

тва (103-117); а на с. 105 наведені слова акад. РАО, відомого психолога А. Рахімова, якими він провів мене з Міжнародної конференції в Москві, на якій я показала образи світу учнів 5-11 кл. полтавських, дніпропетровських шкіл. Піднявся з президії обігнав мене до виходу із зали, перегородив двері і сказав: «Вы хотя бы знаете, что сделали? Вы же детям Бога открыли!». Це найдорожча оцінка моєї діяльності за останні 30 років, протягом яких я в усіх виступах намагаюсь довести, що основна освітня характеристика особистості – її життєствердний національний образ світу.

Бажаю довгих щасливих років життя кожному, хто долучиться до формування життєствердного національного образу світу дітей. Хоч би впровадженням у своїй школі моделі освіти «Довкілля».

### **Література:**

- 1. Друковані праці співробітників** НМЦ і лабораторії інтеграції. URL: <http://www.dovkillya.org.ua> (дата звернення: 22.12.2021).
- 2. Грамматика любви** : [науково-публіцистичне видання] / укладач В.Р. Ільченко; під редакцією В.Р. Ільченко та В.А. Продаєвича. Полтава, Одеса. 2017. 304 с. URL: <https://www.facebook.com/groups/778488685585-903/files/>].

## **§ 1.2. Психопедагогічні детермінанти у науково-філософських поглядах академіка Івана Зязюна (1938-2014 роки)**

**Сутнісний зміст психопедагогіки у науково-філософській спадщині І. Зязюна.** Ідеї розвитку провідних компетентностей учителя Нової української школи відображені у науково-філософських напрацюваннях академіка І.А. Зязюна (1938–2014 рр.). Досліджуючи і упорядковуючи його безцінну наукову спадщину, популяризуючи ідеї філософа, педагога, першого Міністра народної освіти України, фундатора «Педагогіки Добра» і педагогічної майстерності, нами використаний невеликий записничок, який учений повсякчас брав із собою, записуючи туди думки, власні почуття, сакральні педагогічні роздуми, що є актуальними й сьогодні. Розшифровуючи дрібний почерк академіка, вкотре переконуємось у його величчі, його прагненні утвердити ідеали олюдненої, опочуттєвленої педагогіки як науки, що возвеличує особистість учителя і тих, хто займається його підготовкою. Разом із тим, цінними залишаються рукописи І. Зязюна, що містяться у фондах меморіального музею-садиби Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського району, Чернігівської області, відкритого на батьківщині ученого в 2016 р.

І. Зязюн повсякчас звертав увагу на єдність педагогіки і психології у педагогічній освіті, зокрема психопедагогіку він вважав домінантою професійної дії вчителя: «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» [17].

Щоб зрозуміти логіку науково-філософського поступу вченого у царині психопедагогіки, варто звернутися до розуміння академіком І. Зязюном сутнісної ролі вчителя у суспільстві. «Учитель від Бога, всі ми – від учителя. Й учитель від учителя – інтелектуального, правдивого, естетичного, совісного, лагідного, вольового. Так було завжди і буде вічно. Хоч були й існують донині прикрі періоди й випадки перетворення вчителя в диктатора, ненависника, стяжателя, зловмисника. Як правило, такі лихоліття набували завжди оцінок соціального зла, якого й донині забагато в учительському середовищі всіх рівнів і ступенів освіти. Хіба що причини таких лихоліть різні: в давнину – соціально-класові, нині – соціально-культурні», писав І. Зязюн [20]. Не випадково у записниках І. Зязюна ми знаходимо цитату російського вченого-педагога П. Кованька щодо нинішніх виявів анти людської поведінки деяких педагогів, що була взята із брошури «Педагогічний авторитет»: «На учнів благодійно може впливати лише особистість учителя, хай то буде вихователь, інспектор, директор, професор – байдуже. Не можеш нав'язати своїм учням чи слухачам необхідних етичних ідеалів, не можеш дати їм моральних підвалин і осмисленого розуміння достоїнства, честі, обов'язку і зобов'язань стосовно до нижчих, рівних чи вищих – йди із навчального закладу і шукай більш прийняттого для власних особистісних рис заняття, бо згодом неодмінно станеш мучителем і тираном одночасно» [26, с. 5].

На численних зустрічах та майстер-класах із учителями, науковцями, здобувачами наукових ступенів І. Зязюн звертав увагу на те, що педагог – найактивніший учасник педагогічного процесу, його активність повинна внутрішньо мотивуватися, а не примушуватися шкільною та іншими адміністраціями. Свобідна діяльність педагога – необхідна передумова функціонування педагогічного процесу, а свобода педагога повинна обмежуватися лише власними можливостями самореалізації в педагогічному процесі завдяки педагогічній дії та відповідальністю за свою справу, яку він несе через все своє життя. Згідно з покладеною на педагога роллю в суспільстві його правове й матеріальне становище повинне бути поставленим на належну висоту. Це становище повинно покращуватися настільки, щоб забезпечити привабливість для всіх здібних людей.

Визначаючи сутність психопедагогіки як науки, І. Зязюн неодноразово звертався до вчення видатного українського психолога П. Блонського, який ще до того, як розпочалися дослідження в цій царині 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» [2, с. 10].

Вже на початку ХХІ століття цей науковий діалог не закінчується, а можливо лише розпочинається. При спробах створення єдиного підручника з дитячої психології науковцями Ленінградської й Московської психологічних шкіл, В. Зінченко услід за І. Гербартом (майже через два століття за часом) закликає увести в науковий обіг нову наукову галузь – психологічну педагогіку як самостійну дисципліну, відмінну від педагогічної психології й педагогіки, і спрямовану на опанування методів причинно-генетичного обґрунтування психологічних функцій і свідомості в освітньому процесі [8, с. 44].

Варто відзначити той факт, що власне І. Зязюн захоплювався психопедагогічною теорією В. Зінченка, а його твори повсякчас знаходилися на робочому столі вченого. В них мова йде про перспективну лінію аналізу не пошуку розмежувань, а поєднання зусиль на шляху співробітництва. Іншими словами – психопедагогіка необхідна як педагогіка і педагогічна психологія. Разом із тим, у 1877 р. російський педагог і психолог П. Каптерев у книзі «Педагогічна психологія», що знаменувала становлення цієї наукової сфери в Російській імперії, наголошував: «Педагогіка повинна використовувати у вихованні закони наук про людину, в якості однієї з яких слід розглядати психологію. ...Використання психологічних теорій у вихованні складає найширші і найважливіші можливості, якими володіє наука про душу» [25, 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 Е. Стоунса «Психопедагогіка». Для І. Зязюна це видання стало знаковим, а особливо тому, що в ньому була визначена сутність психопедагогіки як науки:

По-перше, предмет цього дослідження – «використання теоретичних принципів психології у практиці учіння». Е. Стоунс доводив: «У межах цього підходу я намагався розглянути деякі принципові ідеї психології з огляду їх зв'язків з учінням й вчителем і викласти деякі, можливо, корисні способи використання психологічних принципів в учінні так, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі. Загальна спрямованість замислу визначила виведення на перший план експериментального підходу, а не вже усталених і перевічених методик. Учіння постало видом експериментальної педагогіки» [36, с. 22].

По-друге, автор «Психопедагогіки» звертає увагу на таку деталь, яка підкреслює відмінність педагогічної психології від психологічної педагогіки: «...Зосередивши свою увагу на функції учіння, а не на освіті, як такій, психологічна теорія і педагогічна практика змогли б зблизитися й збагатити одна одну. Я зовсім не пропоную відмовитися від вивчення освіти в цілому, але потреба в працях, зосереджених на проблемах учіння, назріла давно. Отже, психопедагогіка є використанням теоретичних принципів психології в практиці учіння» [36, с. 20].

По-третє, у дослідженні Е. Стоунса 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. Власне редактор видання Н. Тализіна відзначала: «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» [36, с. 9].

То ж для І. Зязюна визначальним став науковий висновок Н. Тализіної про необхідність нової важливої галузі в педагогічній теорії і практиці, яку Е. Стоунс називає психопедагогікою: «... Основоположне завдання книги автор убаचाє в обґрунтуванні твердження, що серйозне удосконалення практики учіння можливе лише з використанням психологічної науки» [36, с. 5].

У 2013 р. в одній із численних наукових праць, присвячених психопедагогіці, І. Зязюн висловлює власне бачення необхідності взаємозв'язку педагогіки і психології, зазначаючи: «Справді, якщо бодай побіжно ознайомимося зі змістом психопедагогіки Е. Стоунса, то переконаємося, що врешті решт ми маємо людську педагогіку, де чітко окреслені два суб'єкти педагогічної дії, завдання й цілі їхньої спільної праці, засоби досягнення цілей, мотивації їхньої праці й т. ін. Маємо вступ і 18 розділів (без поділу на підрозділи). Звернемо увагу на назви: Ті, хто навчаються, учителі, психологи; Учіння. Основи; Мова і учіння людини; Думка, мовленнєве спілкування, дія; Мовленнєве спілкування вчителя; Типи мовленнєвого спілкування; Задачі учіння; Аналіз учіння; Навчання поняттю; Навчання психомоторним навикам; Навчання вирішенню проблем; Закріплення учіння; Структура навиків учіння; Програмоване учіння; Оцінка учіння і навчання; Розроблення тесту; Чи потрібні виміри?; Навчання учінню.

Перед нами розгорнута програма підготовки вчителя до педагогічної дії зі значної кількості питань з проблем учіння і виховання. Ця програма називається педагогічною майстерністю» [15].

