

Психологія в освітянському просторі.

Одне з протиріч, характерних для освіти педагогів, полягає у невідповідності між запитом суспільної практики на психологізацію педагогічної освіти — посилення її психологічної складової — та готовністю і спроможністю педагогічної спільноти цей запит реалізувати. І сьогодні тривають дискусії між педагогами та психологами, обумовлені концептуальними розбіжностями щодо важливості застосування психологічних знань у педагогічній практиці

Ключові слова: *психологізація педагогічної освіти; педологія; об'єктивний і суб'єктивний чинники психологізації освіти*

На перший погляд, необхідність включення до структури педагогічної освіти психологічної складової і, відповідно, посилення психологічної компетентності суб'єктів педагогічного процесу є самоочевидною, а пов'язані з цим питання начебто й не потребують спеціального аналізу. В усі часи педагоги декларували, чи щонайменше не заперечували, необхідність застосування психологічних ідей і традицій у педагогічній практиці.

Першими їх носіями були саме педагоги, які інтуїтивно збагнули значення психологічних знань у навчанні та вихованні дітей. Саме наявність психологічних ідей гарантувала тривале життя всесвітньо відомим педагогічним системам Джона Локка, Жан-Жака Руссо, Йоганна Песталоцці, Григорія Сковороди, Костянтина Ушинського, Василя Сухомлинського та багатьох інших і зберегла ці системи для нащадків. Так, на межі XIX і XX століть представник української народної педагогіки Тимофій Лубенець говорив про дидактичну, світоглядну і соціалізувально-виховну цінність міфів, казок, приказок і використовував їх як доступний дітям дидактичний матеріал. А згодом психологи описали соціалізувальні, виховні й інші функції цих творів та механізми їхнього впливу на психічний розвиток дитини. Більшість психологів того часу були переконані, що **педагоги мають володіти належними психологічними знаннями і компетенціями.**

Однак саме психологічні ідеї часто були мішенню для критики прогресивних педагогічних систем. Одне зі свідчень незбігу інноваційних психологічних ідей та традиційно-усталених педагогічних уявлень в освітньому просторі — драматична доля педології (науки про дитину), біля витоків якої стояли видатні філософи, педагоги, психологи, дитячі психіатри і педіатри кінця XIX — початку XX століття.

Педагогічний та психологічний аспекти освіти

На жаль, донині відносини між педагогічною і психологічною системами знань і відповідними практиками розгортаються не так просто і «прозоро». Як показує повсякденна практика, переважна більшість представників педагогічної спільноти — учителі, вихователі, викладачі і професори вищих педагогічних закладів, управлінці найвищого рівня — або формально й обмежено допускають психологічні знання й інструментарій у педагогічну практику, або ж відверто ігнорують чи відхиляють їх. Саме цим можна пояснити, що в суспільстві час від часу загострюються й актуалізуються питання про

нагальність і необхідність психологізації педагогічного простору в теоретичній, прикладній або й в обох його ланках одночасно.

Періодичне повернення до вже відомих проблем свідчить про певний «хронічний хворобливий стан» педагогічного середовища. А отже, є необхідність у пошуку шляхів оптимізації цієї ситуації. Найпершою ланкою, яка має переорієнтуватися і прийняти психологію як науку, що дає змогу педагогові бути ефективним, є вища педагогічна освіта.

Чинники психологізації вищої освіти

Психологізація педагогічної освіти передбачає врахування двох взаємодоповнюваних і однаково важливих чинників: **об'єктивного і суб'єктивного**.

Об'єктивний чинник.

Усе те, що утворює об'єктивний чинник, **містить дві головні складові** — *когнітивну* (це передусім зміст педагогічної освіти, або «знання про», переважно представлені психологічними дисциплінами, включеними в навчальні плани) та *технологічну* (функціональну, або «знання як», що існують в режимі внормованого практичного застосування). Усе це, по-перше, зазвичай «спускається згори» і є відносно добре формалізованим і регламентованим наявними навчальними програмами, планами, іншими нормативними документами. По-друге, воно не ініціює особливо гострих дискусій і суперечок, а спричинені ним проблеми, переважна більшість яких є однаковими для педагогічної і психологічної спільнот, навіть слугують сполучною ланкою між педагогами і психологами.

Спільні труднощі спонукають обидві сторони до таких дій:

- розв'язувати однакові проблеми, спричинені політико-економічною і соціокультурною ситуацією;
- в балансувати між традиційним (розумним, добрим, вічним) та інноваційним (динамічним, змінюваним);
- реагувати на численні директиви згори (що зазвичай подаються під гаслами гуманізації і демократизації освіти) та виконувати недоцільні або й апріорі «невиконувані» завдання.

