

ТЕМА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У ВНЗ

План:

1. Предмет і основні категорії психології вищої школи.
2. Психологічна характеристика педагогічної взаємодії.
3. Види і стилі навчання.
4. Дидактичні системи.

Література

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 384 с.
2. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко — Д., 2014. — 416 с.
3. Козяр М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Козяр, М. С. Коваль. — К. : Знання, 2013. — 327 с.
4. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи / Кудіна В.В., Соловей М.І., Спіцин Є.С.. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К. : Ленвіт, 2007. — 194 с.
5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.
6. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : навч. посібник для магістрантів і аспірантів. — К.: Філ-студія, 2006. — 320 с.

3.1. Предмет і основні категорії психології вищої школи

Психологія вищої школи порівняно молода галузь психологічної науки. Систематичне дослідження психолого-педагогічних проблем вищої школи розпочалось у 60-х роках ХХ століття. Найвагомішими науковими здобутками того часу є роботи С. І. Архангельського та С. І. Зинов'єва, в яких ґрунтовно проаналізовано вузівський навчальний процес і закладено фундаторські основи розв'язання проблем оновлення вищої школи. Це було поштовхом для появи

низки досліджень, в яких розв'язання цих завдань почало розглядатися в контексті психологічних особливостей студентського віку та психологічних явищ, які породжуються умовами вищого навчального закладу.

Вагомі наукові здобутки в розробці актуальних проблем психології вищої школи належать українським ученим: психічний розвиток особистості в навчально-виховному процесі (Г.С. Костюк), психологічне обґрунтування методів і прийомів навчання у вищій школі (А. М. Алексюк), психолого-педагогічні умови професійної адаптації молодого педагога (О. Г. Мороз), психологічні особливості сучасного студентства (О. Ф. Бондаренко, В. А. Семиченко), оптимізація взаємин викладачів і студентів (В.В. Власенко) та ін.

Об'єктом психологічної науки є соціальні суб'єкти, їх діяльність, зв'язки і відношення. Із цих позицій ***предметом психології вищої школи*** є особистість викладача та студента в їх розвивальній педагогічній взаємодії. Вона досліджує роль «особистісного чинника» при впровадженні інноваційних технологій навчання і виховання у ВНЗ, психологічні умови і механізми становлення особистості майбутнього фахівця в системі ступеневої освіти.

Психологія вищої школи вивчає закономірності функціонування психіки студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності та закономірності науково-педагогічної діяльності викладача, а також соціально-психологічні особливості професійно-педагогічного спілкування та взаємин викладачів і студентів.

Основними категоріями психології вищої школи є навчання, розвиток, виховання в єдності та взаємозв'язку, що визначається загальним поняттям «едресація».

Понятійний апарат психології вищої школи становлять такі поняття як «професійна спрямованість», «професійна соціалізація», «професійна ідентичність», «навчально-професійна діяльність», «Я-концепція студента», «професійно-педагогічне спілкування», «студентська академічна група», «професіоналізм», «адаптація», «професійна готовність» та ін.

До найважливіших **практичних завдань** психології вищої школи в період реформування вищої освіти в Україні належать:

- розробка наукової, психолого-методичної бази для контролю за процесом, повноцінністю змісту та умовами психічного розвитку студентів, їх особистісним зростанням і професійним становленням, зокрема в умовах кредитно-модульної системи навчання;
- обґрунтування оптимальних форм навчально-професійної діяльності та спілкування студентів, які сприяють засвоєнню ними всього розмаїття професійних функцій і важливих соціальних ролей;
- розробка особистісно-орієнтованих технологій навчання студентів, психологічне обґрунтування інноваційних дидактичних проектів і педагогічних експериментів у вищій школі;
- пошук ефективних шляхів (методів і засобів) забезпечення фундаментальної психологічної підготовки студентів, підвищення рівня їх загальної культури та психологічної компетенції як передумови демократизації, гуманітаризації та гуманізації освіти;
- надання психологічної допомоги та підтримки всім учасникам педагогічного процесу, особливо в періоди особистісних криз і професійного самоствердження.

Л. С. Виготський підкреслював, що педагогічна психологія повинна виступати не лише в ролі консультанта і радника для педагогіки. Її завдання полягають у психологічному обґрунтуванні навчання і виховання людей на основі спеціальних психологічних досліджень, проведених у процесі навчально-виховної діяльності особистості та спрямованих на розв'язання педагогічних проблем. Хоча психологія вищої школи зв'язана з іншими галузями психології, однак предмет її дослідження – закономірності особистісного зростання студента як майбутнього фахівця та професійної самореалізації викладача як суб'єкта науково-педагогічної діяльності.