З огляду на філософію освіти, І. Зязюн доводив, що методологічний аналіз дозволяє стверджувати: в якості загального й об'єктивного простору для педагогіки і психології є освіта, освітній процес. Предметні сфери педагогіки і педагогічної психології в усталених варіантах підручників мають спільні окреслення: так, предметом педагогіки називають виховні відношення, які забезпечують розвиток людини, а предметом педагогічної психології є факти й закономірності розвитку особистості й психології людини в освітньому процесі. Націленість на розвиток людини як загальний гуманістичний ідеал наук – це і є їх об'єднуюча філософсько-антропологічна ідея [15].

Вчений зумів довести взаємне збагачуюче поєднання психологічних теорій із педагогічними ідеями, й визначив шляхи досягнення такої єдності:

- ✓ по-перше, якщо центр дослідницької уваги знаходиться в педагогіці, а психологічні дані відіграють роль важливих передумов.



Психологія у цих випадках стає об'єктивним фактором (передусім у виді індивідуально-психологічних особливостей учнів), який необхідно виявляти й враховувати в педагогічному процесі. У підсумкові психологічна педагогіка, 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, загальній педагогіці емпіричну основу. У даному розумінні діалогу педагогіка і психологія використовують методологічні підходи, методи й методики одна одної у вивченні освітнього простору [11].

У фондах меморіального музею-садиби академіка І.А. Зязюна НПУ імені М.П. Драгоманова у с. Пашківка Ніжинського району, Чернігівської області зберігаються рукописи філософа, аналіз яких дозволяє визначити філософсько-педагогічні погляди вченого на домінуюче значення педагогіки чи психології у формуванні особистості майбутнього вчителя. І. Зязюн доводив тезу про те, що «...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. Однак, намагання поліпшити підготовку педагогів до виховної дії часто густо зводяться до розробки чергових керівних вказівок, проведення інструктивних нарад чи семінарів із обміну досвідом. Між тим зрозуміло, що виховання, маючи свою особливу природу, вимагає і особливих психопедагогічних підходів до реалізації специфічних задач» [13].

Учений доводив тезу про те, що простір спільних дій в розвитку діалогу педагогіки й психології може цілеспрямовуватися на вирішення множини задач: від розвитку освіти в глобальному аспекті як цивілізаційної ідеї до насутишних задач психолого-педагогічної підготовки студентів – майбутніх учителів на наших вузівських кафедрах. Так само слід готувати і студентів-психологів, спеціалістів, які будуть готові говорити однією мовою з педагогами, не вважатимуть зайвим зайти до дитячого класу відбувати будь який із запланованих уроків. Шкільний психолог, як і психолог освітньої галузі, повинен мати диференційоване уявлення про психологічний рівень підготовки кожного вчителя [13].

За І. Зязюном, для педагогічного вищого закладу освіти визначальним має стати зміст спільної діяльності кафедр педагогіки й психології у перехідний період до стандартів третього покоління.

Учений звертав увагу на те, що змістовно простір досліджень може бути описаний рядом наступних принципів, які підтримуються обома науками:

- ✓ у центрі освітнього процесу знаходиться учень (дитино-центризм – В.Г. Кремінь), становлення його особистості гуманістичними засобами учіння, виховання і розвитку;
- ✓ організація педагогом навчально-виховного процесу носить особистісно-орієнтований характер з організацією і управлінням діяльності учнів, спрямованої на становлення їх суб'єктами учіння і саморозвитку;
- ✓ в основі ефективної педагогічної дії є опанування професійних функцій, здібностей і якостей учителя, оволодіння загальною культурою інтелектуальної діяльності і знанням психологічних механізмів та закономірностей поведінки й спілкування;
- ✓ успішна взаємодія вчителя з психологом поряд із різними факторами визначається й знанням психологом рівня психологічної підготовки вчителя, і навпаки, знанням вчителя про готовність психолога вирішувати проблеми навчальної діяльності школярів та ін. [13].

Безперечно, нові характеристики й нові підходи до виховного процесу зумовлюють й нові підходи й вимоги до педагога, до його професійної підготовки. Можна із долею жалю констатувати, що педагоги часто-густо не зважають на особливий характер сучасної соціально-педагогічної ситуації, яка руйнує попередні варіанти «...цілеспрямованої соціалізації утворенням соціально-психологічного вакууму із своєрідною стихійною соціалізацією методом проб і помилок. Остання не забезпечує адекватної адаптації молоді до умов життя... Наша практика не готова до цього, вона продовжує очікувати рецепти на тему вирощування єдино подібної людини. Учителям важко зрозуміти, що це вже просто неможливо» [13].

Для І. Зязюна визначальною стала теза про те, що учіння є взаємодією вчителя й учнів, ефективність якої залежить від того, наскільки вчитель навчився використовувати власну ексклюзивну унікальність, щоб кваліфіковано й якісно реалізувати свої науково-професійні цілі. Виховуючи інших, слід враховувати, що вирішення професійних завдань залежить від апперцептивної системи, чи системи сприймання, якою оволодів студент, прагнучи стати вчителем, тобто від природи його власного світогляду. Спираючись на вчення К. Роджерса, І. Зязюн переконував, що центральною ланкою подібної індивідуальної гносеології є, так зване, «феноменальне Я», зумовлюване сприйманнями й оцінками людиною свого місця у світі [32, с. 208].

Якщо цілісно проаналізувати наукові напрацювання І. Зязюна в царині теорії психопедагогіки, то можна дійти висновку, що вчений виводить авторське бачення цілісної концепції професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, зауважуючи: «Дослідники, як правило, виокремлюють системно-утворювальні властивості педагога, зокрема індивідуальний стиль діяльності (характерне для даного вчителя стійке поєднання засобів і способів педагогічної дії, її складової – спілкування). Не випадає з уваги й педагогічна направленість. (направленість на дитину, прийняття її індивідуальності). У загально-психологічних теоріях особистості направленість є якістю, що ви-

значає її психологічний склад. У різних концепціях ця характеристика має свою визначеність: «динамічна тенденція» (С. Рубінштейн), «смыслоутворювальний мотив» (О. Леонтьєв), «основна життєва направленість» (Б. Ананьєв), «сутнісні сили» людини (А. Прангішвілі) і та ін. [13].

Здійснюючи критичний аналіз наукових підходів до сутності нерозривного зв'язку психології і педагогіки у підготовці майбутніх учителів, І. Зязюн звертає увагу на ту обставину, що загальною у цих дослідженнях виокремлюється проблема суб'єктності вихователя, як його активного діяльнісного начала. У цілому аналіз сучасного стану досліджень і практики педагогічної освіти свідчить про зростаючий інтерес до суб'єктного розвитку педагога, ставить в якості першочергової задачі обґрунтування й розробку системи формування й розвитку його як суб'єкта педагогічної дії, виявлення й систематизацію змісту, структури та умов неперервної педагогічної освіти.

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

Суб'єктивність виявляється в здібності до самостійного осмислення й трактовки процесів, що мають педагогічну природу, в ціле-доцільності, цілеспрямованості, обґрунтованості, свободі дій в різних ситуаціях учіння й виховання, в оригінальності вибору і поєднанні засобів, форм, позицій, прийомів дії, в умінні усвідомлено впливати на зміну ситуації, в якій необхідна дія здійснюється [13].

Вчений доводив: для того, аби досягнути природу психопедагогіки суб'єктів педагогічної діяльності-дії, слід звернути увагу на визначальну категорію, яку І. Зязюн називає «Свобідністю». Беззаперечним є той факт, що на всіх етапах професійного становлення й педагогічної дії учитель завжди є суб'єктом:

- ✓ свободного свідомого вибору педагогічної професії при наявності первинних природних задатків і найбільш доцільних шляхів оволодіння нею;
- ✓ навчальної дії в професійному навчальному закладі, що організується як: 1) дія-свобода вибору методів вирішення навчально-пізнавальних задач на різних рівнях творчої активності; 2) спільна продуктивна дія педагога й майбутнього педагога, взаємно збагачуюча їх; 3) дія, в якій формується рефлексія, стимулюється усвідомлення і вироблення її цілей і смислів; 4) становлення індивідуального стилю дії з усвідомленням власної унікальності, самоцінності й установці на само-зміну і саморозвиток; 5) творча дія, орієнтована на вироблення кожним студентом усвідомлених планів, прогнозів і сценаріїв своєї професійної життєдіяльності в майбутньому;
- ✓ цілеспрямованої дії з удосконалення своєї професійної кваліфікації, підвищенню особистісного професійно-педагогічного потенціалу, необхідних для свідомої цілеспрямованої творчості, включаю-

чи її вищий рівень – розроблення і створення своєї авторської педагогічної системи [12, с. 7].

Чисельна група дослідників, як відзначав І. Зязюн, розуміють суб'єктивність учителя як здатність до суто прикладної дії. Звідси вимога збільшення кількості годин на практичні заняття, шкільний практикум, опрацювання студентами конкретного переліку умінь, навиків, форм виховної роботи. Однак, як суб'єкт науково-педагогічної дії (учіння, виховання) учитель одержує недостатню підготовку. Тим самим зумовлюється неповнота суб'єктних виявів у його педагогічній дії як у школі, так і у вищому закладі освіти. Це твердження вченого є суголосним із поглядами І. Колеснікової, яка стверджує, що «Вузівська підготовка пропонує опанування готових форм роботи, готових, (хоч і прогресивних) методик, розвиваючи адаптивну, пристосовницьку потребу (наприклад, в оволодінні новаторським досвідом)» [27, с. 137].

У психопедагогіці І. Зязюн вбачав розширення спектру гуманізації й гуманітаризації системи професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних вищих закладах освіти, зауважуючи: «Сумною є тенденція втрати студентами, майбутніми педагогами, від першого до останнього курсу, здібностей використовувати багатство конкретного, орієнтуючись на типізоване знання людини. Тим самим у традиційній системі підготовки вчителя, паралельно з нарощуванням знань, умінь, навиків іде процес дегуманізації, дегуманітаризації особистості майбутнього вчителя, а отже знищення його суб'єктності, оскільки вихованість можна визначити лише через значущість Другого як безкінечного, усі інші критерії – кінцеві. При цьому варто звернути увагу на те, що гуманітарне розуміння смислу педагогічної дії вчителя у нас традиційно пов'язане з уявленням про особистість в цілому, а не з сукупністю ролей, функцій, якостей» [11].

