологічної освіти розглядається у послідовному часовому проміжку і в межах досліджуваного періоду;

– *логіко-системний* – для висвітлення основних концептуальних засад розвитку психологічної педагогіки в історичному поступі як інтегрованого соціально-педагогічного явища та характеристики ступеня дослідженості проблеми;

– *метод вивчення й узагальнення педагогічного досвіду* – для виявлення рівнів навчально-виховної роботи, педагогічної майстерності та новаторства викладачів, установлення закономірностей психолого-педагогічного процесу у досліджуваний період;

– *системно-структурний* – для розробки структури дослідження, визначення його організаційних і процесуально-змістових особливостей. Як зазначено вище, психологічна педагогіка розглядається як система, її вивчення

здійснюється через аналіз провідних складників і типових зв'язків між усіма елементами. Щоб розкрити всі явища історичної реальності у їх взаємозв'язку як цілісний механізм з основними рисами і одночасно простежити їх структурні зміни, зміст та еволюцію, використовується системно-структурний метод. Він сприяє системності дослідження та зумовлює не тільки загальність охоплення фактичного матеріалу, але й забезпечує структурну цілісність наукової роботи. Застосування системно-структурного методу дає можливість не лише визначити структуру історико-педагогічного чи історико-психологічного дослідження, але й установити зв'язки між їхніми складниками. Системно-структурний метод сприяє також виокремленню проблемних блоків і синхронному розгляду окремих подій у межах окресленого історичного періоду, передбачає розподіл ширших тем на вузькі, кожна з яких, своєю чергою, розглядається у хронологічно-логічній послідовності. Саме за допомогою цього методу вдається реконструювати загальну палітру, у якій отримувало освіту студентство навчальних закладів краю визначеного історичного періоду. Означений метод дозволяє повною мірою простежити логіку розвитку різних проблем історії психопедагогіки, послідовно студіювати базисні явища, стає основним для формування структури роботи;

– *історико-типологічний метод* – для типологізації навчальних закладів і реконструкції характерних особливостей навчально-виховного процесу. Означений метод дозволяє здійснити типологізацію історіографічного матеріалу, аналіз джерел і розподілу їх на типи;

– *метод педагогічної біографістики* – для вивчення еволюції поглядів вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів на проблеми професійної підготовки майбутніх учителів. Цей метод надає можливість охарактеризувати біографії, життєтворчість і особисті риси видатних діячів освіти, культури, релігії, діяльність яких була пов'язана з розбудовою педагогічної освіти. Разом із тим, метод педагогічної біографістики дозволяє дослідити особливості кадрового складу навчальних закладів досліджуваного періоду. Опрацювання формулярних списків викладачів формує уявлення про національність, фахову підготовку, кар'єрне зростання, їх релігійні погляди тощо;

– *метод наукової екстраполяції* – для здійснення прогностичного обґрунтування творчого використання прогресивних надбань психологічної педагогіки в сучасних реаліях реформування педагогічної галузі;

– *термінологічний аналіз спеціальної літератури* – для визначення основних понять і категорій відповідно до предмета дослідження.

Представлені методологічні підходи, принципи і методи наукового дослідження становлять основу історико-педагогічного та історико-психологічного пошуку, його поняттєво-категорійного апарату. Вони дають змогу всебічно вивчити і проаналізувати досліджувану проблему шляхом осягнення сутності і взаємодії буття та свідомості, розглянути явища у їхньому розвитку та взаємозв'язку.

Загалом, комплексне використання наукових підходів, принципів та методів, уможливорює оптимальне використання архівних матеріалів, опублікованих документів та наукової літератури, матеріалів періодики, а відтак системного і неупередженого аналізу тенденцій становлення й розвитку психопедагогіки як науки.

1.2. Історія психопедагогіки

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 Й. 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 Мейман і Торндайк, які вводять до вжитку такі наукові сфери, як експериментальна педагогіка і педагогічна психологія. Трохи пізніше Мейман, Прейер і П. 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 [2, с. 32].

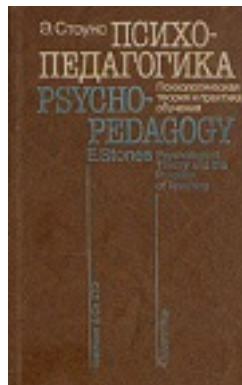
П. Блонський, ще задовго до розгортання цих досліджень Московською й Ленінградською психологічними школами, так констатував своє бачення проблеми: «Неможлива заміна педагогічною психологією педагогіки. У педагогіці є цілий ряд важливих проблем, не вирішуваних засобами педагогічної психології (наприклад, 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» [6, с.10].

На початку XXI 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. Герbartом (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 психологічних функцій і свідомості в освітньому процесі [24, с. 44].

Йдеться про перспективну лінію аналізу не пошуку розмежувань, а поєднання зусиль на шляху співробітництва. Іншими словами: психопедагогіка необхідна як педагогіка і педагогічна психологія. Ще у 1877 р. російський педагог і психолог П. Каптерев у книзі «Педагогічна психологія», що знаменувала становлення цієї наукової сфери у 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» [41, с. 140].

У 1984 р. у московському видавництві «Педагогіка», із передмовою Н.Тализіної, її науковим редагуванням і коментаріями побачив світ переклад книги професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса «Психопедагогіка».



Предмет цього дослідження – «використання теоретичних принципів психології в практиці учіння» [65, с. 21]. Дослідник 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 перевірених методик. Учіння постало видом експериментальної педагогіки» [65, 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» [65, 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 учений. 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» [65, 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» [37, с. 5].

І. Зязюн, опановуючи вчення Е. Стоунса, відзначав: «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» [39].

Вчений сутність психопедагогіки справедливо ототожнював із педагогічною майстерністю, стверджуючи: «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 є їх об'єднуюча філософсько-антропологічна ідея [39].

На переконання Н.Тализіної, педагогічна психологія, як теорія, покликана вивчати природу й закономірності процесу учіння й виховання. Як прикладна наука – ставить перед собою мету використовувати досягнення усіх віток психології для удосконалення педагогічної практики, тому часто педагогічну психологію поділяють на дві частини: *теоретичну й практичну*. Саме остання найближча до педагогіки [67].

Проводячи паралелі між педагогікою і психологією, І. Зязюн справедливо звертає увагу на основоположну деталь: 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. Як підсумок – психологічна педагогіка, на думку Б. Бархаєва [3], як сфера педагогічного знання, використовуваного для більш глибокого розгляду проблем педагогічної теорії й практики. 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 [32].

1.3. Вчитель у вимірах психологічного досвіду

Аби зрозуміти сутність психопедагогіки у професійній підготовці вчителя, слід звернутися до наукових висновків академіка І. Зязюна (1938–2014 рр.) який зумів довести прагматичну єдність наукових сфер. Вчений стверджував, що професійна педагогічна діяльність передбачає достатнє знання вчителем не лише фундаментального теоретичного курсу педагогіки, але й сучасної психології, уміння використовувати їх досягнення у 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 [32].

Виступаючи на численних наукових зустрічах із учителями, , 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 [29].

Професійна діяльність – це обмежена (внаслідок розподілу праці) сфера прикладання фізичних і духовних сил людини, що уможливорює 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.

Важливості 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.

В сучасній теорії педагогіки досить велика кількість публікацій присвячені становленню й розвитку педагогічного досвіду. Проте про категорію «психологічний досвід», зокрема в діяльності вчителя майже не йдеться. Вона зовсім відсутня в загальній і віковій психології. Не зустрічається й у підручниках та монографіях із педології. Натомість широко використовуються категорії «розвиток» і «психологічний розвиток».

І.Зязун у авторських наукових розвідках відзначав: «На наш погляд «психологічний досвід» більш рельєфно й змістовно представляє *цілісність* Людини взагалі і Особистості, зокрема. Більш того, життєва практика людини базується на численній сукупності досвідів (наприклад, пізнавальний, апперцептивний, моральний, естетичний, культурний, професійний, життєвий і т. ін.), які стають своєрідними одиницями психологічного досвіду, у ньому «розчиняються» і ним представляються. Континумні основоположні категорії психології, зокрема, інтелект, афект і воля незамінні і єдині у представленні: цілісної сутності людини – як загального; у будь-якій конкретній змістовно-складовій будь-якого досвіду – як одиничного. Ідеться про ексклюзивний психологічний досвід індивіда, який поки-що залишився за рамками наукового дослідження в психологічній теорії і практиці [33].

Вчений звернув увагу на такий факт, коли на пострадянському просторі у 1998 році вийшла друком перша монографія О. Лактіонова, професора Харківського державного університету імені Каразіна про різновиди індивідуального досвіду і їх зв'язку із психологічним під назвою «Координати індивідуального досвіду» [45]. Психолог доводить: «...Не випадково в основу нашого дослідження покладено поняття «координати індивідуального досвіду». За своєю визначальною перевагою в житті людини з одного боку і за рівнем не розробленості, – з іншого, – досвід людини в наш час відноситься до розряду таких, коли всяке дослідження не може бути остаточним і до кінця закінченим. Виникає цілий ряд задач координатного рівня, що вимагають першочергового вирішення, що дозволяють виокремити висхідний понятійний ряд індивідуального досвіду. До них відноситься визначення категоріального простору досвіду, основні принципи його формування й розвитку, системоутворювальний фактор, структурно динамічна організація, рівні й підструктури, характер трансформаційних і адаптаційних процесів. Координатний погляд на проблему достатньо евристичний на початковому етапі дослідження, бо тим самим задається перелік і алгоритм загальної дослідницької програми. Зокрема, очевидною є задача виокремлення категоріального простору індивідуального досвіду. Методологічна рефлексія поняття рівня досвіду, особистості, діяльності дозволяє значною мірою уникати «незапланованих» пересічень і зміщень на етапі виокремлення відмінних характеристик досліджуваного поняття" [45, с.7].

Разом із тим, щоб в'яснити сутність поняття «психологічний досвід особистості», І. Зязюн звертається до культурно-історичної теорії Л. Виготського, який не міг обійти дефініцію досвіду, оскільки психічно-психологічний розвиток людини поза досвідом неможливий. Більш того, у радянський період марксистська психологія розвивалась у проблемній постановці формування й розвитку свідомості людини, її генези у суспільно-практичній діяльності й дії. «Знову ж таки, як зрозуміти, як розвивати свідомість в освітній системі поза складовими психологічного досвіду – інтелектом, мисленням, пам'яттю, сприйманням, афектом, волею і т. ін., які у їх єдності й континуїтності характеризують різні рівні їх досвідного зростання, а відтак і розвитку світогляду та творчого потенціалу кожної людини», – писав І. Зязюн [45].

Л. Виготський виокремлює три самостійні види досвіду: історичний, соціальний і подвоєний. В одній із перших своїх праць він визначає нові методологічні позиції психології, зокрема в монографії «Свідомість як проблема психології поведінки» (1925 р.), він систематизує визначені аспекти поняття, показує їх внутрішній зв'язок. Про історичний досвід психолог пише: «Усе наше життя, праця, поведінка базуються на найширшому використанні досвіду прожитих поколінь, який не передається через народження від батька до сина. Умовно позначимо його як історичний досвід» [12, с. 84].

Л. Виготський тут же вводить поняття соціального досвіду, джерелом якого є життєдіяльність індивіда в реальному часі і відповідному йому соціальному оточенні. Підкреслюючи зв'язок історичного досвіду з соціальним, Виготський робить висновок, що поряд з історичним «повинен стояти досвід соціальний, досвід інших людей, який входить досить значним компонентом у поведінку людини» [12, с. 84].

Долаючи певну на той час «схематичність» уявлень Л. Виготського, що безсумнівно використовувалась ним для самозахисту від «буржуазного рецидивізму», можна було б сказати, що ним по суті була поставлена проблема суб'єкта досвіду взагалі, і психологічного досвіду, зокрема. Подальшого розвитку проблематика власного досвіду не одержала. Разом із тим досить-таки показово, що зовсім недавнє повернення до цієї теми починається з апеляції до теоретичних розробок Л. Виготського [11].

І. Зязюн виводить нове поняття: **«Психологічний досвід є структурно-динамічним формоутворенням життєдіяльності-дії індивіда»** [33]. За своєю природою досвід є фіксованою формою життя людини. У цій формі лише психологічний досвід може узагальнити і на своїй людиноцентристській підвалині уможливити формування й розвиток різноманітності часткових життєвих досвідів як його складових одиниць. Розгортаючи принципову позицію про виключно психологічну природу досвіду, Т. Снігірьова і Л. Воробйова зовнішніми чинниками цього розгортання називають філософсько-культурологічні фактори. «Психологічний досвід особистості і культура можливі у єдиній взаємозумовленій системі. Вони пов'язані відношенням еквівалентності, коли частина рівновелика цілому» [11, с. 70].

Таким чином психологічний досвід, його формування й розвитком стає невід'ємним складником психолого-педагогічної довершеності вчителя, виявом його майстерності в побудові та здійсненні педагогічної дії-взаємодії.

1.4. Становлення психопедагогіки в Україні. Вітчизняна школа педології.

Педологія – це “наука про дитину”, що безпосередньо вивчає розвиток дитини. Систематизуючи досвід виховання й підводячи під нього фізіолого-психологічну основу, педологія не зародилась раптово. Вона існувала задовго до того, як власне стала називатись «Педологією». Відомий російський психіатр, психоневролог, педолог А. Залкінд (1888–1936 рр.) свого часу дав таке визначення сутності педології: *«Педологія – це синтез психофізіологічних наук про розвиток людини, синтез під педагогічним кутом зору»* [23, с. 13].

Н. Богданець-Білоskalенко, досліджуючи етимологію терміну зауважує: педологія – з лінгвістичного погляду слово складне та належить до іншомовного походження, а в Тлумачному словнику української мови педологія трактується як наука про виховання дітей, що базується на визнанні залежності долі дитини від біологічних і соціальних факторів, впливу спадковості, а також від оточуючого середовища [7]. Український педагогічний словник розглядає педологію як науку про дітей, фактично – сукупність психологічних, анатоно-фізіологічних, біологічних, соціологічних концепцій психічного й фізичного розвитку дітей і молоді. Виникнення педології було зумовлене проникненням у психологію та педагогіку еволюційних ідей з розвитком прикладних галузей психології і експериментальної педагогіки [17].

Серед усього розмаїття визначень предмета педології найбільш змістовним є визначення її як науки про цілісний розвиток дитини. У цьому визначенні, на думку Л. Виготського, виділені дві суттєві ознаки педології як самостійної наукової дисципліни – цілісність і розвиток (що розуміються як єдиний процес). Ці ознаки, по суті, виділяються в якості провідних багатьма психологами та педагогами 20–30-х років ХХ ст., в тому числі П. Блонським, М. Басовим, хоча за своїм конкретним змістом вони відрізняються один від одного. Центральним тут виступає поняття цілісності. Л. Виготський розумів цілісний підхід до вивчення дитини як спеціальну установку на розкриття тих нових якостей і специфічних особливостей, які виникають із з'єднання окремих сфер її розвитку – соціальної, психологічної й фізіологічної в цілісний процес. «Вивчення цих нових якостей і відповідних їм нових закономірностей, які представлені в синтезі окремих сторін і процесів розвитку, мені здається, і є першою ознакою педології в цілому й кожного окремого педологічного дослідження», – зауважував видатний психолог [53].

Аналіз численних джерел та науково-психологічної літератури дозволяє здійснити періодизацію генези педології як науки та виокремити провідні тенденції, притаманні кожному із означених періодів та етапів:

Перший період – *зародження педологічної думки до кінця XIX ст.* В межах окресленого періоду можна виділити такі етапи:

1-й етап – до середини XIX ст. Саме в цей час здійснюються перші спроби вивчення розвитку дитини з позицій та аспектів освіти, шляхом спостережень за ходом розвитку окремих дітей. Була сформована думка про необхідність вивчення розвитку дитини для здійснення її виховання та навчання. Яскравими представниками педологічних наукових пошуків стали Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж-Ж Руссо, Д. Тідеман.

2-й етап – друга половина XIX ст. В цей час відбувалися спроби систематизації й узагальнення накопичених знань в галузі вивчення розвитку дитини з позицій освіти; усвідомлення необхідності комплексного підходу до з'ясування всіх аспектів розвитку дитини; обґрунтування ідеї створення науки, що передбачала отримання комплексних знань про розвиток дитини; необхідність підготовки вчителів, які б вирішували проблеми комплексного розвитку дитини. Вагомий внесок у педологічні дослідження здійснили видатні педагоги М. Пирогов, В. Прейєр, К. Ушинський.

Першим, хто звернув увагу з філософської точки зору на справу виховання, був М. Пирогов. Висунутий ним принцип виховання в людині, перш за все «Людини», викликав необхідність постановки й обговорення багатьох теоретичних проблем. Він перевів педагогіку в нову площину. Це була вимога «здорової та опочуттєвленої педагогіки», яка єднала свою теорію й практику з психологією. Показавши, що людина – особистість, а не засіб для досягнення основних цілей, М. Пирогов поставив питання про необхідність усебічного, в першу чергу психологічного вивчення людини, пізнання закономірностей її розвитку, виявлення умов і факторів, що визначають формування психічної сфери дитини. При такому підході психологія висувалася на передній план, ставала необхідною основою для розв'язання педагогічних завдань. Вивчення закономірностей дитячого розвитку він вважав першочерговим і невідкладним. Відзначивши своєрідність дитячого віку взагалі, М. Пирогов визнав необхідність урахування індивідуальних відмінностей дітей, бо без цього неможливо впливати на формування морального досвіду особистості, розвивати кращі людські риси.

Нове розуміння завдань виховання з неминучістю передбачало новий підхід до трактування сутності виховання, новий погляд на чинники виховання та засоби педагогічного впливу.

