

(processes) in their development and dynamics; the principle of objectivity of conducting (registration, fixing, quantitative and qualitative analysis of the results) of the experiment; the principle of the unity of teaching, education and study of the child; the principle of optimality selection of experimental methods; the principle of pedagogical efficiency. It is emphasized that these principles are the basic rules, the requirements that are necessary for preparation, organization and realization of pedagogical experiment. They are in close interconnection with each other; they appear simultaneously and depend on the personality and research abilities of the teacher-experimenter.

Keywords: *experiment, pedagogical experiment, principles of organizing and conducting of the experiment, investigator- experimenter.*

УДК 37.013.77:7

В. ПИЛИПЧУК

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ГУМАННОГО СПРЯМУВАННЯ ПЕДАГОГІКИ

У статті аналізується гуманістична спрямованість психологічного потенціалу педагогічного знання, доводиться необхідність подальшого узгодження педагогічної психології, педагогічної антропології тощо з сучасною педагогікою як «психонаукою».

Ключові слова: *психопедагогіка, гуманізм, педагогічна психологія.*

Постановка проблеми. Педагогіка розглядає людину як унікальну неповторну цілісність, активну творчу істоту з її впливом на свій саморозвиток набутим власним змістом і цінностями. Тому концептуально доцільним є звернення до пізнання гуманної суті людини, прагнення до її піднесення і самовираження. Сучасний вплив на всі сфери життєдіяльності, включаючи сферу освіти і культурної комунікації, формує чутливість людини, мислення, дії та їх вольову регуляцію, що вимагає осмислення важливих проблем педагогіки, які в рамках методології освіти відбуваються в контексті гуманістичної парадигми і є гарантом забезпечення глибини світоглядної парадигми особистості, осмислення голографічної єдності природних явищ і діяльності людини та гармонізації її світогляду.

Гуманістична складова педагогіки змушує вчителів до свідомого використання психологічного потенціалу. Тим самим виникає нове бачення вчительського призначення, що стимулює наближення до вирішення споконвічних проблем, які вирізняються гуманітарно-культурною ерудицією, гуманістичною спрямованістю, професійною компетентністю, глибокою рефлексією, задоволенням від постійного професійного і духовного самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень. Розглядали означену проблему Гельфман Е.Г., Холодна М.О. (вчені у тандемі педагога й психолога подають сучасний підручник як поліфункціональну психодидактичну систему), Гончаренко С.М (гуманістична спрямованість навчання), Гузєєв В.В. (спроби створення субтехнологій формування і розвитку критичного мислення), Зязюн І.А. (психопедагогіка), Коджаспірова Г.М. (філософські основи педагогічної антропології як методологічної бази педагогіки), Савчин М.В.(основи педагогічної психології; завдання і зміст управління психічним, особистісним розвитком учня; психологічна структура педагогічної діяльності), Селевко Г.К.(енциклопедист освітніх технологій в основу яких покладено три психогенні фактори розвитку (три інтегральні якості внутрішнього саморегульованого механізму людини): потреби, спрямованість, Я-концепція), Панов В.І. (психодидактичний підхід проектування і експертизи освітнього середовища), Панфілова А.П.(активне навчан-

ня креативного спрямування), Фокін Ю.Г. (діяльнісне навчання з психологічної, дидактичної і педагогічної точок зору) та інші.

Формулювання цілей статті. Аналіз педагогіки, яка з приставкою «психо» чи без неї була однією з наукових областей, що стояла в основі творення психологічного знання як основи педагогіки і сприяла розвитку подальшої класичної психології; узгодження педагогічної психології, педагогічної антропології тощо з гуманним психологічним потенціалом педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Сучасний учитель уособлює все глибинне педагогічне знання в єдності його педагогічної майстерності (гуманістичної спрямованості, професійної компетентності, педагогічних здібностей, педагогічної техніки) і спеціальними знаннями, які педагогічно виокремлюються зі змісту сучасних наукових дисциплін та поєднуються з конкретною специфікою професійної компетентності щодо методики викладання відповідних навчальних предметів.