**Історичні витoki психопедагогіки в наукових розвідках Івана Зязюна.** Прижиттєва мрія І. Зязюна полягала у створенні фундаментальної праці, що б розкрила ідеї та творчий доробок українських педагогів, теоретиків і практиків освітньої галузі в царині психопедагогіки як науки саме в історичній ретроспективі. Ще в 2012 р. науковцями відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України була розпочата така робота, зокрема з'явилися перші праці з історіографії історії розвитку психопедагогіки в Україні, розвитку педології та періодизації педології як науки про дитину. На превеликий жаль ці мрії залишилися на папері у зв'язку із реорганізацією відділу і спрямуванням наукових досліджень на інші напрями. Але основні вектори історичного поступу психопедагогіки, накреслені І. Зязюном, заслуговують на увагу дослідників і в перспективі можуть стати дороговказом для подальших наукових напрацювань.

Цікавими, на наш погляд, є роздуми І. Зязюна щодо історичного поступу психопедагогіки, викладені в окремих публікаціях та нотатках, що зберігаються в меморіальному музеї-садибі академіка І.А. Зязюна НПУ імені М.П. Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського району, Чернігівської області. Так, у журналі «Рідна школа» в 2013 вийшла друком стаття академіка під



назвою «Історичні витоки психологічної педагогіки» [10]. Разом із тим у фондах музею-садиби збережені рукописи ученого над цією статтею, що дозволяє глибше простежити становлення психопедагогіки в історичній ретроспективі.

І. Зязюн зумів простежити еволюцію власне терміна «Психопедагогіка», звертаючись до праць Б.Ананьєва, який називав педагогічну психологію комплексною сферою знань, що посіла відповідне місце між психологією й педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між вихованням, учінням і розвитком підростаючого покоління [1, с. 14].

Для розуміння дефініції «Психопедагогіка», або чому саме слід послуговуватися цим терміном, а не педагогічна психологія, І. Зязюн ґрунтовно опрацював праці Л. Божовича [3], І. Габай [4], В. Гінецинського [5], В. Давидова [6], І. Зимньої [7], В. Крутецького [28], Л. Рубінштейна [34] та ін. Причому, на переконання І. Зязюна, всі наукові розвідки схильні до того, що педагогічна психологія вивчає психологічні проблеми управління процесом учіння, формування пізнавальних процесів, передусім, теоретичного мислення, яке «відшуковує надійні критерії розумового розвитку і визначає умови, за яких досягається ефективний розумовий розвиток в процесі учіння, розглядає питання взаємовідношень між педагогом і учнями, а також взаємовідношень між учнями» у загальній формулі розвитку особистості учня [10].

Вчений також звертає увагу не те, що в наукових напрацюваннях В. Крутецького предметом педагогічної психології визначені факти, механізми, закономірності опанування соціокультурного досвіду людиною і викликані цим процесом опанування зміни на рівні інтелектуального й особистісного досвіду людини (дитини) як суб'єкта навчальної діяльності, що організовується й керується педагогом в різних умовах освітнього процесу. Зокрема, педагогічна психологія «вивчає закономірності оволодіння знаннями, уміннями й навичками, досліджує індивідуальні відмінності розвитку в цих процесах, вивчає закономірності формування в школярів активного самостійного творчого мислення, ті зміни в психіці, які відбуваються під впливом учіння й виховання» тобто формування психічних новоутворень. У широкому розумінні слова предметом науки є те, що вона вивчає в об'єкті. Приведене визначення красномовно засвідчує складнощі, багатоаспектності й неоднорідності предмета педагогічної психології [10].

Як стверджує І. Зязюн, російський психолог В. Давидов повсякчас обходив увагою власну інтерпретацію предмета педагогічної психології. Але побіжно вчений окреслив його зміст як складник вікової психології. На його переконання, специфіка віку визначає характер вияву законів опанування учнями різних видів досвіду, зокрема й знань, мислення, інтелекту. Тому викладання дисциплін повинно будуватися по-різному, згідно з їхньою специфікою [10].

На одному із методологічних семінарів для аспірантів і докторантів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, І. Зязюн переконував майбутніх здобувачів наукового ступеня: «Педагогічна теорія, методологія, дидактика як у педагогічній психології, так і у власне педагогіці на-

були вагомого розвитку. Останнім часом деякі автори надбудовують над педагогікою окрему галузь, яку називають освітологією. Але все рідше й рідше, менше й менше педагогіка досліджує взаємодію учителя й учня, а, отже, найважливіший із освітніх процесів, від якого потерпає наша вітчизняна культура, наша вітчизняна економіка, наші вітчизняні техніки й технології. Поза вирішенням найважливішої для країни проблеми вчителя годі говорити за якість освіти. На згарищі педагогічних навчальних закладів виникли недолугі класичні університети. Саме із них набуває життєвості пагубне для суспільства гасло: педагогічна професія – віджиле творіння. Учитель-майстер для сучасної школи – хвороблива уява сучасних «Донкіхотів»! «Дайош» юристів, економістів, дипломатів! Вальпургієва ніч хамського свавілля розпочала своє смертельне дійство теоретичними модуляціями в педагогіці, відірваними від потреб часу.

Зрозуміло, для будь якої науки «немає нічого кращого й необхіднішого, ніж виважена й логічно структурована теорія». Але ж і немає нічого гіршого для наукової галузі, особливо у системі «Людина-людина», коли практика на десятиліття відстає від теорії. Так сталося з педагогічною практикою. Поза теорією залишилися два практичні суб'єкти педагогічної дії – учитель і учень. Власне, ці суб'єкти синтезують у собі нерозривну єдність педагогіки й психології [11].

Звертаючись до праць С. Рубінштейна й обґрунтовуючи сутнісний зміст поняття «Психопедагогіка», І. Зязюн був переконаним у тому, що існує внутрішня єдність розвитку психіки і педагогічного процесу. Не випадково 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. Аксиомою для І. Зязюна стало визначення психолога: *«Те, що для однієї науки є предметом, то для іншої є умовою»* [34, с. 184].

Вчений повсякчас цікавився напрацюваннями у цій царині К. Ушинського, який ще наприкінці ХІХ ст. доводив, що ці науки одна без одної не існують. Вони одна одній не суперечать. Конфлікт між ними призводить до трагедійного результату: освіта й виховання людини заплутуються в тенетах безсилля, безнадійності й непотрібності суспільству і його громадянам. К. Ушинський у праці «Людина як предмет виховання...» найпереконливіше зумів пояснити: *«Ми не говоримо педагогам – поведіться так чи інакше; але ми говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати й домагайтеся вчинків та результатів, відповідних цим законам і тим обставинам, в яких ви хочете досягти успіху»* [38].

Тут варто пригадати виступ І. Зязюна перед науковими співробітниками відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (традиційні зустрічі директора установи з науковцями) у 2013 р., на якому вчений переконував: «Психологія в україн-

ській школі ще не набула повноцінної життєвості. Зростаючий штат практичних психологів в школах, які начебто здатні й повинні знайомити педагогів, учнів та батьків із досягненнями психологічної науки настільки мізерний, що годі сподіватися на якісь особливі зрушення у цій сфері шкільного життя. Професійна ж педагогічна дія вчителів, яка передбачає неодмінне повноцінне знання ними сучасної психології не наповнена компетентностями використовувати її знання у повсякденній роботі учіння-виховання. Це означає, що підготовка вчителя повинна включати вивчення прикладного курсу психологічної педагогіки й педагогічної психології. Поки що в нашій країні такого єдиного курсу в педагогічних навчальних закладах немає. Дуже поєхво вивчаються майбутніми вчителями лише окремі дисципліни, що відображують основні сфери психологічної науки: загальна психологія, вікова, педагогічна. У кожній із них, зазвичай, представлені як фундаментальні, так і прикладні знання [23].

І. Зязюн повсякчас доводив важливу роль, яку відіграють психологічні теорії у підтримці й осмисленні психопедагогіки, зауважуючи, що окремі тенденції й принципи у цьому контексті розроблені педагогічною психологією, що виникла у кінці другої половини ХІХ ст. Її розвиток відбувався у нерозривному зв'язку з розвитком психології в цілому й визначався, передусім, теоретико-методологічними засадами останньої.

Разом із тим, І. Зязюн визначив провідні сучасні напрями розвитку психологічних теорій, що дозволяють більш глибоко зрозуміти провідні особливості психологічної педагогіки й педагогічної психології:

1. *Біхевіористська теорія учіння* має ту особливість, що в учінні враховуються лише впливи (стимули) на учня і його відповідні реакції на ці впливи. Психічний процес у відповідних реакціях оголошується «чорним ящиком», що не підлягає науковому аналізу. Предметом аналізу є поведінка, яка зводиться до сукупності рухів. Біологізм цієї теорії не відрізняє людину від тварини і цим зневажає її соціальну природу. Історики психології довели, що основоположник біхевіоризму Е. Торндайк переконував: «Розвиток тваринного світу в цьому відношенні полягає в кількісному зростанні й кількісному ускладненні того ж самого процесу зв'язку між ситуацією й відповідною реакцією, властивою всім хребетним і навіть нижчим тваринам, починаючи бодай із міног й закінчуючи самою людиною» [37, с. 138]. Саме тому біхевіористи проводили свої дослідження в сфері педагогічної психології переважно на тваринах.