Вагомий доробок у розробку цих проблем вніс К. Ушинський. Він своєрідно трактує найскладніші й завжди актуальні питання про психологічну природу виховання, про його межі й можливості, про співвідношення виховання та розвитку, про поєднання зовнішніх виховних впливів і процесу самовиховання. За К. Ушинським предмет виховання – Людина. «Мистецтво виховання спирається на дані антропологічних наук, на комплексні знання про людину, яка живе в сім'ї, в суспільстві, серед народу, серед людства і наодинці

зі своєю совістю», – зауважував видатний педагог [58]. В основу своєї теорії виховання К. Ушинський поклав два головних поняття – «організм» і «розвиток». Він доводив необхідність гармонійного поєднання розумового, морального й фізичного виховання. Наукові ідеї видатних українських педагогів ХІХ століття допомогли по-новому поглянути на проблему виховання, поєднати психологію з педагогікою, підготувати психопедагогічний фундамент для розвитку педології як науки. Другий період – *розвиток педології як науки (кінець ХІХ ст. – до 1936 р.)*. Цей період можна обґрунтувати наступними етапами:

1-й етап – кінець ХІХ ст. – до 1924 р. Головною тенденцією, цього етапу є формування експериментально-теоретичного інтеграційного підходу в організації процесу вивчення дитини. Саме в цей час інтенсивно створюються лабораторії з вивчення розвитку дитини (у 1883 р. психологом С. Холлом в університеті Джона Хопкінса (США) була створена перша лабораторія експериментальної психології, в якій розпочалися дослідження розвитку дітей); використовується метод експерименту в дослідження психофізіологічного розвитку дитини, що призвело до розширення сфери досліджень і накопичення фактичних знань; здійснені перші спроби створення науки про комплексне вивчення дитини, хоча вони потерпіли невдачу, а звідси – педологія як самостійна галузь знань зникає, диференціюючись у різноманітні самостійні галузі з вивчення розвитку дитини. Варто відзначити, що на цьому етапі проблеми, які входили в предмет і завдання педології, розроблялися в руслі розвитку дитячої та педагогічної психології. Представники західноєвропейської та американської педологічних шкіл (А. Біне, Ф. Гальтон, А. Гезел, Е. Клапаред, Е. Мейман, Д. Селлі, С. Холл, О. Хрїсман, Дж. Брунер, А. Валлон, Р. Заззо, Л. Кармайкл, та інші) не змогли виробити єдину методологічну й теоретично обґрунтовану програму розвитку педології.

Окремо, в межах означеного етапу, слід виділити історичні дати, що дозволять більш системно прослідкувати становлення педології як науки в Росії, бо саме російська педологічна школа здійснила значний поступ у розвитку науки про дитину:

– 24.10.1900 р. – А. Нечаєв відкрив лабораторію експериментальної педагогічної психології в Росії на базі Педагогічного музею військово-навчальних закладів у м. Санки-Петербург та організував Педологічний відділ при Московському педагогічному товаристві;

– 1901 р. – психолог і психотерапевт І. Сікорський видає навчальний посібник «Душа дитини»;

– 1904 р. – створюються лабораторія та Педологічне відділення імені К. Ушинського, а також педологічні курси при Педагогічному музеї військово-навчальних закладів (м. Санки-Петербург);

– 1907 р. – В. Бехтерев стає родоначальником Педологічного інституту при Психоневрологічному інституті (м. С.-Петербург);

– 1908 р. – виходить один із перших підручників під назвою «Педологія», автором якого став відомий психолог М. Румянцев;

– 1909–1912 рр. – світ побачили унікальні видання О. Лазурського “Очерк науки о характерах”, «Об естественном эксперименте», «Общая и экспериментальная психология»;

– 1911 р. – В. Бехтерев виступив із доповіддю “Навіювання і виховання” на першому всесвітньому конгресі в Брюсселі;

– 1912 р. – починає видаватися журнал під назвою «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии» у м. Петрограді (починаючи з 1904 р. це видання виходило з назвою «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипноза» під загальною редакцією В. Бехтерева);

– 1912 р. – Г. Челпанов – відомий у Росії психолог, засновує в м. Москві Психологічний інститут;

– 1918 р. – світ побачила фундаментальна праця В. Бехтерева “Общие основы рефлексологии”;

– 1920 р. – психолог і психотерапевт М. Басов очолює спеціальну лабораторію у Психоневрологічному інституті, що досліджувала проблеми закономірностей та рушійних сил психічного розвитку;

– 1921 р. – створено Центральний педологічний інститут у м. Москві;

– 1921 р. – відбувається реорганізація Інституту дефективної дитини в Медично-педологічний інститут (м. Москва);

– 1922 р. – був відкритий педологічний кабінет при Державному науковому інституті охорони материнства і дитинства (м. Москва);

– 1922 р. – відкриваються: педологічне товариство при Казанському державному університеті; Педологічний кабінет при центральній дитячій амбулаторії в м. Костромі; педологічний кабінет у м. Євпаторії; Одеський педологічний інститут; Київська науково-дослідна кафедра педології при університеті (м. Київ); Лікарсько-педагогічні (педологічні) кабінети в містах Одеса, Київ, Харків; запроваджується науково-педологічне товариство в м. Орлі та лікарсько-педологічне товариство в м. Москві;

– 1922 р. – виходить незначним накладом фундаментальна праця О. Лазурського «Классификация зичностей»;

– 1923 р. – розпочинає видаватися педологічний журнал у м. Орлі (проіснував до 1924 р.);

– 1923 р. – відбувається перший психоневрологічний Всеросійський з’їзд у м. Москві з окремою секцією з педології;

– 1923– 1925 рр. – відбуваються регулярні наради з охорони здоров’я дітей у м. Москві, на яких виділяються доповіді з педології в окремій секції;

– 1923 р. – виходить праця В. Бехтерева «Объективное изучение личности».

2-й етап – 1924–1930 рр. На цьому етапі порушується питання про необхідність розроблення чіткої методологічної основи педології та планування педологічної роботи на п’ять наступних років. Важливою тенденцією цього етапу стала систематизація знань про розвиток дитини та орієнтування педологів на практичне впровадження отриманих у процесі досліджень знань для здійснення виховання й учіння дітей. У межах цього

етапу можна виділити такі найважливіші події, що стали значущими для розвитку педології:

- 1924 р. – відбувся II з'їзд із психоневрології та педології в м. Ленінграді;

- 1924 р. – творчі наукові пошуки М. Рибникова в Інституті психології з проблем пам'яті, дитячого мовлення та дитячих інтересів і творчості;

- 1925 р. – російський психолог Л. Виготський у праці «Свідомість як проблема поведінки» вперше описує періодизацію та розвиток психічних функцій;

- 1925–1926 рр. – друкуються підручники «Педологія» П. Блонського та Л. Виготського; виходить у світ фундаментальна праця М. Басова «Методика психологічних спостережень»;

- 1928 р. (з 27.12 по 04.01) – проходить перший з'їзд педології в м. Москві; з 1 січня починається регулярне видання журналу «Педологія» (проіснував до 1932 р.);

- 1928 р. – створено Педологічне товариство СРСР;

- 1929 р. – надруковано фундаментальне видання А. Залкінда «Педологія в СРСР»;

- 1930 р. – розгортається філософська дискусія з методологічних проблем наукового пізнання у сфері педології. Виходять у світ праці П. Блонського «Вікова педагогіка» і Л. Виготського «Педологія підлітка».

3-й етап – 1930–1936 рр. характеризується наростанням критики авторів педологічних досліджень, програм педологічної підготовки вчителів з боку державних і компартійних органів влади. В окреслених хронологічних межах:

- 1931 р. – публікується програмний лист Й. Сталіна про наступ марксистсько-ленінської ідеології на буржуазні вияви в гуманітарній сфері. Розпочинається нищівна критика педологів;

- 1931 р. – організовується Московський інститут психології, педології та психотехніки;

- 1931 р. – у світ виходять фундаментальні праці М. Басова «Загальні основи педології» та Л. Виготського «Розвиток вищих психічних функцій». Обидві праці – теоретичне обґрунтування закономірностей розвитку психіки в онтогенезі;

- 1932 р. – відкрита дискусія з педології в Товаристві педологів-марксистів;

- 1933 р. (7 травня) – виходить постанова колегії Наркомосу СРСР про стан та завдання педологічної роботи;

- 1933–1934 рр. – вийшла друком праця Л. Виготського «Мислення і мова» та П. Блонського «Педологія»;

- 1936 р. (4 липня) – прийнято постанову ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекирення в системі Наркомосу».

Третій період – *латентний розвиток педологічних ідей (1936 – кінець 80-х років ХХ ст.)*. Для цього періоду характерним є те, що педологічні ідеї вилучаються з життєвої практики. Уповільнюється розвиток дитячої й

педагогічної психології, діагностики розвитку дитини. Освітній процес позбавляється антропологічної основи.

Четвертий період – *актуалізація педологічних ідей (кінець 80-х років ХХ ст. – до початку ХХІ століття)*. Основою положеною тенденцією окресленого періоду стає усвідомлена потреба наукового обґрунтування психології розвитку сучасної дитини й побудови на основі цих знань освітнього процесу. Виникає необхідність в антропологічних підвалинах педагогіки, здійснюється процес аналізу історичних явищ, за допомогою яких можливі розв'язання багатьох проблем учіння й виховання.

Не стояла осторонь усіх процесів розвитку педології як науки й українська педологічна школа. Так, досліджуючи систему педологічної служби в школах України в 20-ті – першій половині 30-х років ХХ століття, Л. Дуднік відзначає, що перші педологічні дослідження в Україні почали проводитись ще в кінці ХІХ – першому десятилітті ХХ століття. На початку 20-х років педологія набула бурхливого й стрімкого розвитку. Розроблялись теоретичні концепції, вчені активно здійснювали клінічну практику, у навчально-виховних закладах створювались педологічні кабінети й осередки. До вивчення закономірностей розвитку дитини була привернута увага психологів, педагогів, рефлексологів, педіатрів, психіатрів, виникали цілі інститути та лабораторії, які досліджували життя, діяльність і поведінку дитини як соціальної й біологічної істоти.

У радянській історико-педагогічній науці теорія та практика педології оцінювалась переважно негативно. Виняток становлять радянські історико-педагогічні роботи 20-х – першої половині 30-х років ХХ ст., у яких діяльність педологів аналізувалась досить кваліфіковано, без політичних оцінок. В історико-педагогічних публікаціях українських учених-педологів (А. Готалов-Готліб, Я. Мамонтов, О. Пінкевич, Я. Ряппо) висвітлювались досягнення зарубіжної педагогіки й педології, почалось осмислення педагогічного досвіду радянського періоду. Діяльність педологів розглядалась не дуже широко, але досить об'єктивно. У цей же час з'являються публікації, у яких була зроблена спроба визначити етапи розвитку радянської педології (А.Залкінд, О.Залужний) [53].

В теоретичну основу педології українськими вченими-педологами, як стверджує Ю. Литвина, було покладено такі принципи: принцип саморозвитку учня, принцип природо-, культуро- та соціовідповідності, принцип амбівалентності, принцип гуманізму у вихованні. Гуманістичний сенс педології в цьому контексті полягав у сприянні регуляції психофізичного, соціального й духовного розвитку дитини на основі використання результатів її цілісного вивчення.

Підґрунтям педології стали концептуальні ідеї вільного виховання, репрезентовані педоцентризмом. Ці ідеї по-різному трактувалися в самій педологічній думці, що спричинило співіснування двох напрямків: класичного, що являв собою синтез еволюційно-біологічного та соціогенетичного підходів до розвитку дитини, й педоцентричного, що мав за основу індивідуалізм, інтуїтивізм, вільне виховання [50, с. 13].

Представникам педології на основі розуміння біологічного, соціального й духовного чинників людини вдалося зробити провідною методологією досліджень концепцію розвитку особистості. Цей методологічний підхід сприяв формуванню педології як науки, що інтегрує знання про дитину, відкриті анатомією, фізіологією, антропологією, психологією, історією, етнологією, етнографією, гігієною та обґрунтовує теоретичні умови їх практичного втілення в навчання й виховання, що за суттю й традицією покладалося на педагогіку.

Двома істотними ознаками педології як самостійної наукової дисципліни є цілісність і розвиток, що розглядалися в єдності й становили методологічну установку як в окремому дослідженні, так і в цілому. Педологія намагалася створити новий фундамент, власну методологічну основу, де провідною ідеєю стала неперервність контекстуального знання.

Разом з тим, провідні теоретики й практики педології радянського періоду достатньо уваги приділяли питанням формування особистості шкільного педолога, розвитку найкращих якостей, умінь та навичок. Розглядаючи проблеми генези, стану та перспектив педології як науки про розвиток дитини, С. Светлична наводить приклади існування в 30-х роках ХХ ст. таких видів підготовки діячів із педології: методологічна підготовка; політико-економічна підготовка; політехнічна та спеціально-педологічна підготовки. Вражає той факт, що саме для педологів вводилася пропедевтична практика, починаючи з перших років опанування професією. Ця практика мала на меті наступне: озброїти основами знань з новітньої біології, анатомії та фізіології людини, а саме – фізіології вищої нервової діяльності. В цей комплекс знань включалась і хімія [63, с. 100]. Передбачалось, що опанування вищезазначеними дисциплінами повинно виявити матеріальну основу різноманітних боків дитячого розвитку – фізичного, розумового, трудового та інших.

В кінці 20-х років ХХ ст. керівниками Наркомосу гостро ставиться питання про спеціальну підготовку працівників педолого-педагогічної служби, при чіткому розмежуванні функцій шкільного лікаря й шкільного педолога. Виступаючи неодноразово з цієї проблеми, А. Луначарський підкреслював: «Нам потрібен не тільки шкільний лікар, але нам також потрібен педолог, без якого не можна вести шкільну справу. Немає і не може бути радянської школи без значної кількості штатних педологів» [53]. Майбутній педолог мав володіти не лише теоретичними, а й практичними вміннями (можна поправу стверджувати – бути майстром-педологом):

– достатньо швидко орієнтуватися в умовах та оточенні масових дитячих закладів і вміти вибудовувати виробничий план такого закладу на більшу чи меншу перспективу (семестр, рік, два роки);

– користуватися найбільш раціональними методами прийому: запису та паспортизації дітей, комплектуванням груп, окремих ланок із груп в інші групи, відбору дітей у допоміжні заклади та професіональним доббором дітей у ФЗУ, профтехучилища, вищі освітні заклади;

– вміти аналізувати основні моменти педологічної роботи (зміст, орієнтири й методи шкільної та позашкільної роботи з дітьми) з огляду їх

впливу на різні боки дитячого розвитку (фізичного, розумового, трудового, суспільно-політичного), використовувати найбільш ефективні прийоми залучення педагогів в роботу з раціоналізації цих моментів, а також самостійно вирішувати педагогічні завдання на педологічному підґрунті;

– використовувати найновіші методи та прийоми обліку різноманітних форм роботи з дітьми, статистичні розробки й найбільш досконалі інтерпретації результатів;

– застосовувати найбільш поширені методи в педології для вивчення окремих дітей і дитячого колективу;

– організовувати педологічні консультації при дитячих культурних та господарських закладах для батьків і трудового населення;

– вести викладання педології й педагогіки в педтехнікумах і на вчительських курсах, а для цього:

- бездоганно володіти прийомами педагогічного впливу на дітей;
- вміти використовувати різноманітні мовні й позамовні засоби комунікації;
- застосовувати техніку активного слухання;
- впливати на дітей через довершеність зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки, зовнішнього вигляду, невербальної комунікації тощо.

Варто зазначити, що в 30-х роках ХХ ст. всі провідні педагоги перейшли на рефлексологічні позиції. Сам термін «рефлексологія» увів у науковий обіг В. Бехтерев у роботі «Основні принципи так званої об'єктивної психології або психорефлексології» (1930 р.). Сутність рефлексології полягала в тому, що вся поведінка людини, починаючи з елементарних органічних реакцій і закінчуючи найскладнішими актами творчості, зводиться до рефлексів [5].

Рефлексологія набула значення науки про поведінку людини й експериментальним шляхом вивчала вияви людської діяльності, а серед них і психіку, як вищий вияв рефлекторної діяльності (подразнення - передача - діяльність). Щодо дитини, то рефлексологія створила спеціальну науку – педагогічну рефлексологію, мета якої, виходячи із знань про дитину, її фізіологію, анатомію, на основі умовних і безумовних рефлексів, раціонально організувати все життя дитини, її виховання.

Рефлексологія стала головним фундаментом для розвитку педології. Навіть сьогодні важко провести чітку межу між рефлексологією й педологією, бо всі відомі вчені того часу – О. Залужний, І. Соколянський, В. Протопопов, А. Володимирський – були одночасно і рефлексологами, і педологами. У багатьох випадках ці поняття вживалися як синоніми, але все-таки педологія, як наукове поняття, є значно ширшим, ніж рефлексологія.

В Україні питання вільного виховання, педоцентризму поширювались у творчості Я. Чепіги, С. Русової, які втілювали їх у життя в період визвольних змагань українського народу в 1917–1920 рр. Саме на основі цієї концепції, де дитина вважалася центром усього навчально-виховного процесу, розвивалася педологія. Педологія виділила дитинство як окремий специфічний період життєдіяльності людини, розглядала, вивчала його з усіх боків – у філогенезі

й онтогенезі. Саме життєдіяльність дитини у всіх її виявах стала об'єктом і предметом педології для українських учених середини ХХ ст.

У 1924 р. був здійснений перехід від ідейних пошуків, наукових дискусій до нав'язування педологам класово-партійної точки зору на цю інтегровану науку. Тому педологія ставила перед собою завдання дослідження «соціально-класового» середовища. Особливу увагу педологи приділяли вивченню дитячого колективу, докілья, в якому проживають діти, щоб вплинути на життя, змінити навколишнє середовище так, щоб воно давало дітям все необхідне для їхнього розвитку.

Українські вчені-педологи посідали провідне місце на теренах Радянського Союзу з вивчення проблем розвитку колективу. Саме з 1924 р. в педологічних науково-дослідних установах (переважно м. Києва та м. Харкова) сформувались біогенетичний і соціогенетичний окремі напрями в педології.

Біогенетичний напрям – це вивчення дитячої поведінки на основі застосування законів біології. Прихильники цього напрямку на перше місце ставили природжене й приділяли особливу увагу врахуванню особливостей побудови організму дитини, надавали великого значення спадковості, розглядали тестування як головний метод вивчення індивіда (П. Блонський та В. Протопопов).

Соціогенетичний напрям у вивченні розвитку дитини брав за основу її пристосування до соціального середовища, де саме середовище відігравало роль рушійного фактора формування особистості. Дослідження проводились у руслі науки про поведінку. Закони поведінки дитячого колективу виводились на основі соціології та рефлексології (І. Соколянський, О. Залужний та інші).