З «педагогічного» погляду відсутня різниця між вчителем математики і, як традиційно кажуть у «богемних» колах, педагогом за класом акордеону. Можливо нестачу саме педагогічної складової у багатьох вчителів музики несвідомо намагаються компенсувати словом «педагог». Бо сучасне розуміння вчителя зводиться до педагога – особи, яка плакає гідну життєтворчість юного покоління, долучаючи при цьому конкретну «свою» специфіку культурного надбання людства. Не є винятком і вихователь, який неодмінно володіє певним специфічним знанням. Як висновок – Учителем (з великої букви) може бути лише Педагог.

Можна продовжити подібну аналогію й на «дорослий» варіант «слабких» педагогів, де, наприклад, глибокі спеціальні й управлінські знання деформують неабияку активність у величезній армії управлінців через недостатність вкрай необхідної педагогічної вмілості (навіть не майстерності!) Й додамо – навіть за посиленої уваги до спеціальних психологічних тренінгів дорослі не досягають високої планки, якщо «тренери» недооцінюють здобутки педагогіки.

Педагог «за умовчанням» вбирає в себе психолога. Не кожний психолог є педагогом, але кожний педагог є психолог як виразник виокремлення психічних станів учня з метою певного впливу щодо здійснення педагогічної дії. Тому не дивним здається звертання до глибинних психологічних проблем теоретика педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, його прагнення повернути педагогіці її «психо», узгодити загальні класичні наукові здобутки психології з педагогічними можливостями та інтерпретувати їх на взаємодію конкретних психологічних характеристик кожного вчителя з психологічними особливостями кожного учня. Така методологічна спрямованість потребує, на думку вченого титанічних зусиль і талановитого наукового супроводу.

Мусимо визнати, що значна частина сьогоденного психологічного буму вивчення психологічних закономірностей психологічної діяльності людини у процесі розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання, навчання і самонавчання постають парадоксом педагогічного знання на створеному цим же знанням психологічному фоні. Педагогіка віками не була формально обтяжена науково-психологічним стандартом (якого просто не існувало) і своїми здобутками мала достатньо чітко окреслені закономірності розвитку психічних властивостей і якостей особистості, відмінностей її у оволодінні знаннями, уміннями і навичками, чітко простежувала кореляцію навчально-виховного процесу і зміни у психіці учня й учителя. Педагогіка була «приречена» розвивати загальне психологічне знання як один з чинників її інтегрального наукового знання, що поставало прообразом в сучасній практичній педагогічній психології. При цьому психологічна складова навчально-виховного процесу виходила за межі «навчальної психології», розвивала (і, неминує, має розвивати) підвалини, на яких постала сучасна психологічна наука. Бурхливий розвиток психології спричинив відставання психологічної складової педагогічної науки. Виникла проблема «перенесення» новітніх революційних зрушень психології в педагогіку, що, за Л.Виготським, без посередництва зробити неможливо. Тому виникла педагогічна необхідність психоло-

гічної опори, що зумовило появу самостійної галузі наукових психологічних знань зі своїм особливим багатоплановим предметом дослідження – педагогічної психології. Але сучасна «психологічна зверхність» властива саме цій «науці задля педагогіки» сприяла «втраті темпу» і недостатньому супроводі педагогіки вкрай необхідною наукою. Як завжди виникає пауза, допоки педагогічна наука і практика бодай окреслить свої інноваційні спрямування, що дозволяє знову взятися за психологічний парафраз педагогічних здобутків. Тому зрозуміла «запізніла» прогностичність педагогічної психології, її незначний випереджаючий вплив на сучасні педагогічні проблеми, безнадійна відсталість від новітніх здобутків класичної психології навіть у яскраво виражених дослідженнях, що з очевидністю можуть бути педагогічно інтерпретовані. Не дивно, що довільна вибірковість ґрунтовних досліджень педагогічної психології змушує вчителів йти від практики до її теоретичного обґрунтування (останнє школа охоче, у великому масиві здатна «передати» педагогічній психології, для кращого розуміння «експериментальних» педагогічних практик). Тим більше, що незадовільний стан психологічної підготовки у вищих навчальних закладах змушує вчителів до посиленої самоосвіти. Учителі скептично ставляться до спрощених психологічних «поглядів» до них, чи парафразу відомого педагогічного знання, бо сучасність дозволяє доступ до першоджерел, які відповідають їх професійному баченню і дозволяють теоретично виокремити авторські педагогічні системи.