3.2. Психологічна характеристика педагогічної взаємодії

У процесі професійної підготовки безпосередніми учасниками педагогічної взаємодії є викладач і студент. Між ними встановлюються як ділові, так і міжособистісні взаємини. Їх співробітництво в реальних міжособистісних контактах і є тим соціальним середовищем, в якому відбувається становлення особистості спеціаліста з вищою освітою і подальший розвиток особистості викладача.

Педагогічне спілкування є способом реалізації змісту, методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості студента. Воно є одним із найголовніших аспектів професіоналізму і педагогічної майстерності викладача.

Педагогічне спілкування викладача зі студентами має такі *цілі*:

- 1) інформаційна – взаємообмін навчальною і науковою інформацією;
- 2) ціннісно-орієнтаційна – передача суспільно-значущих і професійно-важливих норм і цінностей;
- 3) спонукальна – підтримка студента, мотивація його діяльності;
- 4) соціальна – узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії.

Педагогічне спілкування, як особливе соціально-психологічне явище, характеризується такими функціями:

- соціально-перцептивною – сприймання і пізнання викладачем і студентом один одного;
- комунікативно-поведінковою – передача інформації та обмін соціальними ролями, організація спільної діяльності;
- емоційною – прояв взаємних оцінних ставлень, ставлення викладача до студента як особистості; експресивні реакції кожної зі сторін спілкування;
- соціальною самопрезентацією.

Процес **професійно-педагогічного спілкування** включає такі **етапи**: 1) моделювання педагогом майбутнього спілкування зі студентом або групою (прогностичний етап); 2) організація безпосереднього спілкування в момент

початкової взаємодії (“комунікативна атака”); 3) управління спілкуванням під час педагогічного процесу; 4) аналіз ситуації минулого спілкування та його моделювання на майбутню діяльність.

Щоб спілкування було конструктивним (а не деструктивним) на кожному етапі, викладачеві треба володіти *психолого-педагогічною культурою спілкування*, а саме:

- знати психологію студентського віку та особливості конкретної студентської аудиторії;
- об’єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність окремих студентів, адекватно емоційно відгукуватися на них;
- вміти швидко організувати аудиторію і привернути її увагу до змісту заняття (прийоми самопрезентації і динамічного впливу), залучати до активної роботи всіх студентів;
- вибирати такий спосіб своєї поведінки, який найкраще б відповідав особливостям і психічному стану студентів;
- володіти прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, організації діалогічної взаємодії;
- своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії;
- аналізувати процес спілкування, встановлювати співвідношення мети, засобів і результатів комунікативної взаємодії.

Міжособистісне педагогічне спілкування будується за принципом **суб’єкт – суб’єктної взаємодії**:

- 1) сприймання співрозмовника як індивідуальності зі своїми потребами та інтересами;
- 2) виявлення зацікавленості в партнері, співпереживання (емпатія) його успіхам або невдачам;
- 3) визнання права партнера на незгоду, на свою думку, на право вибору поведінки та на відповідальність за свій вибір.

Дотримання цього принципу дає можливість встановити щирі, довірливі стосунки викладачів і студентів. Це дає змогу коректно (ввічливо, тактовно, чемно) робити зауваження студентові, допомагати йому бачити свої хиби, пропонувати, радити йому щодо подальшої поведінки й самовдосконалення.

Заважають активно слухати такі **негативні комунікативні прийоми**:

- накази, команди, вказівки;
- погрози, застереження;
- повчання, нотації;
- логічні доводи, готові рішення;
- критика, осуд, звинувачення;
- приниження, глузування;
- умовляння та ін.

Ці бар'єри викликають бажання стояти на своєму або збуджують обурення, роздратованість, образу тощо.

Основні **труднощі**, які трапляються у викладачів-початківців у професійно-педагогічному спілкуванні зі студентами, такі:

- 1) невміння налагодити контакт з аудиторією;
- 2) нерозуміння внутрішньої психологічної позиції студента;
- 3) складнощі керування спілкуванням під час лекційних, семінарських та інших занять;
- 4) невміння перебудовувати стосунки зі студентами відповідно до педагогічних завдань, які змінюються;
- 5) труднощі мовного спілкування і передачі власного емоційного ставлення до навчального матеріалу;
- 6) невміння керувати власним психічним станом у стресових ситуаціях спілкування.