Перенесення центру уваги з дитини на дитячий колектив, який почали досліджувати тими ж методами, що й дитину, не могло не відбитися негативно на педологічній науці та стало початком «розмивання» її предмета й об'єкта. Після того, як педологія почала втрачати свій предмет і об'єкт дослідження і перед нею було поставлено цілком конкретне завдання –обслуговування педагогічного процесу, вона починає розглядатися як допоміжна дисципліна, а після постанови 1936 р. «Про педологічні перекирення в системі Наркомосу» взагалі зникає як наука [23].

Для більш чіткого розуміння сутності педології, варто виокремити основні причини її заборони, проаналізувавши саму постанову ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекирення в системі Наркомосу» від 04.07.1936 р. [58]:

1) проголошення ідеологічної тези «класової боротьби», згідно з якою при подальшому розвитку соціалізму протиборство класів не зменшується, а загострюється (Й. Сталін);

2) невиправдане, на думку партійних функціонерів, використання досягнень ідей зарубіжних учених (зарубіжних, а отже – реакційних), передусім З. Фрейда, ставлення до якого наприкінці 30-х років ХХ ст. відзначалося здебільшого бездоказовим запереченням (на відміну від попередніх 20-х років);

3) часто справді некваліфіковане використання педологами методів вивчення дитини, особливо тестів (подібна наукова ситуація з тестами спостерігається й сьогодні);

4) ідеологічні звинувачення в приниженні педологами ролі школи у виховному процесі в умовах побудови соціалістичного суспільства тощо;

5) використання окремої анкетної інформації (І. Шпільрейн) на кшталт «Хто такий Сталін?» (варіанти відповідей: анархіст, комуніст, меншовик, більшовик) як ідеологічних провокацій.

Разом з тим, більшість сучасних російських істориків психології виділяють такі основні позиції, через які була заборонена педологічна наука:

- відсутність предмета дослідження;
- недосконалість методології педології;
- втілення в педагогічний процес антинаукових положень;
- витіснення педологією власне педагогіки;
- не кваліфікованість педологів [63, с. 120].

На практиці це означало початок масових репресій проти науковців (П. Блонський, Д. Ельконін, А. Залкінд, О. Залужний та інші) й уповільнення в майбутньому прогресуючого становлення психологічних знань.

Вражає звинувачення педології в заміні (витісненні) педагогіки, що, на наш погляд, є необґрунтованим. Навіть там, де педологія була дотичною до педагогіки, наприклад із процесом учіння, їх проблеми ставали ідентичними: в педагогіці – як учитель має навчати, в педології – як дитина навчається. Коротко можна пояснити так: педологія досліджувала закономірності розвитку дитини, а педагогіка покликана була навчати науковій організації розвитку на основі цих закономірностей у певній кінцевій меті. Обидві науки, таким чином, мали справу з розвитком людини, проте одна – брала за основу процес розвитку як би сам по собі, досліджуючи його закономірності, інша – весь час акцентувала увагу на організації розвитку для досягнення певного результату виховання й учіння.

Історіографічний аналіз літератури та періодики 30-х років ХХ століття дозволяє зробити висновок: офіційна заборона педології в СРСР мала низку негативних наслідків у долях не лише окремих особистостей, але й педагогіки та психології дитинства як галузей теоретичних знань у цілому:

1. Освітня практика позбавлялась засобів виявлення індивідуальних особливостей і рівнів розвитку дітей та підлітків.

2. Призупинились дослідження в галузях діагностики та методів експериментальної педагогіки.

3. Уповільнились дослідження в галузі перспективних форм диференційованого виховання й учіння.

4. Закрились школи для дітей із порушеннями чи затримками психофізичного розвитку, які вимушені були перейти в масові школи, що викликало багато складностей у справі виховання й учіння.

5. Сформувалось негативне ставлення до тестів, як до пагубних та неприпустимих у використанні, і, як наслідок, повна втрата інтересу до тестів й проведенню емпіричних досліджень у педагогіці, суб'єктивізм в оцінюванні.

6. Освітній процес був переорієнтований на донесення учням якомога більшої кількості знань із різноманітних галузей, а особистість дитини як унікальне явище зі своїми особливостями залишалась поза увагою.

7. Сформувалась механістична та формальна «бездітна педагогіка», що стала орієнтуватися на «середнього учня», відторгнення незвичайного та нестандартного.

8. Спостерігалось порушення гармонійного зв'язку між різними науками, що вивчали закономірності розвитку дитини.

9. Недостатньо уваги стало приділятися методам роботи з обдарованими й талановитими дітьми, а також із дітьми, які мали відхилення у фізичному та розумовому розвитку.

Як стверджує Л. Дуднік, в історико-педагогічній літературі другої половини 30–40-х років (В. Затонський, Ф. Корольов, Й. Ліпман, І. Хаїт) була розпочата кампанія з політичної дискредитації педології та повного її знищення. Однозначно негативне ставлення до педологічної теорії та практики спостерігається в історико-педагогічній літературі 50-х років ХХ ст. (І. Білодід, Н. Константинов, Ф. Корольов, Є. Мединський, З. Равкін, С. Чавдаров, А. Черкашин та інші) [23].

Разом з тим, у 60-ті роки ХХ ст. з'явилися об'єктивні умови для реабілітації педології. У цей час деякі українські дослідники стали глибоко вивчати теоретичні надбання відомих вітчизняних педологів І. Соколянського, О. Залужного й давати їм високу оцінку (Ю. Горбенко, О. Киричук, М. Грищенко та інші). Однак наукова громадськість, як виявилось, була психологічно не готова до здійснення акту справедливості. В історико-педагогічній літературі 70-х – першої половини 80-х років повторювались застарілі формули щодо значення педології.

Після ХХ з'їзду КПРС ідеологічну кампанію проти педології, що велася протягом двох десятиріч, нарешті було припинено. Праці педологів повернуто із спецфондів. Перевидано вибрані психологічні й педагогічні твори П. Блонського, Л. Виготського, М. Басова. Знято табу на метод психологічних тестів. У 60-х роках ХХ століття, у зв'язку з розвитком програмованого навчання, віродився інтерес до тестів. Останніми роками інтенсивно почала розвиватися й шкільна психодіагностика. В окремих школах з'явилися штатні психологи [7].

Безумовно, в дитячій та педагогічній психології існують актуальні проблеми, які порушувалися ще в період існування педології і яким у наш час не приділяється належної уваги. Тому тут, як і в кожній науці, мають відбуватися повторні прочитання зробленого в минулому

РОЗДІЛ II. ПСИХОПЕДАГОГІКА – ПРОВІДНА ДОМІНАНТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

2.1. Аксиологічні критерії вікової психології у вимірах психопедагогіки: І.А. Зязюн – розробник дидактичних принципів індивідуальних характеристик особистості

У фондах меморіального садиби-музею академіка І.А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського району на Чернігівщині збереглися рукописи видатного українського філософа, педагога, організатора національної освіти, що присвячені засадничим методологічним проблемам розвитку психопедагогіки як науки не лише про єдність педагогіки й психології, а й невід'ємної дисципліни для опанування майбутніми вчителями і вчителями, які здійснюють власний саморозвиток і самовдосконалення. Варто зауважити, що окремі тези були опубліковані в останній рік земного життя академіка у фаховому збірнику наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми», що видається у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського під загальною редакцією академіка Гуревича Р.С. [27].

Ведучи мову про необхідність опанування вікової психології у професійній підготовці майбутніх учителів, академік І. Зязюн переконував у потребі знань, що стосуються психосоціальних властивостей дитини. Вчений звертав свою увагу, по-перше на темперамент. **Темперамент** – це вроджені чинники людини з боку поведінкової активності, вияву притаманних їй психічних дій-операцій типу: ритму, темпу, швидкості, інтенсивності дії, психічних процесів, станів, рівнів емоційності. Основні ознаки властивостей темпераменту зумовлюються:

- 1) *Особливостями нервової системи;*
- 2) *Постійно-змінними індивідуальними властивостями емоцій:*
 - а) силою, швидкістю емоцій, емоційною збудливістю;
 - б) стійкістю чи змінністю, плавністю чи різкістю зміни емоцій;
- 3) *Регуляцією динаміки психічних процесів і психічної діяльності-дії в цілому (швидкість, темп, реагування).*

Характеризуючи провідні типи темпераменту, І. Зязюн виходив, перш за все, із філософсько-педагогічної сутності психологічної характеристики особистості:

Холерик. Людина, нервова система (н/с) якої визначається перевагою збудження над гальмуванням, внаслідок чого реагує дуже швидко, часто-густо непродумано, не встигає себе загальмувати, утримати, виявляє нетерпіння, уривистість, різкість рухів, гарячковість, нестриманість, Неврівноваженість її нервової системи визначає циклічність зміни активності й бадьорості. Захопившись певною справою, вона пристрасно, з повною віддачею працює, але сил і наснаги їй вистачає на короткий проміжок часу. І як тільки вони спадають, їй все стає не під силу й збайдужілим. З'являється роздратування, негативний настрій, спадок сил і в'ялість («усе падає з рук»). Чергування позитивних циклів підйому настрою й енергійності із негативними циклами

спаду, депресії зумовлюють нервовість поведінки й самопочуття, невротичних зривів і життєвих конфліктів із людьми.

Сангвінік. Людина із сильною, врівноваженою, рухливою н/с, володіє швидкістю реакції, її вчинки виважені, життєрадісні. Завдячуючи цьому, має високий рівень супротиву життєвим труднощам. Рухливість його (сангвініка) н/с зумовлює змінність емоцій-почуттів, прив'язаностей, інтересів, поглядів, «високу пристосованість» до нових умов. Легко урівноважується з новими людьми, створюючи атмосферу автаркії (рівноваги) [за Г.Сковородою], тому має широке коло знайомств, хоч і не вирізняється постійністю в прив'язаностях і спілкуванні. Він, продуктивний діяч, але тоді, коли має багато цікавих справ, тобто, за постійного збудження. У протилежному випадку його долає нудьга, в'ялість, відволікання. У стресовій ситуації – «реакція лева»: активно, продумано, виважено, завжди з успіхом, захищає себе, активно й переконливо бореться за нормалізацію негативних для себе обставин. «Природа дала людині щастя, народивши її сангвініком» [за І. Павловим].

Флегматик. Людина сильна, врівноважена, але має інертну н/с, внаслідок чого реагує поволі, не багатослівна, емоції-почуття виявляються повільно, (важко розвеселити чи розсердити). Володіє високою працездатністю, добре противиться сильним подразникам, пролонгованих у часі, усіляким труднощам, але не здатний (флегматик) швидко й продуктивно реагувати в раптових нових ситуаціях. Добре запам'ятовує все засвоєне, не здатний відмовлятися від вироблених навиків і стереотипів, не любить змінювати звички, узвичаєне життя. Настрій стабільний, рівний. За серйозних неприємностей залишається спокійним.

Меланхолік. Людина зі слабкою н/с, підвищеною чутливістю навіть до слабких подразників, а сильний подразник може викликати «зрив», «ступор» розгубленість, «стрес кролика». У стресових ситуаціях (іспит, змагання, загрози та ін.) можуть погіршуватися результати дії-операції порівняно зі спокійною звичною ситуацією. Підвищена чутливість швидко приводить до втоми й падінню працездатності (потрібен довготривалий відпочинок). Незначний привід може викликати образу, сльози. Настрій надто змінний. Зазвичай намагається зовнішньо приховувати емоційно-почуттєві стани, замовчувати свої переживання, хоч дуже наповнений ними. Часто-густо невпевнений у собі, тривожний. Можуть виникати невротичні розлади. Володіючи високою чутливістю н/с, має яскраво виражені художні, інтелектуальні й інші здібності [27].

Але для теоретика психопедагогіки як науки, важливим надбанням стала теорія про психічний соціотип, розроблена швейцарським філософом, психологом, психіатром К. Юнгом (1875–1961 рр.). В її основі – вроджена психоструктура, що визначає конкретний вид інформаційного обміну особистості з середовищем, залежно від рівня розвитку таких психічних функцій, як емоція, відчуття, сприймання, інтуїція, уява, мислення тощо й специфіки *переваг* екстраверсії чи інтроверсії [73, с.13–55.]. І. Зязюн переконував учителів, аби вони звертали свою увагу на чотири переваги індивіда:

– *перша*: звідки він черпає енергію – із зовнішнього світу – *екстраверт*, із себе – *інтроверт*;

– *друга*: як індивід збирає інформацію про світ? а) дослівно й послідовно, покладаючись на реальні відчуття (*сенсорний тип*); б) чи більш довільно, спираючись на інтуїцію (*інтуїтивний*):

– *третья*: як аналізується рішення – об'єктивно, безпристрасно, доскіпливо і проєктивно (*мисленнєво-логічний*) чи суб'єктивно й міжособистісно за велінням емоцій і почуттів (*емоційно-почуттєвий*);

– *четверта*: має відношення до стилю життя – чи здатний індивід бути рішучим і методичним, чи поступливим, гнучким, безпосереднім, дещо стихійним (*сприймаючий, ірраціональний*) тип [27].

Причому, за К. Юнгом людей можна поділити за наступними характеристиками з відповідним означенням індексами:

- 1) екстраверсія – інтроверсія [Е – І];
- 2) раціональний – ірраціональний [Р - В];
- 3) мислитель (логік) – емоційно спрямований (етик) [Л - Э];
- 4) відчуваючий (сенсорний) – інтуїтивний (інтуїт) [С - И].

• Екстраверт [Е] енергію черпає від людей, їхніх дій, тому завжди спрямований до інших Я, до іншого світу, до спілкування.

Інтроверт [І] черпає енергію із самого себе, зі свого Я, тому сконцентрований на своєму внутрішньому світі (після спілкування з іншим Я завжди хоче залишитися наодинці з собою й своїми думками, наче б то намагається «перезарядитися»).

• Логічний [Л] (мислительний) характеризується прагненнями зрозуміти й пояснити суттєві риси, закономірності життєвих подій.

• Емоційний [Э] прагне, передусім, оцінити подію її прийняттям, чи неприйняттям. За статевими розмежуваннями до емоційного типу відносяться 60% жінок і 60% чоловіків. Своєрідна єдина шкала.

• Сенсорний [С] сприймає події як реальності, як факт відповідно розвиненому психологічному досвідові (апперцепція рівнозначна відчуттю).

• Інтуїтивний [И] завжди виявляє здібності до прогнозування (уяви).

• Раціональний [Р] рішучий навіть з мінімальною напругою, чітко планує й контролює своє життя. Рішення не змінює.

• Ірраціональний [В] сприймаючий, схильний до нагромадження інформації, замість того, щоб поспішати приймати рішення [27].

У системі учіння-виховання залежно від психосоціотипу учні по-різному сприймають інформацію, відрізняються мисленням, різними стилями учіння й само учіння, мають різну поведінкову активність взагалі й у конфліктних ситуаціях, зокрема. Відповідно учителю потрібно вибирати різні методи учіння-виховання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів [27].

І. Зязюн у своєму вченні в царині психопедагогіки важливу роль відводив проблемам зумовленості характеру і темпераменті. Поряд із темпераментом і психосоціотипом – вродженими особливостями людей, значну роль відіграють набуті ними досвідні якості *характеру*, які суттєво впливають на

поведінку, реакції, навчальну й трудову діяльність-дію, спілкування. Немає людей (дітей і дорослих) із ідентичним характером.

Характер – каркас особистості, який уособлює в собі лише найбільш виразні й тісно взаємозв'язані властивості особистості, чітко окреслені в різних видах діяльності-дії.

Характер, на переконання вченого, є індивідуальним поєднанням найбільш стійких, суттєвих, набутих якостей у Я-концепції особистості, які виявляються в континуумних складових психологічного досвіду через компетенції-компетентності у певних відношеннях:

- 1) до себе (рівень вимогливості, критичності, самостійності й та ін.);
- 2) до інших людей (індивідуалізм чи колективізм, егоїзм чи альтруїзм, жорстокість чи добро, байдужість чи чутливість, брехливість чи правдивість і та ін.);
- 3) до дорученої справи (лінощі чи трудолюбство, акуратність чи неохайність, ініціативність чи пасивність, усидливість чи нетерпеливість, відповідальність чи безвідповідальність, організованість чи байдужість та ін.);
- 4) до власної волі (готовність долати перепони, душевну й фізичну біль, рівень настійливості, самостійності, рішучості, дисциплінованості чи відсутність цих якостей).

Темперамент – вроджена основа характеру. Характер – сплав вроджених властивостей вищої нервової діяльності з досвідом набутими впродовж життя індивідуальними рисами – правдивими, добрими, тактовними, чи, навпаки, брехливими, злими, грубими.

Для педагогів, які працюють постійно із дітьми слід усвідомити властивості характеру. Серед властивостей характеру прийнято вирізняти загальні (глобальні) й часткові. *Глобальні* властивості характеру впливають на широку сферу поведінкової активності. Власне І. Зязюн звертає увагу на п'ять пар таких властивостей:

- самовпевненість – невпевненість;
- дружелюбність – ворожість;
- усвідомленість – імпульсивність;
- емоційно-почуттєва стабільність – тривожність;
- інтелектуальна гнучкість – ригідність.

Такі риси, як екстраверсія і інтроверсія спів-ставні з глобальними – самовпевненістю і невпевненістю [40].

Серед локальних, часткових властивостей характеру, які впливають на часткові, вузькі ситуації, можна виокремити наступні: товариськість – замкнутість; домінантність (лідерство) – підпорядкованість; оптимізм – смута (журба); совісність – безсовісність; сміливість – обережність; довірливість – підозрілість; вразливість – товстошкірість; мрійливість – практицизм; тривожна уразливість – спокійна безтурботність; делікатність – грубість; самостійність – конформізм (залежність від групи); самоконтроль – імпульсивність; пристрасна захопленість – апатична в'ялість; миролюбність – агресивність; діяльна активність – пасивність; гнучкість – ригідність;

демонстративність – скромність; честолюбство – невибагливість; оригінальність – стереотипність.