Взагалі словосполучення «психолого-педагогічні науки» схоже на плагіат наукових досягнень педагогіки. Пояснюється це тим, що педагогіка завжди була «психо» – психопедагогікою з терапевтичними функціями. Це її визначальна характерологічна властивість. І якщо сучасна теоретична психологія опікується методологічним оновленням, то педагогічна психологія (як психологічна наука), зайнявши вигідну нішу між класичною психологією і педагогікою (нагадаємо, педагогіка – це психопедагогіка, незалежно від відсутності чи присутності приставки «психо»), та, відокремившись від педагогів титулом «психолог», існує лише за рахунок наявності та виняткової вагомості постійного розвитку педагогічного знання.

Педагог з його вагомим професійним психознанням завжди має установку на розвиток наукового розуміння педагогічного процесу відповідно до нових досягнень психологічної науки і розуміє, значення певного посередництва, без якого результати класичної науки можуть бути запроваджені в іншу науку лише зі значними труднощами. Та пасивно чекати допоки виникне суміжна галузь знання, на яку й повинна бути зорієнтована зацікавлена наука, він не може. Тим паче, за наявності імперативу: «Кожна педагогічна система повинна мати свою систему педагогічної психології», [2, 44-45], який підкріплено сучасним науковим висновком, за яким «цілі і результати практичної педагогічної діяльності здійснюють вплив на цілі і результати наукової педагогічної діяльності» [7, 400]. Додамо – педагогічні практичні пошуки розвивають увесь обшир наук, що виокремлюють у своїй класичній діяльності спеціальний «педагогічний» розділ.

Тим самим укротре обґрунтовується повторювана й зрозуміла думка щодо синтезування знань психології, культурології, медицини тощо у педагогічному знанні. Очевидна істина, що педагогіка самотужки не в змозі самостійно продукувати весь обшир «запозичених» знань, й тим більше – взяти на озброєння весь науковий обшир загального знання у наукових розділах, які зумовлюють нову якість синергетичної педагогічної дії. Тому попри зрозумілу недосконалість нових наукових областей, що починаються зі слова «педагогічна», чи неявно на нього зорієнтованого, вчителі вітають їх появу. Інша справа – мають бути вирішені такі проблеми: довільної кліповості досліджень; узгодженості їх з теоретичними, методологічними, і методичними потребами; осмислення наукового потенціалу педагогіки та її нового величезного емпіричного педагогічного досвіду; зорієнтованості «прикладних педагогічних наук» на позиції новітніх «надходжень» класичних наук. За такої умови, можливо, зникне, наприклад, термін «психолого-педагогічні» науки у його банально-підсилюючій вагомості педаго-

гічного знання та зменшиться множинність, наприклад, підручників «Педагогіка і психологія» з їх примітивним викладом і упередженим розмежуванням наукових областей.

Мусимо зазначити, що викладачі й вчителі не завжди переймаються тим, що психопедагогіка є наукою про психічне життя взагалі, а не тільки про свідомі її прояви. Тому вони не поглиблюють прогностичне вміння передбачення реакції своїх учнів на педагогічні впливи, не диференціюють прийоми індивідуального стимулювання кожного учня на глобальних законах психології з виокремленням засад, які необхідні для їх вивчення. Зрозуміло, що зорієнтованість на «загальний» підхід сприяє суб'єктивним оцінкам вчительсько-викладацької спільноти, нехтування «незвичними» світобаченням окремих вихованців, згасанню їх унікальних здібностей.

Зарадити вчительському «психологічному суб'єктивізму» щодо потенційних можливостей учнів має не просто «психоспрямування» в інтегративному педагогічному наповненні, а характеристична властивість нової якості пошуку педагогів у системі педагогічної майстерності – індивідуальний педагогічний стиль, що дозволяє посилення власного психофізичного апарату щодо формування педагогічної техніки як інструменту навчально-виховного впливу за рахунок максимального врахування психічних особливостей кожного учня.

Педагогіка, навіть коли вона відштовхується від навчання, що відповідне послідовності розвитку психічної сфери завжди прагне оволодіння способами й прийомами, які сприяють досягненню правильного виховання й розумового розвитку. Таке психонаповнення охоплює всі аспекти психологічного педагогічного знання.