А також психологи та педагоги здебільшого:

- потерпають від тотального дефіциту ресурсів, який полягає у браку фінансування, браку усвідомлення стратегічних цілей і завдань освітніх реформ, браку успішної практичної участі в інноваційних процесах (без чого неможливі впевненість у правильності своїх дій і закріплення нового позитивного досвіду);
- існують в умовах організаційного хаосу і тотальної дезінтеграції, що виявляється в незбігові інтересів і потреб, неузгодженні професійних зусиль і т. ін. в усіх сферах і на всіх рівнях реалізації вищої педагогічної освіти.

Це спільне поле системних труднощів чи не найбільше об'єднує педагогічну і психологічну спільноти, що співіснують в освітньому просторі.

Суб'єктивний чинник.

Те, що утворює суб'єктивний («людський») чинник в усій множині його психологічних виявів (мотиваційних, емоційних, оцінних, ціннісних тощо), має **значно менше виражені нормативний зміст і нормувальні функції**, і часто саме тому на рівні його дії виявляються істотні незбіги в поглядах педагогів і психологів на процес педагогічної освіти та її результати. Прикладів таких розбіжностей чимало у професійних дискурсах педагогів і психологів. Наприклад, педагоги кажуть: «Змінюючи (навчаючи, вдосконалюючи) інших, змінюєшся (навчаєшся, стаєш досконалішим) сам» (формувальна конотація). Натомість психологи стверджують: «Змінюючись (удосконалюючись) сам, змінюєш (робиш досконалішим) світ» (конотація ініціювання позитивних змін). Педагоги традиційно орієнтовані на менторство («чини, як я», «це — однозначно», «це всім відомо» тощо), а психологи — на взаємне навчання, діалог у широкому його розумінні («чини краще за мене»). Наприклад, часто чуємо про важливість для вихователів і вчителів опанування такими інструментами практичної роботи з дошкільниками і школярами, як новітні інформаційні технології (користь яких інколи буває досить сумнівною). При цьому детально і на всіх рівнях обговорюються програми і пропозиції з упровадження таких новацій. А от питання про **посилення психологічної складової професійної підготовки** майбутнього педагога та педагога-практика практично не порушуються, оскільки вважаються «відпрацьованими». А якщо це питання і згадується, то побіжно, як таке, що самоочевидне. І подібних прикладів — безліч.

Такі факти свідчать про неналежний рівень усвідомлення питання, а можливо, й про неналежний **рівень психологічної культури** (навіть при можливому високому рівні психологічних знань) сучасної педагогічної спільноти — від вихователів і вчителів до керівників навчальних закладів і професорсько-викладацького та управлінського складу. З усім цим пов'язано більшість труднощів і помилок у відносинах і взаємодії педагогів та психологів у сфері педагогічної освіти: неадекватні очікування одне від одного, брак взаємної довіри, боротьба за «свою» територію і «перетягування ковдри», ревізія психологічних знань під педагогічним кутом зору (адже не всі ці знання прийнятні для педагогічної практики і «вигідні» для неї).

Актуалізація психологічного аспекту педагогічної освіти

Психологізація педагогічної освіти не є «самозрозумілим» феноменом. Усі її компоненти мають бути чітко виписаними в програмних та інших нормативних документах і активно вводитися в науковий і практичний дискурси педагогічного освітнього простору, у словник педагогічної спільноти. **Зважаючи на стратегічно-планувальну функцію мови, слід говорити** про «психолого-педагогічний

(а не «педагогічний») процес», «психоло-го-педагогічну (а не «педагогічну») освіту», «психолого-педагогічні (а не «педагогічні») чинники» тощо.

Лише такий «психологізований» педагогічний дискурс може створити підґрунтя для формування у педагогічної спільноти настанов і

Київський університет імені Бориса Грінченка

мотивації на посилення власної психологічної компетенції та психологічної культури і, зрештою, істотно поліпшити перспективи психологізації педагогічної освіти. **А перший крок у цьому напрямі належить зробити практичним психологам системи освіти.** Саме вони мають забезпечити актуалізацію психологічних знань у педагогів, як молодих спеціалістів, так і досвідчених, та вивести їхню психологічну культуру на новий рівень.

Дискурс (від лат. *discursus* — міркування, '■: 4'~ франц, *discours* — промова, виступ) — сукупність висловлювань, міркувань, які стосуються певної проблематики, розглядаються у зв'язку з цією проблематикою, а також у зв'язках між собою

Конотація (конотативне значення) (від лат. сол — разом; лого — позначаю) — емоційно-оцінне доповнення до основного значення, висловлення певного ставлення до предмета; дослівно — співзначення