Розробник теорії психопедагогіки, відомий український психолог О. Лазурський здійснив таку типологізацію особистостей [44]:

- 1) ендо-психічну (рівень розвитку пам'яті, мислення, уваги, сприймання);
- 2) взаємного поєднання внутрішніх, психофізіологічних елементів (біологічна організація).

Причому, О. Лазурський доводить, що біологічна організація зумовлює наявність і розвиток схильностей чи здібностей. Схильності чи здібності бувають простими й складними, основними й другорядними. Однак ці поняття умовні й відносні [43].

Вияви схильностей, які викликаються збудниками, також О. Лазурським поділяються на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх відносяться фізіологічні зміни на периферії організму, фізіологічні процеси в головному мозку, і, нарешті, зовнішньо-соціальні вияви. До внутрішніх відносяться переживання. Вони стоять на першому плані при вивченні особистості; зовнішні стають допоміжним матеріалом [44, с. 66].

Важливо відзначити, нарешті, що О.Лазурський вважав необхідним в індивідуальній психології також вивчення анатоμο-фізіологічного корелята різних схильностей, якими, на його думку, є процеси у сірій речовині головного мозку [44, с.77].

Ще одну важливу групу життєвих виявів людини складає те, що О. Лазурський називає екзо-психічними. Зміст екзо-психіки визначається всією сукупністю відношень особистості до оточуючого її середовища. «Середовище» постає в найзагальнішому смислі і включає в себе все те, що протистоїть індивідуальній особистості й до чого особистість може так чи інакше відноситися: природа, речі, люди, соціальні групи, наука, мистецтво та ін. Це розмежування між еко- і екзо-психікою автор вважає досить важливим в характерології. «Індивідуальність людини визначається не лише своєрідністю її ендо-психічних рис подібно особливостям пам'яті, уяви, сприймання та ін., але і її відношеннями до оточуючих явищ, тим, як кожна людина реагує на ті, чи інші об'єкти, що вона любить і зневажає, чим цікавиться й до чого байдужа [43, с. 50].

І. Зязюн, розглядаючи науковий поступ О. Лазурського, звертається до висновків сучасного психолога, професора В. Рибалко, який, у свою чергу, звернув увагу на поділ О. Лазурським екзо-психічних виявів особистості за тріадною методикою:

- позитивний (інтерес, схильність до чогось);
- негативний (огидність, ненависть, відворотність); утилітарний (середнє положення між першими двома зі врахуванням корисливості чогось для людини).

В. Рибалка довів, що відношення, як екзо-психічні вияви особистості, мають наступні атрибути: форма існування, форма досягнення, форма задоволення (здійснення відношення) [61, с. 71].

І. Зязюн, захоплюючись психопедагогічними висновками О. Лазурського, відзначає, що психолог, дотримуючись запропонованих ним принципів класифікації особистостей, виокремлює два головні підрозділи дослідження: *за психічним рівнем* із його розподілом, знову ж таки, на три рівні, з їх поступовим підвищенням (нижній, середній, вищий); за психічним змістом виділяє типи – чисті (А), комбіновані (Б), спотворені (В) і перехідні типи особистостей різних рівнів.

До чистих типів О.Лазурський відносить тих особистостей, чиї екзо- й ендо-психіка не відповідають одна одній. У цьому випадку інтереси і професійна дія особистості, розвиток її інтелекту, афекту і волі, її мислення й світогляду в цілому, здійснюються в тому напрямі, який диктується природженими особливостями її нервово-психічної організації. Як зазначає вчений, найхарактерніші суб'єктивні та об'єктивні риси такої особистості зливаються в одній суцільній, чітко вираженій «психосоціальний комплекс», достатньо «стійкий і зазвичай дуже типовий» [27].

Особливість «комбінованих» типів полягає в тому, що вони завдяки суміщенню в собі двох груп основних психічних функцій, знаходять у житті таке застосування, яке надає їхній екзо-психіці певну цілісність і типовість.

Основна особливість «спотворених» типів особистості характеризується тим, що значна частина їхніх дій і вчинків стають біологічно недоцільними й навіть шкідливими або для них самих, або для оточення, а нерідко і те й інше разом. Однією з причин виникнення спотворених типів є відсутність культури, належного рівня освіти, інтелігентності, що знижує загальний психічний рівень людини і водночас заважає багатьом її природним задаткам отримати свій природний розвиток. Значну роль у виникненні спотворених типів відіграє невідповідність зовнішніх умов (та похідних від них екзо-психічних виявів) внутрішньому складу особистості (ендо-психіці). Це відбувається тоді, коли доросла людина, або підліток, з уже сформованою ендо-психікою, потрапляє в умови, що цілком не відповідають її загальному душевному складу. У таких випадках особистість під впливом цих обставин, умовно кажучи, розщеплюється, роздвоюється. У ній утворюються два центри, що психологічно не мають між собою нічого спільного. Вони не тільки не пов'язані між собою взаємністю, але часто-густо ворогують між собою. Розвиток обох центрів припиняється. Унеможлиблюється гармонійне об'єднання особистості, значно знижується її біологічна й соціальна цінність [27].

В. Рибалка, комплексно дослідивши творчість О.Лазурського, відзначив, що теоретик психопедагогіки убачав своє завдання не лише в тому, щоб намітити й описати найважливіші й найпоширеніші типи особистостей, а й встановити між ними точки зіткнення, взаємні відношення, а також напрями змін кожного типу, його переходу у близькі для нього типи. У цьому плані висунуті ним принципи класифікації – поступове підвищення психічного рівня, переважання тих чи тих психічних функцій, взаємодія між ендо- і екзо-психікою – уможлиблюють простеження поступового розвитку, перетворення, або спотворення кожного окремого типу особистості [61].

2.2. Домінантна діяльнісна мотивація психологічного розвитку особистості

У розумінні О. Леонтьєва особистість є особливою якістю, «яка набувається індивідом у цілісності відношень, суспільних за своєю природою, в які індивід залучається. Досліджувати особистість людини – означає вести дослідження її місця, позиції в системі, яка є системою суспільних зв'язків, спілкувань, які відкриваються їй, це – дослідження того, заради чого й як використовує людина вроджене й набуте нею (навіть риси темпераменту й зазвичай, зрозуміло, набуті знання, уміння, навички... мислення» [46, с. 385].

Б. Братусь звертає увагу на рівні психологічного виміру особистості. Перший із них він називає власне особистісним, чи особистісно-смысловим, «відповідальним» за виробництво смыслових орієнтацій, визначення загального смыслу й призначення свого життя, відношень до інших людей й до себе. Вочевидь смыслові орієнтації не можуть самі по собі забезпечити привласнення людської сутності. Вони лише визначають ті чи інші стійкі відношення до неї. Для реалізації, олюднення, опредмечування цих відношень необхідна відповідно реалізована активність людини, її діяльність, неминуче наповнена індивідуальними особливостями, характерологічними рисами й властивостями.

Цей другий рівень справедливо називається рівнем реалізації, індивідуально-виконавським. Третій – психофізіологічний у контексті вивчення, розвитку. Інакше «особистісні процеси повиснуть у повітрі» [8, с. 71–72].

У контексті звичних буднів сучасної загальноосвітньої школи педагоги здебільшого турбуються про другий, індивідуально-виконавський рівень, часто-густо не звертаючи уваги на перший, власне особистісний, де формується розуміння життєвих цілей. Можна зробити широке, але принципове узагальнення: людина як особистість є не стільки тим, що вона вміє й чому навчена, скільки тим, як вона ставиться до світу, до людей, до себе, що вона хоче, в ім'я яких цілей діє. Уже завдяки цьому до завдань сприяння розвитку особистості неможливо підходити, як до завдань учіння (чим завжди грішила радянська педагогіка). Потрібний інший шлях.

Для того, аби сумарно схарактеризувати особистісно-смысловий рівень особистості, слід зрозуміти поняття «спрямованість». Можна використати визначення з психологічного словника: «Особистість характеризується спрямованістю – стійко домінуючою системою мотивів-інтересів, переконань, ідеалів, смаків й т. ін., в яких виявляють себе потреби людини; глибинними смысловими структурами («динамічними смысловими системами», за Л. Виготським), зумовлюючими її свідомість і поведінку, відносно стійкими до вербальних впливів і перетворюваними в сумісній діяльності груп (принцип діяльнісного опосередкування), рівнем усвідомленості своїх відношень до дійсності; відношеннями (В. Мясіщев); установками (Д. Узнадзе);

диспозиціями (В. Ядов). Розвиток особистості підпорядкований розвиненій самосвідомості» [57, с. 193].

Виходячи із вищесказаного, можемо зробити такі висновки:

– основа особистості, її особистісно-смісловий зміст відносно стійкі й реально визначають свідомість і поведінку людини;

– основний канал впливу на цей зміст, тобто власне виховання – це передусім участь особистості у спільній діяльності групи, тоді як вербальні форми впливу в принципі є засобами важливими, але похідними від соціально-зумовлених чинників, зокрема й спільної діяльності;

– однією із властивостей розвиненої особистості є розуміння свого особистісно-сміслового змісту, бодай в основних його рисах. Нерозвинена особистість чи не знає власного «Я» чи не задумується над цим.

Очевидно, що за обраною логікою розвитку особистості слід спиратися не на конкретні її риси і навіть не на суму відношень, які належить їй виробити «в ідеалі», а на деякі нечисленні, але вирішальні смислові орієнтації і співвідношення мотивів. Усе інше людина виробить сама, послуговуючись цими орієнтаціями, покладаючись на особистісний вибір у багато численних життєвих ситуаціях.

Про які вирішальні смислові орієнтації ідеться? Звернемося до О. Леонтьєва. Він стверджував: «Яке центральне відношення, що характеризує людину? Я б визначився, послуговуючись словами Макаренка, дуже просто: головне відношення між особистістю і суспільством, від якого залежить уся справа, є відношення між людиною і суспільством. Але в чому знаходиться конкретний вияв цього відношення у розвитку? Чим воно характеризується? Певно, воно характеризується об'єктивним значенням життя людини в даних умовах суспільного існування людини, тобто в даних умовах зв'язку людини й суспільства. Тому виходить, що провідними мотивами не можуть стати мотиви, що перебувають на периферії цих відношень, і навпаки – завжди стають змістовними, значущими суспільні мотиви, які мають, у такий спосіб і особистісний смисл, і значення для особистості, але разом із тим і такі мотиви, які визначають відношення людини до суспільства, тобто, образно кажучи, ставлять людину в суспільстві [49, с. 244].

Існує декілька концепцій мотивацій. Відрізняються вони розумінням того, які мотиви оцінюються як відносно стійкі й домінуючі, які складають стержневу основу мотиваційної сфери особистості. Зокрема виокремлюються особисті, колективістські, ділові, суспільні, егоїстичні, гуманістичні та ін. мотивації [69, с. 164–174].

Розвиткові певної спрямованості особистості передують розвиток аналогічної спрямованості мотивації діяльності, актуальної для суб'єкта настільки, що вона може бути оголошеною провідною для нього. За певних умов склавшись, мотиваційна структура особистості учня в подальшому може дещо змінити акцентуацію в межах тієї ж спрямованості. Отже, маємо підстави стверджувати, що поняття спрямованості може бути для педагога компасом у його роботі з вихованцями.

Узагальнювати сказане, категорія «виховання» начебто стосується, передусім, розвитку особистісно-сміслового змісту, пов'язаного зі становленням життєвих цілей, ціннісних орієнтацій, симпатій і антипатій. Це дає підставу психологам і педагогам-дослідникам, як і практикам, стверджувати, що виховання суттєво відрізняється від учіння, яке базується на впливові у сфері індивідуально-виконавського змісту особистості. Коли учіння не спирається на цілі, сформовані вихованням, воно малоефективне. Якщо для цілей учіння в деяких ситуаціях придатні і примус, і суперництво, і вербальне навіювання, то в процесі виховання діють зовсім інші механізми. Можна примусити дитину вивчити таблицю множення, то примусити її тим же шляхом полюбити математику – неможливо. Можна примусити дитину тихо сидіти на уроках, але примусити її бути доброю й добротворною – нереально. Такий підхід переважає в сучасній українській освітній системі і зумовлює багато суперечностей, зокрема й тих, що наведені вище.

Приховуються ці суперечності у повному механістичному відриві педагогіки від психології. Це правдиво описав видатний психолог В. Давидов, ідеї якого про розвивальне учіння, яке утримує в собі й розвивальне виховання (і навпаки також), відомі й практикуються в багатьох країнах світу. Цілісність людини у її розвитку вимагає єдності учіння-виховання й виховання-учіння. Цю єдність утримує в собі психологічний досвід особистості у континуумності всіх його складових компонентів, зокрема інтелекту, мислення, афекту, волі, потреби, мотиву та ін. Цю єдність досліджує психологічна педагогіка, яка на відміну від педагогічної психології (педагогізація психології) психологізує педагогіку і автаркізує процеси психолого-педагогічного розвитку особистості в процесі діяльності..

О. Леонтьєв називає діяльність людини одиницею життя, опосередкованою психічним відображенням: «Передусім, людина діє по-людськи..., а лише потім в результаті цього процесу людина починає й усвідомлювати по-людськи... Слово є лише необхідною умовою цього [71, с. 141]. В іншому місці його творів можна знайти інше визначення: «Діяльність – це процеси, які характеризуються психологічно тим, що те, на що спрямований даний процес у цілому (його предмет), завжди співпадає з тим, об'єктивним, що спонукає суб'єкта до даної діяльності, тобто мотивом» [15, с. 288]. Не можна обійти увагою ще одне значення: «Згідно з даним нами визначенням ми називаємо діяльністю процес зумовлюваний і спрямовуваний мотивом – тим, у чому опрідметчена та чи інша потреба». В одній із праць 1940 р. знаходимо: «Перше, що має бути виокремленим серед різноманітних форм людської активності – це різні типи складних діяльностей, що зумовлюють... різні форми відношень людини до дійсності».

Для педагога важливо усвідомлювати, що діяльність завжди цілеспрямована багатоступенева активність людини. "Багатоступенева" – оскільки включає в себе дії, вторинно мотивовані, зумовлювані ціллю-задачею, що забезпечує виконання основної цілі-мотива. І, нарешті, операція відрізняється від дії тим, що вона визначається не ціллю, а умовами, в яких наявна ціль [37, с. 49–50].

Педагогам надто важливо відрізнити діяльність від дії й операції. Справа в тому, що процес учіння й виховання в діяльності неможна спрощувати. Зокрема, участь дитини, підлітків, юнака в дії й операції повинна поступово доводити їх до розуміння діяльності через дію і дії – через операцію. Усвідомити діяльність без такої поступовості неможливо. Дія не повинна інспіруватися командою старшого, тиском педагога чи групи. У противному разі вона сприймається учнем поза всяким смыслом, просто як тимчасова необхідність. Учень сприймає себе як виконавця, якому не дано вибирати, а тому й відповідати ні за що. Питання про смысл дії зовсім не виникає, і психологічно це зрозуміло, бо йдеться про смысл як про відношення предмета (цілі) дії до предмета (цілі) діяльності, а уявлення про діяльність відсутнє. В результаті поведінка учня стає ситуативною, залежною від випадкових, часових збуджень, мотивів, відповідних операціям і діям (частковим задачам, бо загальна ціль відсутня). Лише беручи участь в розгорнутій діяльності, що включає й планування дій та їх організацію, і виконання задач, і обговорення результатів, й різноманітне спілкування в референтній групі, учень одержує доступ до усвідомлення її смыслу. І лише на цій основі в учня можуть розвиватися смыслоутворювальні мотиви, ціннісні орієнтації, і, в кінцевому результаті, спрямованість особистості. Отже, завдання учіння й виховання дітей завжди включає в себе завдання організації спеціальної, створеної для цієї цілі діяльності, яку можна назвати педагогічно організованою діяльністю.

Беручи участь у розгорнутій діяльності, що включає й планування дій та їх організацію, й виконання задач, й обговорення результатів, й різноманітне спілкування в референтній групі, учень одержує доступ до усвідомлення її смыслу. Лише на цій основі у нього можуть сформуватися смыслоутворювальні мотиви, ціннісні орієнтації, і, врешті решт, спрямованість особистості.

У такий спосіб, завдання учіння й виховання дітей, підлітків, юнаків – завжди включає в себе задачу організації спеціальної, створеної для цієї цілі діяльності, яку можна назвати педагогічно організованою.

Шлях до усвідомлення смыслу діяльності у цілому лежить, як правило, у практиці участі особистості в основних ланках діяльності в плануванні, в організації дій і участі в них, в обговоренні результатів. Такий основний «висхідний» шлях оволодіння смыслом діяльності. Для особистості зрілої, з розвиненим рівнем логічного мислення, можливий і зворотний шлях: від усвідомленого смыслу до реалізації операцій та дій. У воєнні роки люди з якихось причин не залучені до кадрової армії, організовували армію ополченців, партизанські загони. Або самовільно відбували в ризиковані, навіть для фізичного життя, експедиції. До таких епізодів має пряме відношення думка В.Франка: «Смысл не лише повинен, але й може бути знайденим, і в пошуки смыслу людину скеровує її совість». І далі: «Ми живемо у вік розповсюдженого все ширше й ширше почуття смысловтрати. У такий вік виховання повинно спрямовуватися на те, щоб не лише передавати знання, але й вигострювати совість...» [70, с. 38–39].

О. Леонт'єв вперше використав поняття «провідний тип діяльності», що визначає розвиток психіки дитини у 1938 р. на пленарному засіданні наукової конференції і виклав пізніше у статті «До теорії розвитку психіки дитини» [47, 34–44]. У цій статті формулюється головна ідея про те, що «...Кожна стадія психічного розвитку характеризується визначеним, провідним на даному етапі відношенням дитини до дійсності, визначеним, провідним типом її діяльності. ... Тому треба говорити про залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності» [46, с. 285.]. Тут же названі й три основні ознаки цього типу діяльності. Провідну діяльність можна визначити за такими параметрами:

1. Це така діяльність, у формі якої виникають і всередині якої диференціюються, нові види діяльності. Так, наприклад, учіння в більш вузькому значенні цього слова, вперше з'являючись уже в дошкільному дитинстві, передусім виникає у грі, тобто саме в провідній на даній стадії розвитку діяльності. Дитина починає навчатися граючи.