Педагогіка традиційно наголошує на взаємодії педагога і учня, Педагогічне знання спрямоване на все, що стосується конкретної діяльності учня, вона досліджує можливість активізації навчання за рахунок величезної емпірики, що практично узагальнює психологічні механізми учіння, виховання, розвитку, й, що головне, прогнозує нові можливості педагогічної дії в прогностичному баченні розвитку психіки в навчально-виховному процесі.

Педагогіка намагається сконцентруватися на області «творчого» перетворення соціальної дійсності задля узгодженого сприйняття сучасного світу в світлі власного світобачення вихованця. Поступовий відхід від історичних надбань перетворює педагогіку в роботонауку, яка вже не досліджує психофункції (та й психологія вже дещо охолола до системної довершеності, яка на високому етапі досліджень вимагає титанічних зусиль задля поступових незначних прирощень знання, що неминуче передують раптовому синергетичному ефекту, а саме: психології уваги, психології пам'яті, психології мислення й зосереджується на перспективному, й знову «вигідному», розвитку психології діяльності, психології особистості, соціальної психології). Втрачаючи розвиток власного «психо», педагогіка цілком виправдано звертається до периферичних педагогічних спрямувань різних наукових областей (психологія, культурологія, мистецтво, медицина тощо), але, як зазначалося, навіть у педагогічній психології знаходить недостатній для сучасності потенціал.

З нашого погляду педагог, попри всю недовіру наукових «сусідів» до його власної наукової психоприроди, стоїть ближче до конкретного олюдненого психологічного експерименту. За зрозумілих причин учитель зорієнтований на те, що, що психіка людини детермінована як соціально так і біологічно і головними предметами дослідження психології є розум, інстинкт і рефлекс. Тому для вчителя, вочевидь, має певний сенс педагогічна спрямованість на, так звану, об'єктивну психологію (за В.М.Бехтеревим), яка аргументовано доводить, що прояви нервопсихіки доступні зовнішньому спостереженню і контролю, бо справа стосується співвідношення зовнішніх дій зі зовнішніми ж проявами психічної діяльності [1, 12].

Тож педагогічне дослідження вважає педагогічно доцільною спрямованість не на атомарне спрямування, на пошуки гіпотетичних «психоодиниць», а аналіз цілісних конкретних станів, що змінюють одне одного, фіксацію відповідних станів задля найбільш вірогідного спрямування доцільного режиму педагогічної дії. Якщо перефра-

зувати У. Джеймса, то отримаємо максимум: «Найгірше, що може зробити вчитель – це почати тлумачити природу особистих станів, позбавивши їх індивідуальної цінності» [4].

Вчитель як психодидакт залежатиме від сучасної ґрунтовної педагогічно доцільної професійної психологічної підготовки. З нашого погляду титул «психолог» вчителів не потрібний. Вчитель «за умовчанням» володіє достатніми психологічною і терапевтичною функціями як складовими педагогічного знання. Тому підготовка вчителя обов'язковою умовою має включати психологічний цикл дисциплін, який повинен викладатись протягом всіх років навчання в педагогічному університеті. Необхідна кардинальна перебудова психологічної підготовки, за якої: перші два роки навчання доцільно опанування фундаментальною загальною психологією; ще два роки – загальною педагогічною психологією і психологічною терапією; останній рік – педагогічною психологією зорієнтованою виключно на спеціалізацію (бажано, щоб педагогічна психологія вивчалася синхронно з вивченням фундаментальних педагогіки і психології). Інша справа, що психологи не готові до розробки такого «конкретного» інтегрованого психологічного курсу щодо підготовки майбутнього вчителя. Новизну викладачі-психологи вбачають в спрощеному викладі студентам деяких діагностик та психологічних тренінгів. «Узаконення» подібних функцій за педагогами вищого рівня педагогічної майстерності змусить психологічну науку відмовитись від поверхневого розгляду деяких психологічних «особливостей уроку математики» і звернутись до фундаментальних психологічних основ, наприклад, «педагогіки математики» з обов'язковим методологічним вектором, що вказуватиме вчителям напрямком дослідно-практичного застосування теоретико-методологічного доробку «освітнянської» психології, що власне й є завданням учителя-майстра.