І. Зязюн відзначав, що процес учіння, згідно з цією теорією, полягає у становленні зв'язків між стимулами й реакціями, а також у закріпленні цих зв'язків. В якості основних законів освіти й закріпленні зв'язків між стимулами й реакціями вказуються закон ефекта, закон повторення й закон готовності. Причому, ефект може бути як позитивним, так і негативним. Позитивний ефект утвореного зв'язку полягає в тому, що досягається стан задоволення. Ефект задоволення діє безпосередньо на утворений зв'язок, закріплюючи його. Переживання ж негативне (негативний ефект) знищує утворе-

ний зв'язок, або взагалі його не створює. Повторення у часовій послідовності стимулу й відповідної реакції створює міцний зв'язок [10].

2. *Теорія О. Маслоу*, що набувала повноти і неповторності на перетині трьох узагальнюючих напрямків: біхевіоризму, гуманізму і метафізики. Визнаючи початок свого творчого шляху в лоні біхевіоризму, О. Маслоу швидко цілеспрямовував свій науковий поступ до гуманізму завдяки народженню власної дитини. Він розумів, що виховання повинно фаворизувати самоздійснення особистості, можливості розвитку її людських якостей до максимуму. Маслоу започатковує новий етап, стверджуючи: розвиток внутрішнього «Я», самоактуалізація більш значуща, ніж зовнішня атрибутика, зокрема запам'ятовування фактів, законів, дат та ін. Це привело О. Маслоу до створення ідеального коледжу. У ньому не мало би бути ні кредитів, ні обов'язкових курсів, ні дипломів. Кожен мав вибір вивчати ті дисципліни, що подобаються. Можна також записатися на вивчення всіх дисциплін. Навчання в цьому закладі перманентне, з виховними відступами, де кожен знайде для себе те, що подобається і, таким чином, знайде себе самого [10].

Звернення до рукописів І. Зязюна дає підстави нам стверджувати, що для ученого теорія О. Маслоу стала дієвою для визначення сукупності якостей, що складають людські цінності, які кожна людина ставить високо для самовизначення самої себе. Вони характеризують певну реальність на рівні емоцій і почуттів. Ці якості відбивають потреби особистості. Серед них: правда, краса, добро, унікальність, трансцендентальність дихотомій, життєва енергія, ексклюзивні характеристики особистості, досконалість і необхідність, взаємність, справедливість, порядність, скромність, сердечність, відчуття гумору, незалежність, відчуття змісту життя. Людина повинна сприймати свою працю як вияв власних талантів. Тоді дихотомія між радістю і процесом праці зникне, а у артиста відбудеться їхнє повне злиття [23].

І. Зязюн писав: «Потрібно усвідомити, що життя є дорогоцінним Божим даром і необхідність намагатися постійно й пожиттєво створювати життєву радість. Цьому, як правило, не сприяє шкільне і вузівське життя з їх переповненими класами й аудиторіями, з міжособистісною відчуженістю, з невідповідністю педагогів цю радість започатковувати і на ній розгортати освітній процес. Нерідко учням у школі і студентам у вищих навчальних закладах не до радості, а навпаки. Потрібно викоринити цю біхевіористську форму учіння, наголошує О. Маслоу. Техніки медитації, афективної дії повинні бути серцевиною виховання, додає він» [10].

3. *Когнітивні теорії учіння*, що досліджують головну складову учіння – пізнавальний процес. Їх І. Зязюн поділив на дві групи:

- ✓ першу групу складають інформаційні теорії. У них учіння розглядається як вид інформаційного процесу. Пізнавальна діяльність людини ототожнюється з процесами, що відбуваються в комп'ютерах. Із цим, на переконання вченого, погодитися не можливо, бо відбувається відхід від власне психології;



- ✓ друга група представників когнітивного підходу залишається в межах психології й прагне описувати цей процес за допомогою основних психічних функцій, зокрема сприймання, пам'яті, мислення та ін. [10].

4. *Теорії функціонування людини в групі*, що мали переважаючий вплив у США, а після – в Європі завдяки досить динамічній системі розвитку особистості. Основний принцип теорій: розвиток особистості базується на внутрішніх потребах, конкретизованих у цілях, утопічних фантазіях і визначається розширенням життєвого простору, як основною спонукою реалізації цілей.

Власне для І. Зязюна основоположними стали напрацювання К. Левіна, який вивів фундаментальний закон педагогіки: формування страту і виховання в ньому дитини є водночас реальною педагогічною дійсністю і об'єктивною педагогічною необхідністю. Вільна поведінкова активність дитини у страті найбільш повно сприяє встановленню своїх цілей і вільному діянню, згідно власних потреб і свого власного судження. Однак, суб'єктивність не може народитися в умовах примусу, бо вона з'являється лише в умовах свободи. К. Левін, як стверджує І. Зязюн, демонструє у такий спосіб взаємну залежність між розвитком дитини і численними умовами, необхідними для цього розвитку.

5. *Теорія «Недирективного виховання»*. К. Роджерса. У 30-х рр. ХХ ст. К. Роджерс запропонував психологію особистісної орієнтації, що досліджує динаміку особистісних змін. І. Зязюн уважав цю теорію надзвичайно прогресивною, оскільки вона пояснювала численні грані фундаментального принципу: всі особистості мають позитивну орієнтацію. Детально роз'яснюючи кожне використане поняття, К. Роджерс створив спеціальний словник, дуже популярний у психотерапії, у виховній практиці, у професійному мовленні. «Як бути самим собою?» – чи не основне питання його психотерапії. Це, передусім, бути автентичним, емпатичним, конгруентним, уміти розпізнати, що є справжнім у самому собі. Світ потрібно сприймати і оцінювати, довіряючи своєму досвідові, прислухатися до себе, виражати те, що насправді відчуваєш, сприймати себе таким, яким є, покладатися на свою самооцінку [36]. Також і інших сприймати, якими вони є: з їхніми позитивними і негативними якостями. Мудрість в кінцевому рахунку, це, передусім, внутрішні почуття кожного, а не інтелектуальні розмірковування. Тому почуттєвий досвід необхідно впродовж життя активно розвивати [11].

Для І. Зязюна надзвичайно прогресивним із теорії К. Роджерса стало положення про суб'єкт учіння, який досягає найбільшої свободи, найбільшої незалежності духу, найкращого вияву творчого потенціалу і найвищої довіри до себе, коли він є, передусім до себе, фундаментальним «самооцінником» і самокритиком, позитивно оцінюється у своїх діях, результатах іншими, передусім, однолітками у групі. Академік вважав, що саме така методика процесу учіння, яка є у сучасних навчальних закладах – найбільш соціально корисна. Таке учіння є завжди відкритим для власного досвіду і для інтегрування самого себе у процесуальні зміни. Індивідууми, які набули позитивних змін в процесі учіння, оновлюють умови існування суспільства [10].

Під час роботи із узагальнення науково-філософської спадщини І. Зязюна, зокрема записів і конспектів ученого, нас вразило надзвичайно ґрунтовне опрацювання вченим спадщини К. Роджерса, а особливо фундаментальної праці «Свобода вчитися», написаної у співавторстві з Д. Фрейбергом [33]. Причому, працюючи над рукописами І. Зязюна, ми помітили, що учений, із притаманним лише І. Зязюну філософським мисленням, постійно вживає назву книги «Свобода учіння», відзначаючи на полях про більш правильний, логічний і точний переклад з англійської мови (на думку І. Зязюна саме таким і мав би бути точний переклад).

І. Зязюн, на основі студіювання фундаментальної праці К. Роджерса і Д. Фрейберга узагальнює перелік провідних професійних компетентностей учителя, які він має опанувати, аби «захопити своїх студентів учінням?»: Його відповідь зводиться до таких логічних узагальнень:

- ✓ викладач (*facilitateur*) полегшує учіння, виконує функцію консультанта-помічника. Він має запровадити у товаристві своїх учнів початковий клімат гуманного ставлення до них, прихилити їхню довіру до себе і посприяти встановленню міжособистісної довіри в групі;
- ✓ допомогти студентам визначити і конкретизувати їхні цілі та їхні наміри. Подібне повторити для студентського гурту. Йому потрібно прийняти до уваги важливу деталь: ці цілі і наміри можуть бути не лише різноманітними, але й суперечливими;
- ✓ викликати своїми завданнями бажання у кожного суб'єкта здійснювати проекти, які мають значення поки що для нього (викладача). Допомогти кожному студентові трансформувати своє (викладача) бажання у мотивовану енергію виконавства свого учня;
- ✓ робити різними організаційними заходами доступ для кожного студента джерел учіння: письмових матеріалів, аудіовізуальних засобів, лабораторних приладів тощо;
- ✓ втілити у переконання кожного студента, що він є для них джерелом порад, експертом-оцінником їхньої учнівської дії, режисером і артистом педагогічної дії у навчальному закладі, від імені якого він виконує свою педагогічну функцію, і взагалі – другом і радником із будь-яких питань, до якого у будь-яку хвилину дня і ночі можна звернутися;
- ✓ переконати суб'єктів учіння, що в інтелектуальному відношенні, особливо у професійному виборі студентів, він є для них зразком для наслідування. Також і в емоційно-почуттєвих, моральних позиціях йому немає рівних. А в уміннях, в різних обставинах, надавати значущості найрізноманітнішим аспектам виявлення творчої ініціативи кожним учасником освітньо-виховного процесу (студентом) у нього можна повчитися;
- ✓ стати безпосереднім учасником колективного процесу учіння зі стабілізацією клімату творчості і доброзичливості в групі, стати

- рівноправним членом навчальної групи і висловлювати свою точку зору;
- ✓ виявляти ініціативу, бути частиною групи як почуттями, так і думками у такий спосіб, щоб нічого за це не вимагати, і щоб це ні до чого не зобов'язувало. Ця ініціатива є нічим іншим, як віддачею частини себе на користь іншим, яку студенти можуть сприйняти, або відхилити;
  - ✓ залишатися уважним впродовж навчання до вияву тих глибоких чи бурхливих почуттів, які відтворюють напругу в групі і знаходити засоби цю напругу знімати;
  - ✓ допомагати студентам полегшувати процес учіння і разом з тим розпізнавати й удосконалювати свої власні можливості. Давати студентам свободу у продовженні того ризику відповідальності за професійний успіх кожного студента і групи в цілому, який він, викладач, бере на себе. Звичайно, він повинен також виражати, якщо є обставини для цього, свою тривогу, гнів, страх [19].