2. Провідна діяльність – це така діяльність, в якій формуються чи перебудовуються часткові психічні процеси. Так, наприклад, у грі вперше формуються процеси активної уяви, в учінні – процеси абстрактного мислення.

3. Це така діяльність, від якої найближче залежать спостережувані в даній період розвитку основні психологічні зміни особистості дитини. Так, наприклад, дитина-дошкільнятко саме у грі опановує соціальні функції відповідні норми поведінки людей.

У такий спосіб провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку" [46, с. 285–286].

Через 25 років з часу наукового оприлюднення О. Леонт'євим своїх наукових розробок теорії діяльності у журналі «Вопросы психологи» вийшла стаття Д. Ельконіна «До проблеми періодизації психічного розвитку в дитячому віці» [72, с. 6–20], в якій обґрунтовувався поділ типів провідної діяльності на дві великі групи. Одна пов'язувалася з орієнтацією в основних смислах людської діяльності й опануванні задач, мотивів та норм відношень між людьми. При здійсненні цієї групи діяльностей відбувається переважно розвиток мотиваційно-потребнісної сфери. Друга група пов'язана, передусім, із опануванням способів дій з предметами, орієнтуванням у предметному світі, розвитком інтелекту, становленням дитини як компонента продуктивних сил суспільства.

Є й інші точки зору щодо типів провідних діяльностей та їх взаємодії (Л. Божович, Б. Братуся, А. Петровського, Д. Фельдштейна та ін.). Можна погодитись із авторською позицією О. Лішина про те, що «провідну діяльність слід розглядати як комплекс видів діяльностей, жорстко не обмежений, але об'єднаний загальною ознакою – специфічним смислом відношення до світу. Вважаємо, що цим смислом у підлітковому віці є соціально актуальна діяльність у поєднанні із її демонстративністю, орієнтацією на зовнішнього глядача, насиченістю спілкуванням. ...За певних умов у систему провідної

діяльності підліткового періоду можуть увійти і навчання, і праця, і навіть гра, однак лише за умови, що ці види діяльності супроводжуються високою мотивацією самоствердження, орієнтацією на референтну групу, задоволенням самим процесом діяльності. У цьому ряду можуть поєднатися, залежно від ситуації й способу організації спортивна діяльність і заняття мистецтвом, наукою, суспільно-корисною працею та ін.» [51, с. 12].

Розуміння діяльності, її видів і форм важливе для розроблення технологій учіння й виховання людини, зважаючи, передусім, на вікові особливості дитячої психології. Психологічна теорія розвитку в учінні й вихованні людини є єдиною умовою й засобом пошуку найновітніших підходів до освітніх і виховних технологій із метою їх використання в освітній системі, у їх вдосконаленні та поступі. Щоправда, які б теорії чи методології, дидактики й методики не пропонувалися, вони нічого не варті поза «їх величність» – двома суб'єктами педагогічної дії, учителем і учнем.

Йдеться, передусім, про головний предмет психопедагогіки – процес їхньої взаємодії. Тут починається справжня жива педагогічна дія як домінантна складова педагогіки, яка поки що не набула життєвості в українській освіті.

Коли ведеться мова про стандарти освіти, передусім, мають бути розроблені й доведені до найвищих рівнів осмислення та практичного впровадження психологічні засади та чинники опанування кожним суб'єктом учіння, згідно зі наданим йому природними можливостями, різновидів людського досвіду: досвіду знаннево-інтелектуального, досвіду емоційно-почуттєвого (афективного), досвіду вольових дій. Ці три психологічні категорії континуумні за змістовним об'ємом, бо мають у своєму цілісному вияві всі інші психологічні чинники, є основною підвалиною освіти, складниками людського духу, людської душі, із їх закономірною непізнаваністю кількісними математичними вимірами.

Але існують виміри процесуальні, відтворюючі життєві миті людини. Педагогу сповна їх необхідно пізнати через розуміння власної, особистісної психології. із послідувачим її порівнянням із психологією кожного зі своїх учнів. Лише це допоможе педагогові використати психопедагогіку:

- у засвоєння знань опановуваних шкільних і вузівських дисциплін;
- у домаганні зробити процес учіння цікавим і бажаним, розвивальним і виховуючим;
- у запропонованні умов безконфліктного спілкування зі своїми учнями;
- у вилученні з педагогічного лексикону терміну «важко виховувані», ліквідувавши саме явище.

Ці й інші практичні проблеми, що постають перед педагогом, можуть успішно вирішуватися лише із застосуванням психологічної теорії й практики.

Вчителям, як показує практика, необхідні у значно більшому об'ємі фундаментальні й водночас прикладні знання з психології розвитку, учіння-виховання дітей, ніж вони одержали у ВЗО. Необхідні вони як наукова основа в їхній повсякденній діяльності й дії.

У житті школи здавна (із 30-х років ХХ ст.) зберігаються суперечливі ситуації, коли дві науки, що складають теоретичну основу методики учіння-виховання – теоретична педагогіка й психологія, – не стільки доповнюють одна одну, скільки розмежовуються, не доторкаючись спільно до педагогічної дії вчителя, а з деяких питань навіть суперечать одна одній. Страждає від цього, передусім, учитель, який не знає, на що ж йому орієнтуватися. Ці неузгодженості свого часу описали О. Петровський, В. Давидов та ін.

У педагогічному ВЗО майбутні вчителі (за винятком власне практичних психологів) одержують недостатньо глибоку психологію розвитку й учіння-виховання, обмежуючись лише коротким пропедевтичним курсом, що об'єднує в одній навчальній дисципліні основи вікової й педагогічної психології. Так виходить, що нові дослідження психологів, не лише теоретичні, але й експериментальні, які пройшли експериментальну перевірку, на практиці майже в усіх школах України, (наприклад, система розвивального навчання Ельконіна-Давидова) залишаються невідомими для більшості вчителів. Вихід із такого стану можливий лише шляхом зближення психології не лише з теоретичною, але й практичною психологією. Ця ідея закладена у системі психологічної підготовки педагогічних кадрів, що включає пропедевтичний, базовий практико-орієнтований і теоретичний рівень (розроблена О. Петровським і М. Ярошевським) [57].

Кожному вчителю важливо усвідомити істину, що теорія психологічного розвитку особистості чітко окреслює внутрішні закони розвитку пам'яті, мислення, сприймання й уявлення, емоцій і почуттів, потреб і мотивів, тощо. Водночас доречно зауважити, що теорія розвитку психіки, нажаль, відноситься до тих, що не враховується в складанні різних практичних посібників для вчителів.

Серед управлінців освітою, нерідко й серед учителів, побутує думка про те, що психологія розвитку не заважає практичній освітній роботі, але й не потребує обов'язковості, оскільки ці закони давно наукою встановлені й закладені в науковообґрунтовані методики учіння-виховання. Передбачається, що вони автоматично реалізуються в роботі вчителя через методики. Насправді, все нами окреслене, набагато складніше.

По-перше, не все, що відбувається в психології людини, відоме науці. Це зумовлює значні прорахунки у розумінні законів розвитку засобами учіння-виховання.

По-друге, практичні методики учіння-виховання не увібрали в себе навіть малої долі відкритих психологічною наукою законів, бо більшість «методичок» для вчителів побудовано на постулатах емпіричної педагогіки (відповідно традиційній дидактиці Я.-А. Коменського), на кращих зразках практичного досвіду, на розуміннях здорового глузду.

Нові наукові висновки педагогічної науки й вікової психології, опубліковані в малотиражних наукових журналах та збірниках статей, залежуються на бібліотечних полицях, припадають пилюкою. До того ж, у царині науки й методики працюють різні люди, підпорядковані навіть різним

відомствам. Необхідний час і відповідна підготовка, щоб психологічні закони увійшли до практичного керівництва вчителів і вихователів.

Чи ж потрібне для вчителя знання законів розвитку психіки дитини, щоб краще й якісніше навчати й виховувати своїх учнів? Звичайно, оскільки навчально-виховний процес як суб'єктно-суб'єктивна діяльність може стати ефективнішою, якщо враховуватимуться об'єктивні закономірності психіки дитини, яку навчають, виховують. Важливо добре володіти основною освітньо-виховною проблемою: від чого залежить висока чи низька успішність тієї чи іншої дитини. Чи є висока успішність результатом хорошого розумового розвитку дитини, а низька, навпаки? Чи залежать показники успішності від дисципліни, посидючості, старанного зубріння, чи, навпаки, не любові до неї? Отже, треба вміти визначати реальний (актуальний, за Л. Виготським) інтелектуальний рівень розвитку дитини, щоб знати, що від неї вимагати чи очікувати.

Буває так, що дитина розумово добре розвинена, схоплює навчальний матеріал, любить вирішувати важкі задачі та ін., але оцінки в неї різні – від «п'ятірки» до «дванадцятки», тому що вона допускає помилки із-за неуваги, відволікається від розповіді вчителя, не любить долати труднощі, звикла до легкості сприймання навчального матеріалу.

Що робити з таким учнем, що саме у нього потребує розвитку, тобто, які психічні процеси розвивати і як? Зазвичай, до таких дітей учителі ставляться спокійно: вчиться нижче своїх можливостей? Ну й що! Не «двійочник». Насправді ж, утрачається потужний резерв розвитку здібностей і творчої особистості. Шкода обійти увагою такого учня вчителем із-за його нехтування теорією і практикою психічного розвитку дитини.

Існує внутрішня єдність розвитку психіки і педагогічного процесу. Підкреслюючи це, відомий психолог С. Рубінштейн відзначав необхідність 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 складає специфічні закономірності учіння-виховання, то психологічні процеси дитини на різних вікових етапах розвитку є умовою, яку повинні враховувати педагоги. "Те, що для однієї науки є предметом, то для іншої є умовою" [62, с. 184].

Ось чому педагогам необхідно знати закони розвитку психіки й керуватися ними для підвищення якості учіння своїх учнів. Навчально-виховна діяльність формує й розвиває особистість дитини в міру того, як учитель керує діяльністю й дією дитини, а не підмінює їх. Розвивальна роль учіння не виступає явно, а завжди прихована формальними характеристиками успішності й поведінки у вигляді шкільних оцінок. Щоб розібратися в об'єктивних законах розвитку психіки, необхідно знайти відповідь принаймні на два питання: 1) що є предметом розвитку, тобто, що розвивати; 2) як цей розвиток відбувається, тобто, які його закономірності?

У людини з моменту народження й до глибокої старості відбувається закономірний й послідовний процес розвитку її психіки, поступальне (лише із

окремими елементами регресу) і в цілому незворотне якісне, кількісне і структурне перетворення психічних процесів, іншими словами – функцій психіки, виконуваних нею при взаємодії суб'єкта з навколишньою дійсністю. Ідеться не про розвиток органічних передумов цих функцій (нервової системи, анатомо-фізіологічних особливостей людини, що виражало б біологічний процес, а про розвиток самих психічних процесів, реально функціонуючих людській діяльності (відчуття й сприймання, уваги й пам'яті, представлення й уяви, мислення й мови, емоцій-почуттів й волі), а також властивостей особистості (сильності, характеру тощо).

Як відбувається процес розвитку психіки? Сказати, що психологічній науці тут все відомо, буде помилкою, бо жодна наука не може сказати, що на сьогодні все вже зрозуміло й досліджено у її дослідницьких проблемах. Не настав, й невідомо, чи швидко настане час ставити кінцеву крапку в цьому питанні. Однак, із багатьох аспектів психічного розвитку людини проведені плідні дослідження й зроблені достовірні висновки, які можна використовувати, чи вже використовуються в освітньо-виховній практиці. Є цікаві гіпотези, що відкривають шлях до подальших наукових пошуків, суворо перевірених і достовірних фактів, що дозволяють прийти до нових теоретичних висновків про закони розвитку психіки, особливо про характер їх зв'язку з розвитком особистості, особливо із її вихованням (розвитком особистісних якостей). Є й багато інших проблем, за якими немає навіть гіпотез, що заслуговують на увагу.

Психологічна наука продовжує шукати приховані від зовнішнього спостереження внутрішні механізми розвитку людської психіки. На які твердо встановлені закономірності розвитку психіки можна зараз спиратися в навчально-виховній практиці? Щоб відповісти на це питання, проаналізуємо деякі дані сучасних психологів.

У світовій психології є й продовжують розвиватися декілька різних теорій розвитку психіки. Вони відрізняються залежно від того, як трактують структуру психіки й умови, що визначають її перетворення. Якщо говорити про більшість концепцій, то можна відзначити дві характерні особливості:

Перше – це положення про дві групи, від яких залежить розвиток психіки: а) природні задатки, тобто деякі індивідуальні вроджені передумови, які дають першопопитових, чи, навпаки, вказують на його відсутність, що заважає розвитку психічних функцій; б) зовнішнє оточення, в якому перебуває дитина (суб'єкт) і від якого отримує певні стимули розвитку, чи, навпаки, якщо оточення не благополучне, то під його тиском розвиток уповільнюється (німецький психолог В.Штерн і австро-німецький К.Бюлер). Деякі психологи виокремлюють особливу, третю, групу факторів – особистісну активність, відмінну від природних задатків (американський психолог Г.Олпорт). Незаперечні позиції, – розвиток залежить від зовнішніх і внутрішніх умов, – і в цьому сенсі вони поза критикою. Під зовнішнім оточенням представники всіх психологічних напрямів завжди мають на увазі діючі в суспільстві соціальні норми і специфічну культуру народу

(американські психологи К. Брунер, М. Мід; швейцарські – Ж. Піаже, К. Юнг; російські – Л. Виготський, його учні й послідовники).

Друге загальне положення притаманне більшості теорій психічного розвитку – положення про те, що існують деякі універсальні закони розвитку психіки, які об'єднують розвиток індивіда (онтогенетичний розвиток) і розвиток людського роду (філогенетичний розвиток). Більш прозоро про це сказав американський психолог С. Холл в його «теорії рекапітуляції», згідно з якою онтогенетичний розвиток психіки окремої дитини здійснює коротке, стиснуте у часі повторення властивостей історичних форм розвитку людства, тобто, психічний розвиток дитини в онтогенезі відтворює філогенез людини як виду, людини взагалі. Ця теорія не має широкої підтримки.

Натомість О. Леонт'єв висунув концепт присвоєння індивідом суспільного досвіду (60-ті роки ХХ ст.): «Це процес, який має своїм результатом відтворення індивідом історично сформованих людських властивостей, здібностей і способів поведінки [48, с. 544]. Таке відтворення передбачає, що «дитина здійснює по відношенню до неї таку практичну чи пізнавальну діяльність, яка адекватна (хоч, зрозуміло, й не тотожна) втіленій в них людській діяльності [46, с. 113]. Це також визнання зв'язку розвитку психіки з розвитком суспільства, але воно не співпадає зі згаданою теорією рекапітуляції С. Холла. Розвиток О. Леонт'євим розглядається не як автоматичне повторення історичного процесу, а як процес його відтворення в діяльності самої дитини, але в діяльності лише адекватній тій, яка в історії суспільства сформувала ці властивості, здібності й способи поведінки людини.

У російській психологічній науці проблематика розвитку психіки розпочала розроблятися в 20–30-х рр. ХХ ст. в межах тогочасної психології, а в подальшому – й на матеріалі порівняльної психології. До достовірних фактів й теоретично доведених положень про закономірності психічного розвитку відноситься практико-орієнтоване теоретичне положення Л. Виготського про залежність розвитку від освіти, учіння. Це багаторазово доведено експериментально. Учіння повинно випереджати розвиток. У статті «Проблема учіння й розумового розвитку дитини» (1933 – 1934 н. рік) Л. Виготський стверджує: «Учіння, яке орієнтується на вже завершені цикли розвитку, стає бездієвим із погляду загального розвитку дитини, воно не веде за собою розвиток, а само плететься в його хвості. Будь-яке учіння є джерелом розвитку, «ожиттєвлюючи» такі процеси, які без нього взагалі не виникають [14, с. 386, 388].

Л. Виготський уважав, що оскільки психологічний аналіз зв'язку учіння й розвитку в освіті звернений не в зовнішність, а у внутрішність, стільки в цьому смислі, подібно до рентгенівського променя, він повинен «висвічувати вчителю, як у голові кожної дитини здійснюються процеси розвитку, викликані до життя ходом шкільного учіння» [14, с. 390]. Знання вчителем цього внутрішнього генетичного зв'язку викладання будь-якого предмета з дитячим розвитком дозволяє випереджати рівень сьогоденних взаємодій дитини, ставити й вирішувати разом із нею більш складні задачі.

Це було принципово нове бачення проблеми розвитку. Бо тоді всі психологи і педагоги вважали, як, доречно, педагогіка й зараз вважає, що учіння повинно пристосовуватися до існуючого рівня розвитку дитини (дидактичний принцип доступності). Ідеї Л.Виготського до цього часу не реалізовані в практиці учіння. І не тому, що помилкові, чи не вірні. Після ганебної постанови ЦК ВКП(б) (1936 р.), що оголосила «псевдонаукою» педологію, у межах якої працювало багато психологів, це положення Л. Виготського знаходилося впродовж багатьох років незатребуваним, без руху й подальшого розвитку. І лише в останні два десятиліття воно стає керівництвом до дії в психологічних дослідженнях процесів учіння й розвитку (В. Давидов, Д. Ельконін та ін.).

Варто наголосити, що положення Л. Виготського так само не стало провідним для практики учіння, в якій все ще продовжує переважати згаданий дидактичний принцип доступності, прямо протилежний вказаній психологічній закономірності. Цей принцип, якщо його дотримуватися строго й послідовно, не стимулює розвиток психічних процесів, а скоріше гальмує його, оскільки орієнтує на задоволення досягнутого, націлює лише на те, що вже є, а не на те, що ще повинно бути, чи чого бажано досягти.

У теорії розвитку психіки Л. Виготському належить ще одна досить плідна, відома всім психологам світу домінантна ідея «Зони найближчого розвитку» як обґрунтування зв'язку учіння й розвитку. Це відкриття Л. Виготського має фундаментальне значення для психології учіння й розвитку, із завидною простотою і водночас строгою доказовістю пояснення залежності розвитку від учіння.