Показово, що вчителі, які «примусово» узагальнюють власні здобутки швидко переконуються, що системно подати інноваційні знахідки у вигляді технологій досить складно (згадаймо приклад Шаталова В.Ф.). Тому простіше підігнати реальну дослідницьку практику під штучні обмежувальні стандарти – як у випадку Г. Менделя, який попри всі основні норми науки просто вигадав емпіричні дані, щоб підтвердити відкриті ним зовсім неемпіричним шляхом закони [10, 39].

Системної подачі від педагогічної психології педагогіка не отримує. «Власна» психологічна «системність» педагогічних нововведень дається з труднощами й грішить некоректними коментарями психологічного знання. Попри це педагогіка все ще намагається охопити педагогічно зорієнтовані специфіки наукового знання. Відбувається спроба самотужки відновити реноме «психопедагогіки» в оновленій науковій області – психологічній педагогіці. Але для педагогів неважлива офіційна назва суміжної наукової галузі, спрямованої на системне наукове охоплення психологічної чи антропологічної складової педагогічного знання. Важливим є бажання забезпечити сучасний високий рівень інтегративної науки «Педагогіка». За такої умови педагогом залишається професіонал, який може повести за собою дитину і спонукати її до відкриття незнамого доти об'єктивного світу зі специфічним суб'єктивізмом учителя та можливістю узгодженої інтерпретації обох цих світів у власному світі дитини. Дитини, яка, аби не йти до школи, тисячі років сидить на піску, вередує, не зважає на будь-які вмовляння чи погрози батьків й сторонніх людей та чекає появи свого «Раба» – Гуру, Учителя, Педагога.

Висновки. 1) розвиток предметного навчання, завдяки опорі на психологічний потенціал педагогіки розширює можливості свідомості, оптимізує підсвідомість особистості й активізує запрограмовану можливість незалежної від людини зверхсвідомості до потенційної реалізації гуманістичної суті людини; 2) на часі подолання довірливої «кліповості» психологічних досліджень, узгодженість їх з методичними потребами педагогіки; 3) неупереджене психологічне осмислення наукового потенціалу педагогіки та її сучасного величезного емпіричного педагогічного досвіду поєднаного з новітніми досягненнями класичної педагогіки зумовлює розвиток педагогічної психології.

Список використаних джерел

1. Бехтерев В.М. *Объективная психология* / В.М. Бехтерев. – М.: «Наука», 1991. – 480 с.
2. Выготский Л.С. *Педагогическая психология* / Под ред. В.В.Давыдова./ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Гельфман Э.Г. *Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся*./ Э.Г. Гельфман. М.А. ,Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.
4. *Энциклопедия Кирилла и Мефодия*. www KM. ru
5. Коджаспирова Г.М. *Педагогическая антропология: Учебное пособие*./ Г.М. Коджаспирова – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
6. Панов В.И. *Психодидактика образовательных систем: теория и практика* / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
7. Савчин М.В. *Педагогічна психологія: Навч. посіб.*/ М.В. Савчин – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
8. Г.С.Селевко. *Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г.С. Селевко.– Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.*
9. Г.С.Селевко. *Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т./ Г.С. Селевко. – Т.2. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.*
10. Юревич А.В. *Психология и методология* / А.В. Юревич // *Психологический журнал*. – т.21. – № 5. – 2000. – С. 35 – 46.

Стаття надійшла до редакції 12. 02. 2012.

Пилипчук В.

Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, г. Киев

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГУМАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГИКИ

В статье анализируется гуманистическая направленность психологического потенциала педагогического знания, доказывается необходимость дальнейшего согласования педагогической психологии и современной педагогикой как «психонаукой».

Ключевые слова: *психопедагогика, гуманизм, педагогическая психология.*

Рyлyрchuk V.

Institute for teacher training and adult education NAPS of Ukraine, Kyiv

THE PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF HUMANE ORIENTATION OF PEDAGOGY

The article analyses the humanistic orientation of psychological potential of pedagogical knowledge, we prove the need for further harmonization of educational psychology and modern Pedagogics as “psihonaukoj”.

Keywords: *Psycho-pedagogy, pedagogical psychology, humanism.*