6. *Діяльнісна теорія учіння*, обґрунтована у наукових роботах П. Гальперіна на початку 50-х років ХІХ ст. й успішно розвинена та вдосконалена його учнями й послідовниками. Основою цієї теорії є теза про те, що психіка нерозривно пов'язана з діяльністю людини, а будь-яка діяльність неможлива поза психікою людини.

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

У психології, і особливо в педагогіці, не всі поділяють цю точку зору. Є прибічники біологічної зумовленості психічного розвитку. Вони вважають успадкованими джерела людських здібностей. Це означає, що розвиток людини визначається вродженими здатностями, а учіння й виховання лише допомагають їх відкрити й реалізувати. Яку з цих двох точок зору обере учитель – від цього залежить шкільна, а в принципі й пожиттєва доля його учнів» [10].

Для теорії психопедагогіки І. Зязюна підхід до процесу учіння, як до діяльності, вимагає 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.

Критерій знань також невіддільний від дії, чи її сукупностей. Знати – завжди виконувати певну діяльність чи дію, пов'язаних із даними знаннями. Знання – поняття відносне. Якість засвоєння знань визначається різноманітністю й характером видів діяльності, в яких знання можуть існувати й існують.

Отже, замість двох проблем – передати знання й сформуванню вміння для їх застосування – перед учінням тепер стоїть одна: сформуванню такі види діяльності, які з самого початку включають у себе задану систему знань і забезпечують їх використання в попередньо передбачених межах [19].

Можна з упевненістю стверджувати, що І. Зязюн є розробником інноваційної теорії учіння з огляду на психопедагогіку. Ця теорія має спрямовуватися на вивчення законів переходу явищ суспільної свідомості в явища свідомості індивідуальної. «У тих випадках, коли затребувані види дій не описані як компоненти соціального досвіду, а існують лише як факти індивідуальної свідомості, необхідно знаходити шляхи їх виявлення й фіксації, бо без цього вони недоступні засвоєнню», – писав І. Зязюн [10].

Таким чином учений, на основі аналізу психологічних теорій, студіювання значного масиву досліджень зумів вивести авторське означення: *«Психологічна педагогіка є міждисциплінарною, самостійною сферою знань, що базується на наукових принципах загальної, вікової, соціальної, педагогічної психології, психології особистості, теоретичної й практичної педагогіки. Вона має власну історію становлення й розвитку, аналіз якої дозволяє зрозуміти сутність і специфіку предмета її дослідження [10].»*

**Про вчителя у вимірах психологічних детермінант: психопедагогіка педагогічної дії і педагогічна майстерність.** Коли бодай побіжно знайомишся з науково-філософськими працями І. Зязюна, починаєш усвідомлювати, що лівову частку роздумів ученого присвячено вчителю, формуванню його педагогічних і психологічних компетентностей, а особливо розвитку провідних складників педагогічної майстерності. У фондах меморіального музею садиби академіка І.А. Зязюна НПУ імені М.П. Драгоманова у с. Пашківка Ніжинського району, Чернігівської області зберігається власноручний рукопис академіка, що носить назву «Учитель у вимірах психіко-психологічних детермінант» [22], аналіз якого дозволяє простежити стурбованість ученого рівнем розвитку психологічних компетентностей сучасних педагогічних працівників. Разом із тим у 2013–2014 рр. І. Зязюном були надруковані статті «Психопедагогічні засади педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей» [18]. Також нас зацікавив власноручний рукопис, що академік готував для виступу на Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти», що відбулася в м. Києві 18–20 березня 2014 р. під назвою «Психологічний досвід – домінанта, детермінанта, уособлення й практичний вияв усіх різновидів досвіду в педагогічних технологіях» [16].

Варто відзначити, що І. Зязюн визначав провідною детермінантою діяльності-дії сучасного педагога – **психологічний досвід** – *вияв його цілісної особистості, що зумовлює й детермінує всі життєві процеси і їх складові компоненти, зокрема потреби, мотиви, діяльність, дію, операції та ін.* Учений зумів виокремити провідні педагогічні цілі і задачі.

Так, у педагогічній діяльності-дії цілі і задачі ієрархічні. Відомо, що задача в діяльності є метою (ціллю) за певних умов: цілі суспільства на сучасному етапі його розвитку; цілі в системі освіти; цілі школи (мають узагальнений характер); перспективні цілі й оперативні задачі та ін. Цілі й задачі



педагогічної діяльності залежні від конкретної парадигми освіти. У межах авторитарної педагогіки (а вона традиційна у вітчизняній школі) цілі педагогічної діяльності визначаються пануванням дидактичної задачі, а не особистості дитини. Перед учителем основоположна задача – формування знань, умінь, навиків (ЗУН-ів). У стилі спілкування – система доган, заборон, покарань переважає над системою гуманної довіри. Учням задовго до позитивного результату учіння «приписуються» нерідко небажання навчатися, зарозумілість, схильність порушувати дисципліну та ін. У підсумку в них виникає відчуття огиди до навчальних занять, які не мають для учнів ніякого смислу. Головна причина такого підходу знаходиться в жорсткій і жорстокій регламентації діяльності вчителя, необхідності для нього різних видів звітності, вимушеності постійного контролю, у недовірі до вчителя, відсутності самостійності в його роботі [22].

Вчений неодноразово доводив, що у межах гуманістичної, особистісно-орієнтованої педагогіки (альтернативної авторитарній), цілі й задачі педагогічної діяльності-дії визначаються тим, що головною діючою особою в освіті є дитина, з її особистісним і суб'єктивним (внутрішнім) світом; система відношень будується на довірі й гуманній терпимості до неї, делікатності, істинному інтересі до її долі та ін. Імена основоположників гуманістичної концепції школи, особистісно-гуманного підходу до дитини відомі: К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко, Ш. Амонашвілі, К. Роджерс, Д. Дьюї та ін. У межах цієї методології всі структурні компоненти педагогічної діяльності, починаючи з цілей і задач, вагомі з урахуванням того, що дитина – не об'єкт виховання, а суб'єкт самовиховання (у межах відношень – учень-учитель-середовище школи-довкілля-родина). Організація навчальної дії сприяє самовираженню учня і не перетворює його учіння у важку повинність. Успіх реалізації такого підходу залежить від рівня сформованості в учителя Майстра педагогічної дії (з високим рівнем педагогічної майстерності) і прагнення дивитися на світ очима своїх вихованців, робить суттєве доповнення ідеєю «особистісно розвивального учіння» (за Д. Ельконіним і В. Давидовим).

Цілі і задачі педагогічної діяльності-дії, а також шляхи їх реалізації визначаються наступним важливим положенням: процес розвитку і учня, і вчителя повинен відбуватися синхронно, лише в учителя цей процес розпочинається набагато раніше. Учитель повинен знати психологічні закономірності й умови розвитку особистості [22].

Для І. Зязюна, як послідовника гуманної, олюдненої й опочуттєвленої педагогіки першочерговим стало визначення педагогічних засобів і способів вирішення поставлених задач. Учений зауважував: «Але при всій їх різноманітності постійними є наступні питання: Кого навчати? Кому навчати? Як навчати? Чому навчати?» [18]. Якщо здійснити цілісний аналіз першоджерел із науково-філософської творчості І. Зязюна, можна окреслити його відповіді на ці риторичні питання:

1. *Кого навчати?* Вибір засобів і способів педагогічних впливів в першу чергу орієнтується на учня як головну фігуру педагогічного процесу, на те,

щоб стимулювати емоційно-почуттєву (естетичну), інтелектуальну, вольову, моральну й інші складові психологічного досвіду кожного учня, проектувати нові «зони найближчого розвитку» (за Л. Виготським). Демократизація всіх боків життя суспільства (політичної, соціальної, економічної, культурної й ін.) породила нові вимоги до якостей особистості сучасної людини. Деякі з них: уміння жити в умовах демократії й належно користуватися нею (демократія – не всездозволеність; уміти визнавати й приймати наявність різних точок зору, вести дискусії й вирішувати розбіжності в думках цивілізаційними способами; вміти керувати людьми, приймати управлінські рішення, організовувати роботу з керівництва й управління різними соціальними об'єктами, бути діловим, бережливим, ощадливим, дбайливим, з господарською кмітливістю («дилером», «менеджером», із життєвістю процесів вільної економічної зони, «інвестиційної компанії» та ін.).

2. *Кому навчати?* Важливістю набуває думка про те, що для допомоги дитині стати повноцінною особистістю (незалежною, грамотною, ініціативною, самостійною) учитель сам повинен бути особистістю. Йому необхідно перебувати у постійному пошукові адекватних засобів й способів з реалізації власних особистісних можливостей і здібностей в роботі з дітьми. Для цього, на переконання І. Зязюна обов'язковими є: емоційно-почуттєва відкритість; довірливість і щирість у вияві естетичних почуттів і відношень; прагнення до задоволеності собою в процесі спільної з учнями творчої діяльності і дії; позитивний психологічний настрій на оптимальну роботу з конкретним класом для досягнення максимальної переконаності й виразності у внутрішньому світі кожного учня щодо єдиного способу бути успішним, конкурентоздатним впродовж життя – саморозвитку, самовдосконалення впродовж життя (наукового, професійного, особистісного, культурологічного та ін.) [22].