У будь-якій діяльності дитини можна виокремити два рівні виконання одного й того ж завдання – самостійне виконання і виконання у співробітництві із дорослим. Рівень першого названий Л. Виготським «*актуальним рівнем розвитку*», а другим – «*ще не зрілих, але визріваючих процесів*» і одержав назву «*зона найближчого розвитку*». Це поняття базується на ідеї першості учіння в розвитку із урахуванням усіх його видів із різними видами якості, в тому числі й низької. Розвиваючи ідеї Л. Виготського, представники його школи – П. Гальперін і Д. Ельконін зробили узагальнюючий висновок: «*Поza учінням немає розвитку. Учіння є формою розвитку*» [16, с. 616].

Психологічний смисл зв'язку учіння й розвитку полягає у тому, що учіння не тотожне розвитку, але переважально на нього впливає. **Учіння** – процес між двома – тим, хто навчається і тим, хто навчає, а **розвиток** стосується лише кожного з них окремо: учень і вчитель розвиваються у спільній дії. Розвиток – не просте додавання знань і вмінь, а їх уведення в різновиди учнівського досвіду [29].

Теоретичні ідеї Л. Виготського про залежність розвитку від учіння не лише підтвердилися експериментально, але й розвинуті представниками його наукової школи, зокрема О. Леонтьєвим, О. Лурія, Н. Талізінною, О. Запорожцем та ін. Теорія розвивального учіння В. Давидова конкретизує, поглиблює в учінні зону найближчого розвитку. Ця ідея реалізується у формі

спільного із учителем виконання навчальних дій учнями за спеціально розробленою методикою. У ній передбачені пізнавальні навчальні конфлікти, що зумовлюють плідну дискусію [19, с. 311–313].

2.3. Шкільний психолог. Педагогічні засади функціонування психологічної служби в Новій українській школі

І. Зязюн, працюючи над сутністю та змістом психопедагогіки звертав пристальну увагу на роботу шкільного психолога. Його напрацювання стають сьогодні надзвичайно актуальними з огляду на розбудову Нової української школи і підготовки майбутніх учителів. Варто відзначити, що в 2014 р. після відходу душі академіка в потойбічні світи, вийшла стаття «Ціннісні засади психологічної служби в освіті» у збірнику наукових праць, що був присвячений колезі, однодумцю, сподвижнику й соратнику І. Зязюна – Н. Ничкало («Я концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості») [38]. Разом із тим, у фондах меморіального музею-садиби академіка І.А. Зязюна у с. Пашківка Ніжинського р-ну, що на Чернігівщині зберігається рукопис нотатків видатного мислителя, висвячених педагогічним задачам функціонування психологічної служби [31]. Послугуючись науковими підходами І. Зязюна, який убачав у системі розвитку психопедагогіки як науки провідну роль шкільного психолога, можемо визначити визначальні педагогічні засадничі принципи діяльності психологічної служби.

Незадовго до політичного й економічного занепаду СРСР Державний комітет видав Постанову про уведення посади шкільного психолога в усіх навчальних закладах країни. Із цього часу розпочинається організація психологічної служби освіти, зокрема й в Україні. Багато в чому цьому сприяв вихід у світ перекладу книги американських психологів за редакцією Р.Сой і Т.Окланд [56].

Уведення практичної психології до системи освіти сприяло постановці й вирішенню завдань переходу від уніфікованої освіти до варіативної, від педагогіки знань, умінь і навиків до педагогіки розвитку; допомагало переорієнтації вчителів від шкільного центрризму до дитино центрризму; формувало культуру звертання до психолога як міждисциплінарного спеціаліста в навчальних закладах; допомагало розробці розвивальних, корекційних і компенсаторних програм учіння-виховання в дошкільній, початковій, загальній, додатковій, першій професійній і спеціальній освіті; уможливлювало експертизу й проектування розвивального середовища.

У кінці ХХ на початку ХХІ ст. в Україні була сформована не лише законодавча база для здійснення й розвитку психологічної служби, але й система підготовки та перепідготовки освітніх психологів-практиків. Діяльність-дія психологічної служби освітньої галузі стала забезпечуватися спеціалістами, які закінчили ВНЗ зі спеціальності «психолог», чи тими, які

пройшли перепідготовку й одержали кваліфікацію "практичний психолог". Нині служба охоплює всю систему освіти – від дитячого садочку, школи, закладів професійно-технічної освіти до дитячого будинку, школи-інтернату, елітних приватних навчальних закладів.

В. Панок в одному з монографічних досліджень зауважував: «1993 року було прийнято «Положення про психологічну службу в системі освіти України», яке визначало сферу діяльності, права та функціональні обов'язки її ланок, а психологи стали називатися "практичними". Наступного, 1994 року в освітянських закладах України вже працювало 2852 практичних психологів. Тільки 471 із них (тобто 6,5%) мали базову вищу психологічну освіту. У 1995 р. психологічна служба освіти помітно розширилася. За рік кількість практичних психологів збільшилася на 63% (на 1790 осіб). Важливим етапом у розвитку психологічної служби стало прийняття у 1996 році доповнень до Закону України «Про освіту». Статтею 21 (Психологічна служба в системі освіти) було визначено, що за своїм статусом практичні психологи належать до педагогічних працівників [54, с.110–111].

Розвиток практичної психології сприяв переходу освіти на індивідуальний розвиток і саморозвиток особистості, зміні загальної освітньої ситуації в Україні. Служба виявила свою ефективність у вирішенні широкого спектру проблем, зокрема: створенні психологічного портрету індивідуальності; сприянні педагогічної допомоги при роботі з батьками у психологічному розвитку дитини; забезпеченні психологічної підтримки при виборі дитиною життєвого шляху й професійної кар'єри, в тому числі й в процесі професійної адаптації; окресленні причин відхилень в розвитку особистості, в профілактиці й корекції подібних відхилень. Практична психологія гармонізувала соціально-психологічний клімат у навчальних закладах.

Психологічна служба стала необхідним компонентом системи освіти, бо зміцнила й уніфікувала розвиток особистісного, інтелектуального й професійного потенціалу суспільства. Важливішою умовою ефективності розвитку служби стало виважене й логічно структуроване розуміння психологом і педагогом сутності їхньої психологічної взаємодії в єдиній системі освіти-виховання, взаємному доповненні психології й педагогіки в підходах до дитини у вирішенні проблем навчально-виховного закладу.

Психологічна служба відтак здійснює свою діяльність-дію в тісному контексті з батьками чи з особами, які їх замінюють, з органами опікунів й попечителів, інспекціями зі справ неповнолітніх, представниками громадських організацій, виховними закладами, що навчають-виховують дітей і підлітків. Для забезпечення успішної роботи психологічна служба взаємодіє з медичними закладами.

Основні цілі служби – сприяння формуванню й розвитку підростаючого покоління: розвою індивідуальності, її творчого відношення до життя на всіх етапах дошкільного й шкільного дитинства; удосконаленню здібностей і схильностей дітей; вивченню індивідуальних особливостей розвитку й саморозвитку власного психологічного досвіду в діяльності-дії; визначенню

психологічних причин порушень особистості, її психологічного досвіду, профілактики подібних порушень. До основних цілей служби відноситься також збереження психічно-психологічного здоров'я [59].

Підвалину психічного здоров'я складає повноцінний розвиток психічного досвіду кожної дитини на всіх етапах онтогенезу [45, с. 7].

Турбота за психічне здоров'я, як відзначав І. Зязюн, передбачає увагу до внутрішнього світу дитини: до основних, досвідом набутих духовних складових – інтелекту, афекту і волі; її захоплень, інтересів, логічного мислення, здібностей; її ставлень до себе й одноліток та дорослих, до сімейних і суспільних подій, до життя як феномену, до навколишнього світу в цілому.

Головна мета психологічної служби пов'язана з відповідним віковим періодом – цільова спрямованість на перспективу. Вона реалізуватиметься лише тоді, коли всі працівники освітньої галузі забезпечуватимуть поєднання задач розвитку психічного досвіду дитини в нинішньому віковому просторі із задачами наступних вікових періодів, коли відбуватиметься динаміка поступального розвитку дитини через її потреби, інтереси, уявлення, смисли, мислення, світогляд в цілому [31].

Можна виокремити такі завдання психологічної служби:

1) реалізація в роботі з дітьми можливих резервів розвитку кожного віку;
2) розвиток індивідуальних особливостей дітей – схильностей, захоплень, здібностей, почуттів (позитивних – негативних), відношень, життєвих планів та ін.;

3) створення благо приємного для розвитку дитини психологічного клімату (в дитячому садку, інтернаті, школі і т. ін.), який визначається, передусім, організацією продуктивного спілкування дітей із дорослими й однолітками;

4) сприяння наданню своєчасної психологічної допомоги і підтримки як дітям, так і батькам, вихователям та вчителям.

Основним засобом досягнення поставленої мети є створення позитивного психологічного клімату для повноцінного проживання дитиною кожного вікового періоду з його критичними виявами, для реалізації закладених у відповідному етапі онтогенезу можливостей розвитку індивідуальності. Тому діяльність-дія психологічної служби й спрямовується на створення психолого-педагогічних умов, що забезпечують духовний розвиток кожної дитини, її душевний комфорт, що є домінантою психічного здоров'я. Зазвичай, психолог створює необхідні умови разом із батьками і вчителями.

Сприяння психічному, психофізіологічному й особистісному розвитку дітей на всіх вікових ступенях, орієнтація кожної дитини на всі види розвитку і саморозвитку на основі динамічного психологічного досвіду [11, с. 5–13] і є головним завданням психологічної служби в системі освіти, яка постійно визначає її цілеспрямованість на:

- формування розвивального способу життя особистості в навчально-виховному закладі;

- створення благо-приємного для розвитку дитини психологічного клімату (в дитячому садку, інтернаті, школі і т. ін.), який визначається, з одного боку, організацією продуктивного спілкування дітей із дорослими й однолітками, з іншого – створенням для кожної людини на всіх етапах онтогенезу ситуації успіху в тій діяльності-дії, яка завжди має бути особистісно-значущою.

- забезпечення повноцінного особистісного, інтелектуального і професійного розвитку людини на кожному віковому етапі, реалізацію в роботі з дітьми резервних можливостей розвитку кожного вікового періоду;

- забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини, розвитку індивідуальних особливостей дітей – інтересів, здібностей, схильностей, почуттів, відношень, захоплень, життєвих планів та ін.;

- цілісне вивчення дітей на стикові різних наукових галузей, зокрема, психології, соціальної психології, педагогічної психології, психологічної педагогіки, педагогіки, філософії, філософії освіти, фізіології вищої нервової діяльності, рефлексології та ін.;

- профілактику й корекцію відхилень у психологічному розвитку;

- соціально-психологічну реабілітацію дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьків, дітей і підлітків із відхиленнями у фізичному чи розумовому розвитку;

- надання допомоги дітям, підліткам, педагогам і членам родини в екстремальних і критичних ситуаціях;

- консультування батьків чи осіб, які їх замінюють, створення благо-приємного сімейного мікроклімату;

- надання своєчасної психологічної допомоги й підтримки як дітям, так і батькам та вчителям;

Якщо виходити із методологічних засад діяльності психологічної служби, то можна констатувати: в основу роботи психолога в системі освіти покладені такі **загальні принципи**:

1. *Індивідуального підходу*. Робота психолога спрямовується на виявлення індивідуальних особливостей особистості, пошук способів її індивідуального розвитку, саморозвитку й корекції, вирішення індивідуальних проблем, труднощів в учінні й поведінці.

2. *Взаємодії психолога з учителями й батьками*. Психолог є членом педагогічного колективу й зацікавлений, разом із батьками, в досягненні загальної педагогічної цілі – формування повноцінного члена суспільства.

3. *Дотримання прав і обов'язків психолога* у регламентації відповідних документів [60, с. 99–112].

Крім загальних, в діяльності психолога виокремлюються й певні **організаційні принципи**:

4. *Різноманітності форм і методів роботи.* Дозволяють уникнути, з одного боку, обмеженості й вузькості спеціалізації фахівця, а з іншого – хаосу й безсистемності, наслідування моді й поверхового ставлення до своїх обов'язків.

5. *Морально-етичні.* Дозволяють психологові знайти середину між моралізуванням й ігноруванням питань моралі й етики.

6. *Спадковості.* Орієнтують спеціаліста на засвоєння сучасного рівня науки про людину, що запобігають надлишковому консерватизму й закритості до інновацій та сприяють бережливому ставленню до вже виробленого досвіду попередниками.

7. *Самоактуалізації.* Пошук внутрішніх джерел розвитку, що дозволяють психологові активно протистояти як внутрішній пасивності, так і "само вигоранню" на роботі.

8. *Професійної співдружності.* Вхідження в професійне співтовариство, що здійснюється як безпосередньо через професію (в психологічних організаціях, асоціаціях, наукових і методичних підрозділах та ін.), так і постійною професійною самоосвітою (опанування психологічних монографій, журналів, видань Інтернету та ін.). Їх реалізація дозволяє долати самоізоляцію і втрату професійного самовідчуття.

Гнучкість, готовність до розумного компромісу, виокремлення пріоритетів в роботі, достатній оптимізм і розумна самоіронія доповнюють перераховані принципи й дозволяють психологові обійти регідність, емоційно-почуттєві (афективні) труднощі, песимізм з одного боку, і догідництво, пристосовництво, надлишкову самовпевненість, непослідовність й ейфорію – з іншого.

Психологічна служба освіти не просто важлива складова цілісної освітньої системи, вона – інтегральне явище, що постає єдністю наукового, прикладного, практичного й організаторського аспектів [59].

Науковий аспект передбачає формування науково осмисленої й виваженої концепції психологічної служби в системі освіти, виявлення реальних функцій і позицій психолога в системі відношень в навчальному закладі, в обґрунтуванні й розробці технології роботи, інструментарію практичного психолога. Ця технологія повинна базуватися на науковому дослідженні психологічних умов розвитку особистості конкретної дитини в процесі освіти-виховання. Шкільні психологи працюють із дітьми, з колективом класу, вчителями, батьками з вирішення конкретних проблем. Вони не причетні до створення нових методів і програм шкільної психологічної служби, дослідження психологічних закономірностей і т. ін. Цей матеріал поставляє психологічна наука. Саме науковий аспект передбачає опертя на теоретичну концепцію, а в її основі – фундаментальні положення про особистість, закономірності її психологічного розвитку і формування в онтогенезі, які визначають зміст, функції і модель шкільної психологічної служби. Практичний психолог зобов'язаний використовувати досягнення сучасної вітчизняної й зарубіжної психології.

Таким чином, *науковий аспект* шкільної психологічної служби визначає досягнення головної цілі в її здійсненні – максимальне сприяння психологічному й індивідуальному розвитку та саморозвитку психологічного досвіду для забезпечення до кінця шкільного учіння психологічної готовності самовизначення в самостійному дорослому житті.

Прикладний аспект передбачає використання психологічних знань усіма працівниками освіти як при плануванні, так і при здійсненні своєї педагогічної діяльності-дії.

Практичний аспект забезпечують практичні психологи безпосередньо в дитячих садках, школах, інтернатах та інших закладах системи освіти. Провідним принципом діяльності-дії психолога є вже згаданий – спільної роботи з педагогами й батьками.

В процесі реформування сучасної початкової і середньої освіти становище психолога непросте. Він здійснює взаємодію з учнями різного віку, з учителями й батьками, причому головною ціллю цієї взаємодії є різнобічні інтереси дитини у її постійному розвитку й саморозвитку психологічного досвіду.

Практичний психолог включається в роботу навчально-освітнього закладу як спеціаліст у сфері дитячої, педагогічної й соціальної психології та психологічної педагогіки. Він несе відповідальність за професійний контроль процесу психологічного розвитку учнів і забезпечує основні психологічні умови, які найбільш суттєво сприяють цьому розвитку.

З огляду на методологічний складник роботи психолога, ці умови можна класифікувати за такими параметрами:

1) найбільш повна реалізація можливостей і резервів вікового періоду (опертя на сенситивні часові виміри, врахування зон актуального й найближчого розвитку кожного вікового періоду та ін.);

2) розвиток індивідуальних здібностей учнів із врахуванням кожного вікового періоду в ході учіння-виховання; створення благо приємного психологічного клімату (в класі, школі, педагогічному колективі) із урахуванням специфіки спілкування, взаємовідношень у молодшому, підлітковому і юнацькому віці.

Організаційний аспект включає створення дієвої структури психологічної служби як єдиної системи в масштабах міста, області, регіону й усієї країни. Керівний орган служби – управління, відділ, психологічна служба, психолог. Структура психологічної служби, на переконання І. Зязюна, має включати:

1. Науково-методичний центр практичної психології при Міністерстві освіти і науки.

2. Центри психологічної допомоги (і профорієнтації) при обласному, міському, районному управлінні (відділі) освіти. (чи при органах міської влади).

3. Різні (обласні, міські) кабінети психологічної служби із відповідним управлінням (відділом), освіти.

4. Практичний психолог освітнього закладу [56].

Центр психологічної служби системи освіти – головна організація, що керує діяльністю-дією психологів, які працюють в освітніх закладах, психологічних кабінетах, і спеціалістами всіх психологічних служб певного регіону. Центр відповідає за науково-методичне і науково-організаційне забезпечення цих служб, за професійний рівень психологів, які працюють у цих службах, У центр можуть звертатися батьки, педагоги та інші зацікавлені працівники освітньої галузі.

Центр складається з двох основних відділів – психологічної допомоги й психологічного забезпечення освітніх закладів. Прикладом такої системи може бути регіональна модель служби практичного психолога.

Психологічні кабінети (відділи) при обласних, міських, районних освітніх структурах (залежно від органів управління) ведуть безпосередню роботу з психологами навчальних закладів, контролюють і організують їх діяльність-дію, надають методичну й іншу професійну допомогу [31].

Потрібно констатувати достатньо широкий об'єм роботи психологів, які працюють у керівних структурах: організація циклів лекцій для вчителів і батьків з метою їх психологічної освіти; проведення консультацій для вчителів і батьків за їхньою зацікавленістю до психологічної проблематики; допомога в підготовці й проведенні психолого-педагогічних консультацій і консилиумів; організація постійно діючого семінару для вчителів з педагогічної психології та психологічної педагогіки, психології особистості та міжособистісних стосунків; формування психолого-педагогічного активу з учителів міста (району) для вирішення проблем саморозвитку педагогічної майстерності працівників освіти; участь у наборі учнів до перших класів з метою визначення готовності дітей до систематичного учіння в класі і школі. Психологи також беруть участь у роботі медичних психолого-педагогічних комісій і комісій у справах неповнолітніх, а також у консультуванні адміністративно-керівного персоналу навчальних закладів із соціально-психологічної проблематики управління, створенні оптимально-позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі й у вирішенні інших питань професійної діяльності-дії.

Практичний психолог працює в конкретному навчально-виховному закладі – дитячому садку, загально освітній школі, дитячому будинку та ін. Психолог вивчає дітей, консультує вихователів, адміністрацію навчальних закладів із проблем учіння-виховання, сприяє підвищенню їхніх психолого-педагогічних знань, вирішенню психолого-педагогічних проблем. Обов'язки і права психолога-практика регламентуються відповідними документами.

Напрями й види діяльності-дії психолога. Перший напрям – актуальний, другий – перспективний.

У рамках *актуального* обговорюються й вирішуються злободенні проблеми й питання, пов'язані із конкретними труднощами в учінні й вихованні дітей, з порушеннями їхньої поведінки, спілкування, (у тій чи іншій системі відношень) і т. ін.

У рамках *перспективного* напрямку здійснюються, реалізуються своєрідні прогностичні програми з врахуванням індивідуальних особливостей дитини, з

її потенціальними можливостями для гармонійного розвитку й саморозвитку психологічного досвіду до свідомого й індивідуально-творчого життя. Це можливо лише при створенні благо приємних психологічних умов для відповідного розвитку й саморозвитку всіх і кожного.

Обидва напрями між собою взаємопов'язані, але більш впливовим і визначальним у досягненні цілей в дії персоналу психологічної служби все-таки є перспективний напрям. При цьому важливо наголосити на поєднання практичним психологом початкової й кінцевої цілей його діяльності-дії з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

На початковому етапі взаємодії шкільного психолога з дитиною визначається її готовність до систематичного учіння-виховання в школі. Розроблені й використовуються низка програм комплексного огляду дітей. Результати дозволяють знаходити оптимальні для кожної дитини способи учіння-виховання.

На кожному етапі взаємодії психолога з учнями основною ціллю є визначення сформованої готовності психологічного досвіду кожного з них до самовизначення своїх початкових здатностей (особистісних, соціальних, професійних) і їх відповідного вияву в індивідуальній дії [52, с. 15].

Готовність включає в себе: а) сформованість психологічних досвідних структур (інтелект, афект, воля і т. ін.); б) розвиненість потреб, мотивацій, що забезпечують змістовну наповненість, внутрішнє духовне багатство особистості, серед яких центральне місце посідають досвідом зумовлені психологічні установки, тимчасові перспективи, ціннісні орієнтації; в) розвинена індивідуальна усвідомленість досвідом набутих власних здібностей та інтересів (у старшокласників) [52, с. 18].

Робота практичного психолога, як стверджував І. Зязюн, у системі освіти здійснюється у таких видах: психологічне просвітництво; психопрофілактика; психодіагностика; розвивальна, корекційна, консультативна діяльність-дія.

Психологічне просвітництво спрямовується на набуття й самовдосконалення дорослими та дітьми психологічних знань та психологічного досвіду. Просвітницька діяльність-дія може виявлятися й здійснюватися в різних формах (лекції, бесіди, семінари, виставки, підбір літератури та ін.). Основний смисл просвітницької роботи – ознайомлення зі сучасним станом психологічної науки, основними закономірностями й умовами психологічного розвитку людини. Просвітницька діяльність-дія психолога спрямовується на формування уявлень про практичну значущість психологічних знань й психологічної допомоги людині різних вікових періодів її розвитку, а також на побудову педагогічного процесу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Психологічно-профілактична робота – розвиток у педагогів, учнів, батьків чи осіб, які їх замінюють, загальної психологічної культури у відповідних цілеспрямованих: бажання використати психологічні знання в роботі з дітьми й дорослими в їхніх інтересах; власне розвитку й саморозвитку дитини на кожному віковому етапі; своєчасне попередження порушень у

становленні особистості, її інтелекту, афекту і волі. Слід звернути увагу на три *рівні психологічної профілактики*:

1) первинна профілактика, що спрямовується на дітей, які не мають значних інтелектуальних, емоційно-почуттєвих і вольових та навчальних проблем;

2) вторинна профілактика, що звертається до дітей «групи ризику», у яких помітні зовнішні вияви психологічних і фізичних проблем;

3) третинна профілактика в роботі з дітьми з яскраво вираженими й запущеними навчальними й поведінковими проблемами. На цьому рівні власне профілактична діяльність-дія здійснюється паралельно з корекційною.

Залежно від типу навчально-виховного закладу, в якому працює психолог, психопрофілактична робота включає в себе:

– адаптацію дітей до дитячого садка, рекомендації батькам, чи особам, які їх замінюють, із наданням допомоги дітям в адаптаційний період;

– огляд дітей при переході зі старшої групи в підготовчу в плані їх готовності до учіння, підготовки для батьків, чи осіб, що їх замінюють, вихователів рекомендацій з ліквідації можливих відставань і порушень в підготовці до школи;

– визначення психологічної готовності до учіння в школі для оптимального вибору навчального закладу, раннього виявлення здібностей, відхилень в розвитку та їх корекції;

– підготовка спільно зі вчителями програм індивідуальної роботи з тими учнями, які цього потребують;

– проведення психологічного огляду дітей при вступі в інтернати з метою створення максимально благо-приємних умов для розвитку дітей і їх соціально-психологічної реабілітації;

– попередження в дітей психологічних перевантажень і невротичних зривів, викликаних умовами їх життя й учіння-виховання;

– створення благо-приємного психологічного мікроклімату в навчально-виховному закладі через оптимізацію форм спілкування педагогів із дітьми, із колегами, із батьками, консультування працівників закладів із шкільного кола проблем [31].

Домінантним складником у діяльності психолога є психологічно-діагностична робота – психолого-педагогічне дослідження дітей впродовж усього періоду дошкільного дитинства і шкільного, виявлення індивідуальних особливостей їх розвитку, причин різних порушень особистості й інтелекту в його континуумності.

Для реалізації цих завдань практичний психолог:

- проводить у випадку необхідності, згідно з віковими нормами, психологічне дослідження дитини з метою визначення розвитку усіх складових її психологічного досвіду;

- проводить вивчення психологічних особливостей дітей, їх інтересів, здібностей та схильностей із метою ранньої діагностики обдарованості, забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини, допомоги у життєвому й професійному самовизначенні;

- діагностує психологічні причини відхилень в інтелектуальному й особистісному розвитку дітей різного віку, причини поведінкових суперечностей, рівні оволодіння необхідних для віку різноманітних компетентностей;

- проводить діагностику спілкування дітей з дорослими й однолітками, виявляє психологічні причини порушень норм етичного спілкування.

Робота практичного психолога передбачає вивчення й відповідне теоретичне осмислення існуючих запитів для формулювання психологічної проблеми. Заключним етапом роботи можна вважати розробку практичних рекомендацій.

Розвивальна й психологічно корекційна робота – активний вплив практичного психолога на процес формування особистості дитини. Для організації й здійснення розвивальної й корекційної роботи практичний психолог розробляє й реалізує:

- програму психологічної допомоги дітям і підліткам, які потрапили в екстремальні й критичні життєві ситуації;

- програму розвивальної й психологічно корекційної роботи з психологічною й педагогічною складовими. Психологічну складову розробляє психолог самостійно, педагогічну – разом зі вчителем та батьками, або особами, які їх замінюють [56].

Розвивальна й корекційна роботи можуть проводитися в процесі спеціально організованих заходів практичного психолога з окремими дітьми, з групами дітей, або підчас навчального процесу. При необхідності на ці заходи можуть запрошуватися й батьки.

Психолого-педагогічна корекція здійснюється в тих випадках, коли дитячі відхилення й порушення не є наслідком фізичних травм, чи захворювань.

Консультативна робота спрямовується на допомогу при вирішенні учнями певних проблем у їхній діяльності-дії. Основні напрями цього процесу:

- консультування адміністрації, вчителів, батьків з проблем учіння-виховання дітей;

- консультування дітей, батьків з питань вибору навчального закладу і програм учіння-виховання при вступі до школи, при переході з одного ступеня учіння на інший;

- консультування працівників інтернатів для дітей, які позбавлені батьківської опіки і дітей-сиріт з питань їхньої соціально-психологічної реабілітації;

- проведення індивідуальних і групових консультацій дітей із проблем учіння-виховання, розвитку психологічного досвіду і його виявлення в професійному й життєвому самовизначенні, у взаємовідношеннях із дорослими й однолітками, в різних напрямках саморозвитку;

- проведення спільних консультацій керівників навчальних закладів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без опікунства батьків (школи-інтернати, дитячі будинки) з педагогами закладів, в яких навчаються діти,

представниками шефських організацій з метою забезпечення спадковості в роботі з дітьми;

- проведення індивідуальних і групових консультацій дітей із проблем учіння, розвитку життєвого й професійного самовизначення, взаємовідношень із дорослими й однолітками, саморозвитку, само ідентифікації та ін.

- консультування адміністративних служб при складанні планів навчально-виховних закладів із врахуванням як вікових особливостей дітей, так і тих, що зумовлені організацією життя, учіння-виховання в кожному конкретному випадку.

І. Зязюн, будучи не лише теоретиком психопедагогіки, а, перш за все, представником української школи філософії освіти виводить нову дефініцію – *«Досвідні обриси взаємин психолога і вчителя в школі»*, зазначаючи, що саме на своєрідну філософію взаємовідношень учителя й психолога в школі звернула увагу дослідниця Д. Оборіна [64, с. 4–5], показавши принципові відмінності ментальностей психологів і педагогів.

Ці відмінності висвітлюють причини можливих складностей у спілкуванні педагогів і психологів. Чимало педагогів не визнають психологів. Необхідне терпіння, тактовність, товариськість у спілкуванні, визнання за кожною людиною (а за вчителем, класним керівником, директором – тим більше) права на сумнів. Необхідно позбутися повчального тону в спілкуванні з педагогічним колективом і з кожним вчителем, різних закидів на їхню адресу; навпаки, слід зосередитися на конструктивній спільній роботі з усвідомленням допомоги конкретному школяру у важкій ситуації.

Для успішного вирішення завдань психологічного розвитку дітей, співробітництва вчителя й шкільного психолога, слід виокремити наступні етапи:

- 1) мотиваційно-цільовий; 2) операційно-технологічний; 3) рефлексивно-регулятивний.

На першому етапі – мотиваційно-цільовому – визначаються загальні цілі, задачі, мотиви, смисли співробітництва. Наприклад, які особистісні характеристики були б важливими для учня до закінчення учіння-виховання в школі (з урахуванням випускного класу)?

Учитель і психолог стають однодумцями, включаються в одну загальну справу, реалізуючи разом із тим свої індивідуально-специфічні задачі, виконуючи свої професійні функції. У цих спільних зусиллях повинно постійно зберігатися прагнення психолога і вчителя пізнати і зрозуміти особливості особистості учня в розвитку психологічного й системи інших досвідів, їх поступів із врахуванням умов його життя, історії учіння-виховання, статевих і інших індивідуальних якостей та специфічних виявів самоствердження й взаємовідношень (з однолітками, з батьками й іншими дорослими, зі вчителями й т. ін.). Виконанню цих умов значною мірою сприяє успішне співробітництво учителя й психолога в досягненні цілей і вирішенні задач, збереженні змісту мотивів і смислів як у межах актуального, так і перспективного напрямів розвитку кожної дитини.

На другому етапі – операційно-технологічному – відбувається узгодження позицій учителя й психолога щодо засобів стратегічного й тактичного проектування взаємодії з класом і кожною дитиною, з підлітками, юнаками і юнками в їх одноосібних діях у цьому процесі. Уніфікується зміст ключових понять і підходів: наприклад, що включати в розумовий розвиток школярів, які особливості інтелекту, як використовувати й розвивати афект у межах гуманістичного й авторитарного ціле покладання й оцінювання і т. ін. Як, нарешті, оволодівати компетенціями й компетентностями для засвоєння різновидів досвіду, формування в учнів інтересів і потреб, способів і засобів розвитку і саморозвитку. На даному етапі узгоджуються й у ході роботи, відповідно, коректуються функції вчителя й психолога, реальні можливості кожного з них для успішного досягнення якісних результатів.

Наприклад, психолог володіє науково-психологічними методиками строгого й коректного вивчення окремих психологічних виявів дитини (уваги, пам'яті, мислення, здібностей, темпераменту та ін.); учитель має можливість цілісно аналізувати кожного учня, усіх виявів їхньої психіки в реальних умовах навчальної діяльності-дії, всього навчально-виховного процесу.

Високим рівнем співробітництва учителя й психолога є спільна побудова й реалізація ними розвивальних програм для окремих учнів, в яких враховуються вчорашні, сьогоднішні й завтрашні можливості дитини в їх оптимальній динаміці.

Третій етап – рефлексивно-регулятивний – етап взаємного оцінювання співробітництва учителя й психолога, ефективності взаємної праці. Для психолога основним показником в аналізі й оцінці праці вчителя є якісні зміни в психологічному розвитку школярів, професійне зростання вчителя й його самозбереження від вигорання. Для вчителя, як експерта, значущим буде професійний внесок психолога в забезпечення навчального процесу в школі, тобто створення тих основних психологічних умов, які сприяють розвиткові психологічного досвіду учнів (максимальний розвиток можливостей і резервів, індивідуальних особливостей внутрішніх сил кожного вікового періоду); створення благо-приємного психологічного клімату з урахуванням його специфіки в молодшому, середньому й старшому шкільному віці. Слід наголосити й на тому, що практичний психолог здатний надати допомогу й попередити професійні прорахунки педагога, зумовлені недостатнім розвитком педагогічної майстерності – конфліктні ситуації з дітьми й батьками, емоційно-почуттєве перевантаження, професійна невірність володіння основами катарсису й автаркії.

У співробітництві вчителя й психолога більш успішно вирішуються проблеми, пов'язані з повноцінним психологічним і особистісним розвитком кожної дитини на різних етапах її шкільного життя, особливо перехідних; з різними проблемами обдарованих дітей, дітей невстигаючих, які мають відхилення в учінні й поведінці.

Одна з форм взаємодії педагога й психолога здійснюється через підготовку й проведення педагогічного консилиуму як колективного методу вивчення учнів з метою їх усебічного цілісного дослідження й вибору

адекватних шляхів подальшої успішної роботи з ними. Для підвищення ефективності педагогічного консилиуму необхідно виробити єдину позицію всіх учасників його здійснення і конкретну задачу кожного з них в його реалізації.

Завдання психолога в педагогічному консилиумі полягає в наданні допомоги вчителям при оцінюванні інтелектуальних, афективних, вольових і особистісних якостей учня, демонстрації складності й неоднорідності виявів в поведінці, відношеннях адекватності й самооцінки, мотивації, особливостей пізнавального інтересу, емоційно-почуттєвого настрою. Особливо суттєвим для психолога є аналіз процесу шкільної адаптації конкретного класу чи учня, виявлення фактів, за допомогою яких формуються благо-приємні умови адаптації.

Психолог повинен прагнути звертати увагу вчителя до розвитку психологічного досвіду учнів й пробиватися через «стіну» установок учителя у відношеннях до кожного учня, до класу в цілому. Важливо пробудити у педагога сумнів у доцільності категоричної оцінки учнів, класу й у виборі однозначних педагогічних впливів. Не варто брати на себе відповідальність оцінювати учнів дуплетом «хороший»-«поганий». В учня слід знаходити позитиви, послуговуючись важливим педагогічним принципом «він такий, як є» (Роджерс). Усі дорослі, які з ним взаємодіють, повинні підтримувати його «Я», його «Я-концепцію» [31].

А от завдання вчителя в педагогічному консилиумі є такими:

- повідомляти результати своїх спостережень за реальною поведінкою учня, а також про події, які викликають тривогу;
- переглядати свою категоричну оцінку учня чи класу під впливом психолога;
- складати разом із психологом план поетапної роботи з учнями, класом.

На педагогічному консилиумі може розглядатися широке коло проблем, пов'язаних із диференційованим учінням, створенням класів із поглибленим вивченням певних предметів, класів корекції й т. ін.

Можливі декілька форм організації проведення педагогічного консилиуму з участю психолога [55, с. 86–90].

Перша форма – *нарада*, на якій обговорюються результати спільного конкретного дослідження певної проблеми з метою діагностування й визначення методів подальшої роботи. На цій фазі визначаються особливості психологічного розвитку учня (класу, учнівського колективу) у межах конкретної проблематики.

Основними результатами роботи педагога і психолога стають:

1. Формування науково-виважених уявлень про дітей, які досліджуються; зміна тих стереотипів, які спотворюють реальну сутність учня; формування в учасників таких важливих якостей, як психологічна передбачливість, науковий стиль мислення, діалектизм у розумінні й оцінці феноменів, які вивчаються;

2. Друга форма – *спільне обговорення конкретних програм*, необхідних для здійснення навчально-виховної, розвивальної, колекційної роботи. Ця

форма тісно зв'язана з першою. При організації і проведенні такого заходу шкільний психолог виступає, як правило, експертом у таких аспектах роботи:

а) відповідність обраних методів роботи з учнями, учнівським колективом психологічним принципам і законам розвитку психологічного досвіду;

б) відповідність змісту корекційної, розвивальної й виховної програм індивідуальним особливостям вікових етапів психологічного розвитку дитини;

в) відповідність вибору дослідників цих програм, їх психологічних характеристик тим особливостям розвитку особистості, які є предметом корекції;

г) об'єктивність критеріїв розвитку особистості учнів, за якими визначатиметься ефективність даної корекційної (розвивальної, виховної) роботи.

3. Третя форма – *спільне обговорення концепції, стратегії й тактики розвитку* всього педагогічного колективу школи, чи окремих її структурних підрозділів, у даних конкретних умовах (з урахуванням специфіки кадрового складу, контингенту учнів, матеріальної бази й інших сторін життя школи, які впливають на кінцевий результат роботи педагогічного колективу [31].

Післямова.