Для І. Зязюна, який поцінював наукові думки провідних теоретиків психопедагогіки, домінантною став своєрідний постулат, виведений видатним російським педагогом, психологом (першим у світі автором «Педагогічної психології», виданої в 1887 р.) П. Каптеревим у праці «Дидактичні нариси» (1883 р.). У ній П. Каптерев зауважував: «Немає гіршого вчителя від того, який плекає нещасливу думку, що він сам уже достатньо вчений і розвинений, що віднині його задача – освічувати лише інших, а не самого себе. Між таким учителем і учнями неминуче розривається той невидимий духовний зв'язок, який в істинній, справжній школі згуртовує їх воедино, зріднює й здружує їх та стає потребою розвитку в роботі над своєю освітою» [11].

3. *Як навчати?* Внутрішні механізми навчального процесу повинні розглядатися з точки зору взаємовідношень двох головних складових – діяльності учня й діяльності вчителя. Л. Виготський писав, що там, де вчитель «...Виступає в ролі простого насоса, що накачує учнів знаннями, він з успіхом може бути замінений підручником, словником, картою, екскурсією... Пора поставити учня на власні ноги, примусити його ходити й падати, терпіти біль від забитих місць і вибирати напрям – однаково стосується всіх сторін виховання-учіння» [39, с. 255-256]. При цьому оптимальним є не диктат, не тиск

на особистість учня, а шанобливе ставлення до нього, визнання його значущості, відкритий діалог, теплота й дружелюбність.

В утруднених конфліктних ситуаціях доцільно виявляти й позбуватися істинних причин, що породжують цю ситуацію. Слід звертатися до індивідуального психологічного досвіду учня, його сильних сторін. Звертатися не абстрактно, а персоніфіковано, конкретно до даної дитини, підлітка, юнака зі схваленням, підтримкою їх позитивних активів, щирою зацікавленістю їм допомогти.

4. *Чому навчати?* У сучасному світі, надто перевантаженому інформативним потоком, зі всією гостротою стоїть проблема сприймання, переробки і використання інформації. Зі врахуванням цього процесу вибір засобів і способів рішення педагогічних цілей і задач повинен спрямовуватися на вибір і передачу змісту навчальних матеріалів, підбір допоміжного ілюстративного й інших матеріалів, що сприяють засвоєнню системи знань, що відображує глибокий зв'язок навчального предмету з життям. Важливе поєднання змісту навчального матеріалу з наявними в учнів знаннями, індивідуальним досвідом для пробудження й підтримки учнівського інтересу, фантазії, видумки, інтуїції, естетичних почуттів. Все це, у свою чергу, розвиватиме в учнів потребу в знаннях, формуватиме прагнення до самоучіння, самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення особистості в цілому.

І. Зязюн стверджував, що пізнавальна потреба завжди є основою розвитку здібностей учня. Між ними існує прямий зв'язок і взаємозалежність. Дослідження обдарованих дітей показують їх відмінність від дітей звичайних схильністю до розумової праці, прагненням до постійного здобування нових знань, нової інформації. Ця потреба в нових знаннях однаково сильно виявлялася у різних дітей: «гуманітаріїв» і «технарів», математиків і біологів із різними темпераментами й характерами [39, с. 59-78]. Академік повсякчас висував дилему: чому так відбувається? І, тим самим, давав відповідь: тому що пізнавальна потреба:

- ✓ ніколи не може повністю вдовольнитися результатами пізнання;
- ✓ спрямована на процес пізнання, і досягнення якісного результату;
- ✓ тісно пов'язана з позитивними естетичними почуттями прекрасного й піднесеного [22].

І. Зязюн здійснив цілісний аналіз і оцінку педагогічних дій учителя – важливий компонент у структурі педагогічної діяльності-дії та вивів визначення, що це є порівняльним аналізом запланованих і виконаних учителем завдань. Кожен учитель прагне зрозуміти закономірності протікання педагогічної діяльності-дії, оцінку, у випадку необхідності, корекції своєї роботи. Оцінює себе учитель і як учасника діалогу в педагогічній дії: момент його організації, динаміку, активність учнів у діалозі та ін. Учитель аналізує помилки, невдачі, педагогічні знахідки, проектує і здійснює план професійного саморозвитку, підвищення своєї педагогічної майстерності.

Спираючись на дослідження Л. Мітіної, яка виокремлює дві основні моделі праці вчителя: 1) модель активної поведінки; 2) модель професійного розвитку [30], вчений дав характеристику цих моделей:

1. Для першої моделі характерне встановлення відношень лише до окремих фрагментів професійної діяльності, але не до діяльності в цілому: пристосовницька поведінка, пасивність, комфортність, стратегія «економії сил», що базуються переважно на використанні напрацьованих алгоритмів, що перетворюються в штампи і стереотипи й обумовлюють особистісну бажану адаптацію.

2. Друга модель характеризується здатністю вчителя вийти за межі неперервного потоку повсякденної педагогічної практики й побачити свою професійну працю в цілому. Такий учитель здатний перетворити власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення. Це уможливорює самостійне й конструктивне вирішення труднощів і протиріч, оптимальне використання потенціальних можливостей у творчому осмисленні свого минулого досвіду, шукання й знаходження нових шляхів удосконалення педагогічного процесу.

Для І. Зязюна, який розробляв основи психологічної компетентності вчителів, визначальними стали теоретичні підходи щодо виокремлення провідних стилів професійно-педагогічної діяльності вчителя. В основу розмежування стилів покладені, як зазначали А. Маркова, А. Ніконова такі ознаки: змістовні, динамічні характеристики й результативність (знання і їх практичне використання учнями, інтерес учнів до предмета) та ін. [29]:

1. *Емоційно-почуттєво-імпровізаційний стиль* (ЕПІС). Учителя з таким стилем вирізняє переважно орієнтація на процес учіння. Пояснення нового матеріалу такий учитель вибудовує логічно, цікаво, однак у процесі пояснення у нього часто-густо відсутній зворотний зв'язок з учнями, Під час опитування учнів учитель з ЕПІС звертається до великої кількості учнів, в основному сильних, які цікавлять його, опитує їх у швидкому темпі, задає неформальні питання, але мало за часом дозволяє їм відповідати, не чекаючи формулювання ними власної думки. Для вчителя характерне недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу. Для опрацювання на уроці він добирає найбільш цікавий навчальний матеріал; менш цікавий, хоч і необхідний, він залишає для самостійного опрацювання. У педагогічній дії вчителя з ЕПІС недостатньо представлені закріплення і повторення навчального матеріалу, контроль знань учнів. Він виявляє високу оперативність, використання значного арсеналу різних методів учіння. Він часто практикує колективні обговорення, стимулює спонтанні висловлювання учнів. Для вчителя характерна інтуїтивність, що виявляється, нерідко, у невмінні проаналізувати особливості й результативність власної педагогічної дії на уроці.

2. *Емоційно-почуттєво-методичний стиль* (ЕПМС). Для вчителя з ЕПМС характерні орієнтація на процес і результати учіння, адекватне планування навчально-виховного процесу, поетапне опрацювання всього навчального матеріалу, контроль знань учнів. Такого вчителя вирізняє висока оперативність, він часто змінює види роботи на уроці, практикує колективні обговорення. Використовуючи багатий арсенал методичних прийомів при опрацюванні навчального матеріалу, що і вчитель з ЕПІС, учитель з ЕПМС,



на відміну від останнього, прагне активізувати дітей не зовнішньою забавою, а добре зацікавити особливостями самого предмету.

3. *Розумово-імпровізаційний стиль* (РІС). Для вчителя з РІС характерна орієнтація на процес результату учіння, планування навчальної дії згідно з програмою навчання, виявлення меншої винахідливості порівняно з ЕПІС і ЕПМС у підборі і варіаціях методів учіння. Не завжди забезпечує високий темп роботи, рідше практикуються колективні обговорення, ніж на уроках з ЕПІС і з ЕПМС. Учитель з РІС менше говорить сам, особливо під час опитування, намагаючись впливати на учнів опосередковано (підказками, уточненнями і т. ін.), уможливлючи учням виявлення своєї самостійності і детальності відповіді.

4. *Розумово-методичний стиль* (РМС). Орієнтуючись переважно на результати учіння і адекватно плануючи навчальний процес, учитель із РМС виявляє консервативність у використанні засобів і способів педагогічної дії. Висока методичність (систематичність закріплення, повторення навчального матеріалу, контролю знання учнів) поєднується з малим стандартним набором використання методів учіння з перевагою репродуктивної дії учнів, даючи кожному багато часу на відповідь. Особливий час приділяє відстаючим учням. Для вчителя РМС характерна в цілому рефлексивність.

Рукописи творчої наукової спадщини І. Зязюна дозволяють звернути увагу на той факт, що вчений обстоював необхідність оволодіння вчителями сімома провідними компетентностями, що свого часу були обґрунтовані Л. Мітіною і мали стати обов'язковими для організації й проведення педагогічної дії вчителем будь-якого предмета і забезпечувати якісний результат учіння:

- ✓ здібність контролювати рівень знань учнів, тобто одержувати інформацію про запити учня і його успішне просування в учінні;
- ✓ здібність організовувати навчальну роботу на уроці – розумно використовувати час, готувати й використовувати навчальні посібники, технічні й комп'ютерні засоби у здійсненні педагогічної дії;
- ✓ здібність усно й письмово пред'являти учням навчальний матеріал (із будь-якого предмета);
- ✓ здібність вести діалог з учнями, здійснюючи постійно психолого-педагогічну взаємодію з ними;
- ✓ здібність використовувати різні методи учіння;
- ✓ здібність насичувати спілкування з учнями позитивними емоціями й естетичними почуттями (прекрасного, піднесеного, почасті комічного), що досягається створенням і підтримкою креативної (творчої) атмосфери на уроці;
- ✓ здібність підтримувати дисципліну на уроці, домагаючись відповідної поведінки дітей постійним підтримуванням їхньої уваги в площині основних задач уроку [30].

І. Зязюн справедливо акцентував увагу на тому, що на об'єктивність і адекватність оцінки (самооцінки) педагогічної дії, для створення сприятливих умов неперервного саморозвитку педагогічної майстерності, суттєвий

вплив відіграє здібність учителя прогнозувати своє майбутнє. Як і будь-яка діяльність, прогнозування є єдністю змістовних, операційних і мотиваційних компонентів:

- ✓ *змістовні*: знання, необхідні для одержання прогнозу – про розвиток процесу чи явища в минулому, про цикли повторності об'єктів прогнозу, про закономірності і теорії;
- ✓ *операційні*: причинно-наслідкові зв'язки, реконструкція і перетворення уявлень: гіпотези і планування [22];
- ✓ *мотиваційні*: бажане майбутнє, зняття протиріч між бажаним і суцим.

А звідси – всі здібності й компетентності вчителя, високий рівень його педагогічної майстерності виявляються в узагальненій категорії «Імідж учителя».

Що стосується важливого поняття «Імідж педагога», то вчений його розглядав неординарно, записуючи свої думки у маленький записничок, що й до нині зберігається у фондах меморіального музею-садиби НПУ імені М.П. Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського району, Чернігівської області. Взагалі поняття «Імідж» набуло в останні десятиліття великої популярності як у суспільній свідомості, так і в сучасних словниках та інтерпретаціях різних наукових видань. Довідкові видання розкривають його зміст як «цілеспрямовано-сформованого образу» [35, с. 229].

Власне для І. Зязюна «Імідж» – це стереотип емоційно-почуттєвого окреслення образу когось чи чогось [22].

Імідж – поняття, використане стосовно людини, інтерпретується як персональний імідж; стосовно корпорації – корпоративний; стосовно політика – політичного діяча; стосовно професії – педагога, інженера та ін.; стосовно речей – мерседес не просто автомобіль та ін.

У буденній свідомості слово імідж уживається в двох смислах: як зовнішній вигляд людини і як її репутація. Насправді, ці грані образу злиті воєдино. Спостерігаємо зовнішній вигляд, а оцінюємо репутацію! Можна стверджувати, що імідж – це образ із внутрішніми й зовнішніми характеристиками. Щодо вчителя можна сказати: високий рівень педагогічної майстерності – високий імідж і навпаки. У принципі, Майстер будь-якої справи – Людина з високим іміджем.

І. Зязюн, виступаючи перед учителями Новомосковської гімназії № 11 у 2012 р. зазначав: «У сучасному українському просторі, що втратив чимало високих образних орієнтирів, професія вчителя також втратила вагомні соціальні висоти і необхідність її реабілітації не викликає сумнівів. Звичайно, необхідна державна підтримка соціального статусу педагога. Для цього кошти непотрібні. Потрібен державний психологічний настрій істеблішменту країни: прокидатися й лягати спати з повагою й подякою до головної продуктивної сили суспільства – Вчителя. Безсумнівно, необхідна й економічна підтримка. Але чи завжди економічний чинник визначає імідж вчителя і відношення до нього з боку учнів, батьків, державних службовців. Що можуть зробити самі вчителі, щоб підняти престиж їхньої професії?»

Відношення до іміджу у самих педагогів неоднозначне. Негативно відносяться до нього ті представники старшого покоління педагогів усіх рівнів освіти, які його розуміють як «маску» (личину). Вони переконані в пріоритеті внутрішнього змісту над зовнішнім і переконані, що основне «бути, а не вважатися». Усілякі розмови щодо іміджу вчителя сприймаються ними дуже обачно, як заклик бути нещирим» [9].

Учений неодноразово звертав увагу на те, що прихильники такої позиції не враховують важливу обставину, що одним із результатів сприймання вчителя при виконанні ним педагогічної дії, суб'єктом якої є учень, останній, хоче того вчитель, чи ні, само-формує образ про нього. Імідж «авторитетного» вчителя, чи не дуже, має кожен учень. Чи є вчитель, який відмовиться від свого високого позитивного іміджу в свідомості кожного учня? Але імідж сам собою до класу зі вчителем не приходять. Його треба заслужити своєю щоденною працею. Це легко дається вчителю з достатнім і високим рівнем педагогічної майстерності. Учитель – не Майстер своєї справи обділяє себе радістю високого іміджу і віддає себе на поталу довічній само-деградації. Постійний страх учнів від негативних оцінок за успіхи в учінні авторитету вчителю не додає. А авторитет вчителя – ніщо інше як його високий імідж.

Є й інший бік проблеми: учитель, який дбає про створення власного іміджу не лише краще виглядає, а й краще себе відчуває, більше переконливий, а в підсумку й успішніше працює. Сучасними психологічними дослідженнями виявлені протиріччя в значущості особистісного іміджу учителя для учнів і самих учителів. У списку десяти професійно значущих якостей вчителя в кінці ХХ століття імідж посідає друге місце в школярів і восьме – в учителів.

Імідж вчителя виявляється в деякій узагальненій формі, яка утримує в собі наступні структурні компоненти: індивідуальні характеристики, особистісні, комунікативні, діяльнісні й зовнішньо-поведінкові. В образі конкретного вчителя поєднується індивідуальний, професійний і віковий іміджі. Оточення виносить судження як про особистісні, вікові, статеві, так і чисто професійні якості вчителя. У структурі іміджу професіонала, запропонованої Л. Мітіною, виділяються зовнішній, процесуальний і внутрішній компоненти [22].

Зовнішня складова включає міміку, жести, тембр і силу голосу, вбрання, манери, ходу. Зовнішній вигляд учителя безумовно може створювати робочий чи неробочий настрій на уроці, сприяти чи не сприяти взаєморозумінню, полегшуючи чи утруднюючи педагогічне спілкування.

Професійна діяльність-дія розкривається через процесуальну складову іміджу, яка конкретизується такими формами спілкування як професіоналізм, пластичність, виразність. Збагачення позитивними емоціями й естетичними почуттями педагогічної дії вчителя засобами вербального й невербального впливу здатне оживити урок, зробити його експресивним, наближеним до природного спілкування як важливого чинника мотивації переходу навчальної інформації в «мозкові файли» людської підсвідомості.

Внутрішня складова – внутрішній світ людини, її інтереси, цінності духовний і інтелектуальний розвиток, а в цілому – її особистість.

Отже, імідж людини має такі структурні компоненти: індивідуальні й особистісні якості, комунікативні особливості професійної дії й поведінки. Можливо вести мову про загальний імідж учителя й ситуативне втілення його образу в свідомості учня. У суспільній свідомості взагалі існує, передусім, імідж професії вчителя, який узагальнює найбільш суттєві характеристики, притаманні різним учителям і концентрує та закріплює їх у вигляді образу-стереотипу. Суспільство, породжуючи вимоги до професійного іміджу вчителя, впливає на його зміст. Але із покоління в покоління незмінними залишаються такі якості «ідеального вчителя» як любов до дітей, доброзичливість, щирість, уміння спілкуватися.

Аналізуючи теоретичні напрацювання провідних педагогів і психологів, І. Зязюном здійснений аналіз поступу «педагогічної іміджології» в обрисах педагогічної майстерності:

1. У 30-ті роки ХХ ст. старшокласники у творах «Мій учитель» фаворизували такі якості: 1) знання предмета і володіння методикою; 2) хороші взаємовідношення з учнями; 3) уміння правильно оцінювати знання учня; 4) уміння запроваджувати високий рівень дисципліни; 5) зовнішній вигляд.

Учні не хотіли б працювати із учителем, який уособлює такі негативні для них характеристики: 1) слабе володіння предметом; 2) негативне ставлення до учнів; 3) невміння домагатися учнівської дисципліни; 4) неправильна оцінка знань учнів; 5) недбалий зовнішній вигляд.

У 40-ві роки ХХ ст. учні поцінювали в учителя, передусім, знання предмета, загальну ерудицію, політичну зрілість. Серед рис «ідеального вчителя» цього історичного періоду років переважали: урівноваженість, гармонійність, сильна воля, хоробрість, дотепність, приємна зовнішність, розуміння своїх учнів, уміння вести мовлення, логічно й виразно висловлюватись, самостійність, любов до своєї професії.

У 70-ті роки ХХ ст. учні захоплювалися такими рисами вчителів: справедливий, розумний, енергійний, вимогливий, організатор, привітний, любить дітей, любить свій предмет.

У 90-ті – на початку 2000-х рр. році учням імпонували в особистості вчителя поєднання суворості зі справедливістю, добром, ерудицією, взаєморозумінням, акуратністю. Основою негативного відношення до вчителя була неухвага, нечесність, байдужість, схильність до моралізування, нестриманість.

У результаті анкетування вчителів і учнів, яким пропонувалося встановити ранжир 58-ми якостей помітним стало відношення учнів і вчителів до такої якості, як любов до дітей. Учні його поставили на перше місце, а вчителі – на 28. Вчителям важливішими були такі загальні кліше, як творче ставлення до праці і знання предмета.

Натомість, учні 30-40-х рр. ХХ ст. більше цінували в учителях знання предмета, загальну ерудицію, високу моральність, а в кінці 50-х рр. ХХ ст. – добро, щирість, відкритість, почуття гумору, а також уміння спілкуватися й відстоювати свою точку зору.

Цікавим є факт схожості узагальненого портрета позитивного вчителя у нас і за кордоном. Ідеал, до якого прагне американський учитель – бути: гу-



манним; справедливим; демократичним; емпатійним; легко знаходити контакт із класом й окремими учнями; гнучким; скоріше неформальним, ніж офіційним; оптимістичним у прийнятті самого себе й прагнення передати це учням для відповідних «само-прийнять» [22].