Ціннісна концепція життєтворчості академіка

І.А. Зязюна (1938–2014): від філософії педагогічної дії до вершин психологічної педагогіки

Значна кількість сучасних дослідників звертає свою увагу на сутність категорії «Цінність», що відноситься до таких загальнонаукових понять, методологічне значення яких особливо значуще для педагогіки у її теоретичному та практичному забезпеченні освітньої системи громадян суспільства. І. Вільш, ведучи мову про онтогенез особистості, акцентує увагу на значенні цінностей для: «...повного індивідуального розвитку, задоволення природних потреб у розвитку; всебічну суб'єктну активність у мисленні й дії; суб'єктне самовизначення; самореалізацію через самотворення власної особистості й актуалізацію своїх можливостей у дії; прийняття світу й самої себе; самопізнання; постійного самовдосконалення; творчих пошуків; задоволення цікавості; використання власних задатків для реалізації свого життєвого сценарію (зокрема, під час вибору професії або напряму дальшого навчання); успішного встановлення міжособистісних стосунків; пристосування до оточення, що змінюється» [9, с. 62].

Проблематиці обґрунтування загальнолюдських цінностей, зокрема цінностей, що мають сповідувати вчителі загальноосвітньої школи, викладачі ВНЗ, діячі освіти й науки присвячений значний творчий доробок видатного педагога, філософа, організатора освіти ХХ – ХХІ ст. – Івана Андрійовича Зязюна (1938–2014 рр.). Учений, виступаючи перед учительським загалом

України, впроваджуючи ідеї педагогічної майстерності наголошував на необхідності утвердження в душі педагогів розуміння найважливіших життєвих цінностей. У 2013 р. на лекції для слухачів Центру педагогічної майстерності при Кременчуцькій гімназії № 5 імені Т.Г. Шевченка (Полтавська область) І.А. Зязюн звернув увагу вчительства на вчення німецького соціолога, філософа, соціального психолога Е. Фромма, наголошуючи: «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. 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» [28].

У численних філософсько-педагогічних працях проблему цінностей І.А. Зязюн розглядав у нерозривному зв’язку з визначенням сутності людини, її творчої природи, її здатності створювати світ і саму себе згідно з мірою своїх цінностей. «Людина формує свої цінності, постійно розрушуючи протиріччя між усталеним світом цінностей і анти-цінностей, використовує цінності як інструмент підтримки свого життєвого світу, захисту від розрух ентропійних процесів, що загрожують народжуваній ним реальності. Ціннісний підхід до світу вимагає розгляду об’єктивної реальності як результату людського самоствердження; світ при такому підході – передусім реальність, опанована людиною, перетворена у зміст її діяльності, свідомості, особистісної культури. Власне цінність виявляється і зумовлює людську діяльність через призму цілеорієнтованого бачення реальності завдяки потребам та інтересам людини, переведених на мову думок і почуттів, понять і образів, уявлень і суджень. Для оцінки людині необхідно мати розвинені уявлення про цінності, що виступають у якості орієнтовних критеріїв адаптивної і діяльнісної активності індивідуума», – стверджував учений, визначаючи категоріальний апарат філософії педагогічної дії [28].

Найвищою цінністю для І.А. Зязюна стала загальнолюдська культура. Філософ переконував: «Соціально-ціннісні якості і норми поведінки набувають особистісного смислу і значущості лише тоді, коли дитина розуміє їх сутність, і, головне, коли вони пройшли етап естетизації (переживання; почуттів; освоєння як цінності, стійкої для особистості)» [26].

Як неперевершений естет і теоретик педагогічної майстерності, І.А. Зязюн обстоював найактуальнішу цінність вчительської професії – Красу педагогічної дії. Вчений переконував у тому, що основою людського життя є

почуття. Ці почуття має підтримувати інтелект. І в жодному разі не можна відмежовувати знання від почуттів, оскільки людина сприймає не все, що пропонується їй для сприймання й осмислення, а лише те, що наповнене смыслом саме для неї. Ось чому вчителів, незалежно від спеціальності, слід насичувати позитивними почуттями оточення своїх учнів. Він не може розпочати заняття, якщо учні до цього позитивно не ставляться, не вважають його самого за авторитет, бо авторитет – це також надання учнями переваги вчителів у всіх діях, передусім, у педагогічних.

Філософ зумів довести: педагогічна дія – абсолютно таке ж мистецтво, як і будь-яке інше. Воно вимагає реалізації почуттів у художньому образі, як і будь-яке інше мистецтво. Тож володіти мистецтвом педагогічної дії – це означає володіти основним природним засобом, яким від початку обдарований учитель, тобто словом. Воно завжди наповнене почуттями: прекрасним – потворним, піднесеним – низьким, комічним – трагічним. Але у педагогічній діяльності, в педагогічній дії вчитель може використовувати лише позитивне почуття прекрасного й піднесеного [34].

У творчому науковому доробку І.А. Зязюна досить багато залишилося матеріалів, які визначають сутність категорії «Цінність». Учений стверджував, що в історії людського роду цінності, як своєрідні духовні опори, допомагають людині вистояти перед неминучими важкими життєвими обставинами. Цінності впорядковують дійсність людського буття, вносять в неї осмислені оціночні моменти. Вони співвідносяться з людськими ідеалами, бажаннями, нормативами. Цінності зумовлюють життєві смисли людини. Цінності стають реальними орієнтирами людської поведінки і формують життєво-практичні установки людей. Вони визначають зміст внутрішнього світу людини [28].

Одними лише зовнішніми засобами сукупність проблем забезпечення національної безпеки не вирішити. За рахунок одних дій спеціальних служб неможливо захистити співтовариство від зовнішньої інформаційної агресії і внутрішніх ентропійних розладів. Суспільство, як і окрема людина в ньому, впродовж життя потребує виховання, що переходить спонтанно на різних вікових рівнях у самовиховання. Кожен поступ суспільств і цивілізацій у часі й просторі, зокрема й нашої України, вимагає більш ефективних правил гри, інших форм соціального співжиття, іншої, досконалішої етики. Вищими цінностями в українському суспільстві мають стати концепти, що характеризують соціальну сферу (справедливість, свобода, патріотизм, власність, етнічна самосвідомість), сферу творчої діяльності (творчість, труд), сферу особистісних стосунків (любов, обов'язок, материнство, батьківство, сім'я, родина, родинність), сферу ідей (релігійних, філософських, наукових ціннісних принципів) тощо [68].

Обґрунтовуючи сутність психопедагогіки, І. Зязюн доводив: одна з основних соціокультурних функцій педагога – підтримка становлення людини як суб'єкта своєї життєдіяльності. Навчаючи дитину керувати собою, розуміти рішення, виконувати задумане, учитель формує у неї досвід бути особистістю, створює середовище з високими моральними цінностями, орієнтація на благо іншого за золотим правилом етики (стався до іншого так, як би ти хотів, щоб

інший ставився до тебе) набуває для дитини особистісного смислу. Тут реалізується важливіший психологічний закон, згідно з яким ментальність може народжуватися лише іншою ментальністю [35].

Ведучи мову за психопедагогічний контекст становлення особистості вчителя, вчений неодноразово наголошував про те, що вчитель мотивує, а іноді й примушує дитину до роздумів. Учитель розуміє, що полегшувати учіння до безкінечності неможливо. Державне втручання в освітній процес потрібне там, де конче необхідно допомогти дитині скоріш доїхати до школи, зменшити черги в шкільних буфетах, наситити їжу вітамінами, щоб вона не хворіла весною, зробити просторішими шкільні рекреації, а не в тому, щоб безкінечно знижувати так зване «шкільне навантаження», замінюючи математичну логіку фізкультурою, а роздуми над текстами І. Франка чи Л. Костенко формальними уроками громадянськості. Учитель покликаний переконати вихованця, що подолання труднощів пізнання, як і подолання самого себе – найвагоміша радість людського життя, його смисл.

Убачаючи в психопедагогіці незаперечну перспективу, І. Зязюн писав: «Парадокс виявляється і в тому, що ведучи мову за вирішальне значення вчителя для будь-якого педагогічного успіху, ми не володіємо донині концептуальними дослідженнями, щодо сутності й механізмів впливу педагога як особистості на особистість учня. Можна лише передбачати, що особистість учителя відповідальна за ціннісно-смісловий компонент змісту освіти, за той моральний контекст, в якому відбувається засвоєння цього змісту» [35].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Адаменко О.В.* Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження / О.В. Адаменко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 10–13.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
3. *Бархаев Б.П.* Учебное пособие. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
4. *Березівська Л.Д.* Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за Радянської доби (1919-1991) / Л.Д. Березівська // Історико-педагогічний альманах : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. – 2011. – № 1. – С. 44–48.
5. *Бехтерев В.М.* Основные принципы так называемой объективной психологии или психорефлексологии : в кн. Обзорение неврологии и экспериментальной психологии / В.М. Бехтерев. – СПб, 1910. – №№ 10–11.
6. *Блонский П.П.* Педология / П.П. Блонский. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. – 347 с.

7. *Богданець-Білоskalенко Н.І.* Науково-просвітницька діяльність ученого Якова Чепіги в контексті розвитку педагогічної думки України поч. ХХ ст. / Н.І. Богданець-Білоskalенко // [Електронний ресурс]. – режим доступу: www.ver/mdpu.org.ua.
8. *Братусь Б.С.* Аномалии личности.– М. : Мысль, 1988.— 301, [2] с.
9. *Вільш І.* Врахування сталих індивідуальних рис особистості як важливий аспект гуманізації навчання й виховання / Іоланта Вільш // Педагогіка і психологія. – №2, 1998. – С. 174–178
10. *Войтова Л., Гарбузова І., Коляда Н., Ревнюк Н.* Становлення та розвиток педагогічного краєзнавства: теорія і практика / Л. Войтова, І. Гарбузова, Н. Коляда, Н. Ревнюк // Електронний ресурс : <http://www.kdpu-nt.gov.ua/sites/default/files/referats/5.doc>
11. *Воробьева Л.И., Снегирева Т.В.* Психологический опыт личности: к обоснованию подхода // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 5–13
12. *Выготский Л.С.* Вопросы теории и истории психологии // Собр. Соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. 489 с. – С. 84.
13. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
14. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
15. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: учеб. пособие для студ. Вузов / П.Я. Гальперин. – М: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. – 400 с.
16. *Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.* К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления / П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин // Послесловие к книге Дж.Х. Флейвслла «Генетическая психология Жанна Пиаже». – М., 1967. – 256 с.
17. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
18. *Гупан Н.М.* Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень [Електронний ресурс] / Н. Гупан // Рідна школа. – 2013. – № 4–5. – С. 53–56. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2013_4-5_10
19. *Давыдов В.В.* Анализ противоречий между педагогикой и психологией / В.В. Давыдов // Теория развивающего обучения. – М., 1996. – 544 с.
20. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – С. 38–78; 132–145.
21. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996 г. – 544 с.
22. *Діченк Н.П.* Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень / Н.П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – Вип. 2 (83). – С. 67–75.
23. *Дуднік Л.М.* Педологічна служба в школах України (20-ті – перша половина 30-х років ХХ століття) / Л.М. Дуднік. – Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01. – К, 2006. – 21 с.

24. *Зинченко В.П.* Аффект и интеллект в образовании /Зинченко В.П. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
25. *Зузяк Т.П.* Тенденції становлення педагогічної освіти на Поділлі (кінець XVIII – початок XX століття) / Т.П. Зузяк. – Автореферат дис. д. пед. наук. – Полтава : Видавець Шевченко Р.В., 2018. – 40 с.
26. *Зязюн І.А.* Виступ перед учителями Центру педагогічної майстерності у Кременчуцькій гімназії № 5 імені Т.Г. Шевченка (жовтень 2013 р.) / Зязюн Іван Андрійович // Із особистого архіву І.А. Зязюна.
27. *Зязюн І.А.* Діалектика індивідуальних характеристик особистості / І.А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Київ; Вінниця : Планер, 2014. – Вип. 37. – С. 22 – 321.
28. *Зязюн І.А.* Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав / Зязюн Іван Андрійович // Освіта дорослих: теорія досвід, перспективи. – Випуск 2, 2010. – с. 7–19.
29. *Зязюн І.А.* Нотатки про психопедагогіки як науку: рукопис / І.А. Зязюн // Із фондів меморіального музею-садиби академіка І.А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського району, Чернігівської області.
30. *Зязюн І.А.* Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу / Іван Зязюн // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – Вип. 1. – С. 19 – 30.
31. *Зязюн І.А.* Педагогічні засади функціонування психологічної служби : рукопис / І.А. Зязюн // Із фондів меморіального музею-садиби академіка І.А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського району, Чернігівської області.
32. *Зязюн І.А.* Психопедагогічні засади педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей / І.А. Зязюн // Електронний ресурс // https://lib.iitta.gov.ua/BD_5.pdf
33. *Зязюн І.А.* Сугестологічна природа психологічного досвіду особистості / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 2014. – серп.-верес. (№ 8–9). – С. 72 – 80.
34. *Зязюн І.А.* Сутнісні орієнтири психопедагогіки: виступ на методологічному семінарі для аспірантів, докторантів ШООД НАПН України (травень 2012 р.) / Зязюн Іван Андрійович // Із особистого архіву І.А. Зязюна
35. *Зязюн І.А.* Учитель на перетині тисячоліть / І.А. Зязюн // Трибуна. – 2012.–№ 1/2, 3/4. – С. 6–7.
36. *Зязюн І.А.* Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні / І.А. Зязюн // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали VI між нар. наук.-практ. конф., 24–26 жовтня 2011 року, м. Хмельницький / НАПН України, Хмельницький нац. ун-т, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Хмельницький, 2011. – С. 7 – 13.

37. Зязюн І.А. Цілісний підхід у науковому дослідженні: рукопис / І.А. Зязюн // Із фондів меморіального музею-садиби академіка І.А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського району, Чернігівської області.
38. Зязюн І.А. Ціннісні засади психологічної служби в освіті / І.А. Зязюн // Я концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості : зб. наук. пр. / [редкол. : І.А. Зязюн (голова), О.М. Отич та ін. ; упоряд. : О.М. Отич, О.М. Боровік] ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ : Фенікс, 2014. – С. 96 –110.
39. Зязюн Іван. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка? / Іван Андрійович Зязюн // Етика і естетика педагогічної дії : зб. Наук. Праць. Вип. 3. – Київ–Полтава, 2012. – С. 20–38.
40. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки : Теория образования / П.Ф. Каптерев. – Изд. 2-е, перераб. и расшир. – Кн. склад «Земля», 1915. – 434 с.
41. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев. Избр. пед. соч. -М.: Педагогика, 1982. – 703 с.
42. Каптерев П. Педагогическая психология / П. Каптерев. –Санкт-Петербург: Типография «Виктория», 1914. – 494 с.
43. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. – М.: Гос. изд. Ленинград, 1924. –288 с.
44. Лазурский, А. Ф. Очерк науки о характерах / А. Ф. Лазурский. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 345 с.
45. Лактионов А.М. Координаты индивидуального опыта / А.М. Лактионов. – Харьков: Бизнес информ, 1998. – 491 с.
46. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 1.– М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
47. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка / А.Н. Леонтьев // Советская педагогика. – №4.– 1944.– С. 34 – 44.
48. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики : монография / А.Н. Леонтьев. – 4-е издание. – Москва : Издательство Московского университета, 1981. – 584 с.
49. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 228 с.
50. Литвина Ю.С. Розвиток педології як науки про освіту і виховання в Україні (20 - 30-ті роки ХХ століття): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.С. Литвина ; Республікан. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіт. ун-т». – Ялта, 2009. – 20 с.
51. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: Учебное пособие для школьных психологов и педагогов / Под ред. Д.И. Фельдштейна / О.В. Лишин . – М. : Институт практической психологии, 1997. – 256 с.
52. Маликова В.А. Теория и практика профессионального взаимодействия психолога и педагога: Монография. – Оренбург, 1990. – С. 1 – 26.

53. Національна освіта в 20-ті роки ХХ століття // [Електронний ресурс]. – режим доступу : [http : // info-library. com / content / 552_Nacionalna_osvita_v_20_ti_roki_XX_stolittya. html](http://info-library.com/content/552_Nacionalna_osvita_v_20_ti_roki_XX_stolittya.html)
54. *Панок В.Г.* Практична психологія: теоретико-методологічні засади. – Чернівці: Технодрук, 2010. – 485 с.
55. *Пахальян В.Э.* Работа психолога при подготовке и проведении педагогического консилиума / В.Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 1988, №4. – С. 86 – 90.
56. Перспективы развития школьной психологии в современном мире / Под ред. Р.Сой и Т.Окланд. – Нью-Джерси, 1989. – 277 с.
57. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Психология: Словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
58. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» // [Електронний ресурс]. – режим доступу: [http : // base. consultant. ru](http://base.consultant.ru).
59. Практическая психология образования / под. ред. И.В.Дубровиной. – М., 1998. – 528 с.
60. *Пряжников Н.С.* Принципы организации и перспективы психологической службы в России / Н.С. пряжников // Вопросы психологии. – 1994. – №2. – С. 99–112.
61. *Рибалко В.В.* Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці. – Одеса, 2009. – 408 с.
62. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1976. – 416 с.
63. *Светличная А.В.* Педологическая наука о развитии ребенка: генезис, состояние, перспективы / А.В. Светличная. – Дисс. к.п.н. – 13.00.01. – Екатеринбург, 2006. – 256 с.
64. Сотрудничество учителя и школьного практического психолога : Сб. научн. метод. тр. / Под ред. А.К.Марковой, Т.А.Шиловой. – М., 1994.
65. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. /Под. ред. Н.Ф.Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
66. *Сухомлинська О.В.* Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 39–43.
67. *Талызина Н.Ф.* Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
68. *Усатенко Т.П.* Антропологічні та аксіологічні підходи до проблем українознавства / Усатенко Тамара Пилипівна // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності. Зб. наукових праць. – Київ-Харків, 2009. – 472 с.

69. *Фельдштейн Д.И.* Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 190 с.
70. *Франкл В. Ф.* Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368с: ил. – (Б-ка зарубежной психологии).
71. *Эльконин Д. Б.* Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
72. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте/ Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971.– № 4. – С. 6 – 20.
73. *Юнг К.Г.* «Психологические типы» / Карл Юнг. – М.: Гос. изд-во, 1921. – 96 с.