І. Зязюн неодноразово повторював, що сучасний образ учителя визначається не лише добром рис, якостей «ідеальної моделі» педагога в свідомості учня, але й новим його комунікативним іміджем для сучасного часового простору. Комунікативний імідж об'єднує всі вербальні й невербальні особливості спілкування вчителя. Однак, якщо мова педагога є предметом його постійного аналізу, візуальне сприймання інформації залишається на периферії свідомості.

Окремі компоненти зовнішності вчителя мають у сприйманні учнів своє смислове навантаження, але в кожній конкретній ситуації на уроці воно може бути важливим і значущим, чи малозначущим. В одному випадку для дитини важлива міміка, в іншому – жест, в третьому – вбрання вчителя.

У ситуації, коли значення зовнішнього вигляду вчителя стає умовою першого успіху, згідно результатів соціологічних досліджень лише 19 % вчителів задоволені своїм зовнішнім виглядом. Грамотно реалізувати функцію самовіддачі в педагогічному спілкуванні вчителю важливо особливо в момент формування першого враження про себе. Як показують дослідження, від 25 % до 67 % учителів першого року роботи в школі відчують найбільші труднощі в ситуаціях першого контакту з учнями.

Феномен першого враження у багатьох випадках визначає подальшу динаміку процесу педагогічної взаємодії. Перше враження учня від учителя є важливішою подією у його сподіваннях на радісне шкільне життя [14].

Погляди І. Зязюна суголосні з висновками В. Кан-Калика, який зауважував: «Учитель повинен прискіпливо готуватися до першого спілкування з аудиторією. У цій справі немає дрібниць. Перша зустріч формує уявлення про особистість вихователя, бо зовнішній вигляд і внутрішні якості особистості, зазвичай, мають взаємозв'язок. Від успішності початкової стадії спілкування у виховному процесі залежить успішність здійснення всього процесу комунікації» [24]. Отже, акт формування першого враження важливий, оскільки саме він визначає увесь подальший хід психолого-педагогічної взаємодії.

Як неперевершений естет і теоретик педагогічної майстерності, І. 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 вчителю, 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 вчителю в усіх 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 в педагогічній діяльності, в педагогічній дії вчитель може використовувати лише позитивне почуття прекрасного й піднесеного [9].

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.

Ведучи мову про 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 навесні, 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, говорячи про 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» [21].

### Література:

**1. Ананьев Б. Г.** Педагогические приложения современной психологии. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг.* / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. М., 1981. 346 с.

**2. Блонский П. П.** Педология. М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. 347 с.

**3. Божович Л. И.** Педагогическая психология. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. М. : БРЭ. 1999. Т. 2. 1160 с.

**4. Габай Т. В.** Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ высш. учеб. Заведений. 5-е изд. стер. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 240 с.

**5. Гинецинский В. И.** Предмет психологии: дидактический аспект. М. : Логос, 1994. 214 с.

**6. Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.

**7. Зимняя И. А.** Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. Второе, доп., испр., перераб. М. : Университетская книга : Логос, 2009. 384 с.

**8. Зинченко В. П.** Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. 64 с.

**9. Зязюн І. А.** Виступ перед учителями Новомосковської гімназії № 11 Дніпропетровської області : стенограма. *Матеріали із фондів меморіального музею-садиби академіка І. А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.*

**10. Зязюн І. А.** Історичні витоки психопедагогіки. *Рідна школа.* 2013. С. 3–12.

**11. Зязюн І. А.** Нотатки про психопедагогіку: рукопис. *Матеріали із фондів меморіального музею-садиби академіка І. А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.*

**12. Зязюн І. А.** Педагогічна дія у вимірі педагогічної майстерності. *Розвиток педагогічної майстерності вчителя у між курсовий період: теорія і практика* : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Академія педагогічної майстерності / [редкол. : М. М. Солдатенко та ін.; упоряд. : О. М. Боровік, Н. В. Артем'єва]. Київ : Богданова А. М., 2013. С. 6–12.

**13. Зязюн І. А.** Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка? : рукопис. *Матеріали із фондів меморіального музею-садиби академіка І. А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.*

**14. Зязюн І. А.** Педагогічний імідж : рукопис. *Матеріали із фондів меморіального музею-садиби академіка І. А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.*

**15. Зязюн І. А.** Психопедагогічна домінанта професійної дії вчителя. *Interdysscyplinarność pedagogiki i jej subdyscylin* | Pod red. Zofii Szaroty, Franciszek Szlosek. Warszawa-Krakow. 2013. S. 525–533.

**16. Зязюн І. А.** Психологічний досвід – домінанта, детермінанта, уособлення й практичний вияв усіх різновидів досвіду в педагогічних технологіях 6 рукопис. *Матеріали із фондів меморіального музею-садиби академіка І. А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.*

**17. Зязюн І. А.** Психопедагогічні засади педагогічної майстерності як система професійних компетентностей. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/>

**18. Зязюн І. А.** Психопедагогічні засади педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей. *Управлінські компетенції викладача вищої школи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 14-15 берез. 2013 р., м. Київ / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. С. 15–17.

**19. Зязюн І. А.** К. Роджерс «Свобода учіння»: Рукописні нотатки. *Матеріали із фондів меморіального музею-садиби академіка І. А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.*

**20. Зязюн І. А.** Учитель ХХІ століття: чарівник, добротворець, любомудр, працелюб : рукопис. *Матеріали із фондів меморіального музею-садиби академіка І. А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.*

**21. Зязюн І. А.** Учитель на перетині тисячоліть. *Трибуна.* 2012. № 1/2. С. 6–7.

**22. Зязюн І. А.** Учитель у вимірах психіко-психологічних детермінант. *Матеріали із фондів меморіального музею-садиби академіка І. А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.*

**23. Зязюн І. А.** «Шкільна психологічна служба»: рукопис. *Матеріали із фондів меморіального музею-садиби академіка І. А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.*

**24. Кан-Калик В. А.** Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.

**25. Каптерев П. Ф.** Дидактические очерки : Теория образования [изд. 2-е, перераб. и расшир]. Книжный склад «Земля», 1915. 434 с.

**26. Кованько П. Л.** Педагогический авторитет. М. : Типография С. Кульженко, 1905. 26 с.

**27. Колесникова И. А.** Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб, 1999. 242 с.

**28. Крутецкий В. А.** Основы педагогической психологии. М. : Просвещение, 1972. 255 с.

**29. Маркова А. К.** Психология труда учителя. Книга для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.

**30. Митина Л. М.** Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы. М. : Дело, 1994. 216 с.

**31. Развитие творческой активности школьников /** под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1991. 160 с.

**32. Роджерс К.** К науке о личности. *История психологии ХХ век : [хрестоматия]* / ред. П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. 5-е издание. М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. С. 685–714.

**33. Роджерс К., Фрейберг Д.** Свобода учиться / пер. с англ. под ред. А.Б. Орлова. 2-е издание. М.: Смысл, 2019. 527 с.

**34. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1976. 416 с.

**35. Словарь иностранных слов:** Актуальная лексика. Толкования. Этимология / [Н. Н. Андреева и др.; специальный научный редактор А. В. Боброва]. М. : Цитадель, 1997. 318 с.

**36. Стоунс Э.** Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: пер. с англ. / под. ред. Н. Ф. Талызиной. М. : Педагогика, 1984. 472 с.

**37. Торндайк Э.** Процесс учения у человека. М. : Учпедгиз, 1935. 160 с.



**38. Ушинский К. Д.** Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М. : Книга по требованию, 2014. Т. 1. 776 с.

**39. Хрестоматия по педагогической психологии** / сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. М. : Международная педагогическая академия, 1995. 416 с.

### **§ 1.3. Синергізм традицій і новаторства в освітософії ранньомодерної молодіжної політики Товариства Ісуса**

**Ренесансні чесноти «*pietas litterata*» в аксіологічній контекстуальності молодіжної політики вчителів-езуїтів.** Гуманізм, моральність і духовність – фундаментальні та вічні за масштабом і потенціалом світотворення, планетарно-особистісні за обсягом, людинотворчі за характером педагогічної синергії ціннісно-сміслові категорії. Глибина і багатогранність їхнього змісту збагачена положеннями про ціннісно-культурний суверенітет особистості та творчо-діяльнісне ставлення до світу, закликами до творчої свободи та пізнання, доброчесності та партнерства, людинолюбства та справедливості. Гуманізм і духовність вибудовують універсальні принципово-сміслові основи для тріумфу людської гідності, для маніфестації соціальності, для розкриття сутнісних сил і можливостей особистості, її цілісного та гармонійного саморозвитку, забезпечують апробальний характер і санктифікацію людської культури.

В умовах сучасної цивілізаційної динаміки, одним з основних показників якої є безпрецедентне зростання значення молоді, очевидною постає необхідність вияснення духовно-педагогічного характеру гуманізму, залучення його інструментарію в розв'язання сучасних завдань освіти і виховання молодого покоління. Орієнтація на людиноцентризм та олюднення педагогічного вчення як стратегічні пріоритети інноваційного розвитку національної педагогіки засвідчена в Законі України «Про освіту» (2017 рік) [45]. У документі заявлено про необхідність створення педагогічних умов для цілісного та всебічного розвитку учня, який володіє системою життєвих компетентностей, є освіченою, ціннісно-орієнтованою, соціальною, духовно-моральною й інтелігентною особистістю, патріотом, громадянином та інноватором.

У сучасному педагогічному мейнстрімі санкціонування та втілення духовно-гуманістичного методу освіти, виховання і молодіжної політики вагоме значення належить європейському досвіду збагачення їхніх ідейно-теоретичних та організаційно-педагогічних основ. У цьому контексті винятковий інтерес становить дослідження розвитку ренесансних і християнсько-гуманістичних ідей освіти і виховання в ранньомодерній молодіжній політиці католицького ордену езуїтів (Товариства Ісуса), ідейно-інституційні концепти якої були покладені у фундаментальні основи новоєвропейської духовно-педагогічної парадигми.