Отже, продуктивне професійно-педагогічне спілкування відбувається за умови організації педагогічного процесу на демократичних засадах, позитивного ставлення викладача до студентів, захопленості спільною творчою діяльністю всіх суб'єктів педагогічної взаємодії.

3.3. Види і стилі навчання

Види навчання. Догматичне навчання. Сформований у Середньовіччі вид церковно-релігійного навчання через слухання, читання, механічне запам'ятовування й дослівне відтворення тексту.

Для догматичного навчання характерні такі особливості: *викладач повідомляє студентам певну сукупність знань у готовому вигляді без пояснення*; студенти засвоюють знання *без усвідомлення й розуміння і майже дослівно* відтворюють завчене; від студентів *не вимагають застосування* знань на практиці. Цей тип навчання сприяє певною мірою розвитку механічної пам'яті, але не створює умов для розвитку інтелектуального потенціалу особистості, не забезпечує підготовку людини до практичної діяльності на основі набутих знань.

Пояснювально-ілюстративне навчання. Основна мета такого виду навчання – передавання-засвоєння знань та їх застосування. Іноді його називають пасивно-споглядальним. Педагог викладає навчальний матеріал *із застосуванням наочних та ілюстративних матеріалів, забезпечити його засвоєння на рівні відтворення й застосування* для розв'язання практичних завдань. Студенти мають свідомо засвоїти пропоновану частку знань і відтворити її на рівні глибокого розуміння, застосувати знання на практиці в різноманітних видах.

Пояснювально-ілюстративний вид навчання впродовж двох останніх століть панував на всіх рівнях навчальної діяльності. Він певною мірою сприяв раціональному підходу до оволодіння значним обсягом усталених знань, розвитку логічного мислення й оперативної пам'яті. Однак загалом цей вид навчання стояв на заваді залучення студентів в активну самостійну пізнавальну діяльність і розвитку інтелектуальних можливостей особистості, оволодіння методами самостійного пізнання

Проблемне навчання. В основі проблемного навчання – ідея відомого психолога С. Л. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини *через розв'язування пізнавальних проблем, що містять суперечності*. Тому суть проблемного навчання – у постановці (педагогом) і розв'язанні (студентом) проблемного питання, завдання і ситуації.

Для проблемного навчання характерно те, що знання й способи діяльності *не подано готовими, не запропоновано правила чи інструкції*, завдяки яким той, хто навчається, міг би гарантовано виконати завдання. Матеріал не подано, а задано як предмет пошуку. І зміст навчання полягає саме в *стимулюванні пошукової діяльності* студента.

Такий підхід зумовлений, по-перше, сучасною орієнтацією освіти на виховання *творчої особистості*; по-друге, *проблемним характером* сучасного наукового знання (нагадаємо, будь-яке наукове відкриття відповідає на одне або кілька запитань і ставить десятки нових); по-третє, проблемним характером людської практики, що особливо гостро виявляється в переломні, кризові моменти розвитку; по-четверте, закономірностями розвитку особистості, *людської психіки*, зокрема мислення й інтелекту, які формуються саме в проблемних ситуаціях.

Проблемне навчання *найбільш адекватне* соціально-педагогічним цілям і змісту сучасного наукового знання і закономірностям пізнавальної діяльності та розвитку тих, кого навчають. У ньому найпослідовніше реалізовано принцип проблемності, який припускає використання об'єктивної суперечливості досліджуваного, організацію на цій основі пошуку знань, застосування способів *педагогічного управління*, які дають змогу керувати інтелектуальною діяльністю й розвитком тих, кого навчають (розвитком потреб та інтересів, мислення й інших сфер особистості).

Під час розв'язання *проблемного питання* передбачено пошук різних варіантів відповіді, заздалегідь готова відповідь – неприйнятна. Приклади проблемних питань: «Чому цвях тоне, а корабель, зроблений з металу, ні?», «Що в природі змінює колір?»

Проблемна задача – це навчально-пізнавальна задача, що зумовлює прагнення до самостійного пошуку способів її розв'язання. Приклад проблемної задачі: «Які необхідно зробити дії, щоб рівняння $2+5x3 = 21$ було правильним?»

Проблемна ситуація в процесі навчання передбачає, що суб'єкт (студент) хоче розв'язати важкі для себе завдання, але йому не вистачає даних, і він

повинен сам їх шукати. Така ситуація характеризує психологічний стан студента, що виникає в процесі виконання навчального завдання, *стимулюючи до пошуку нових знань і способів діяльності.*

Проблемна ситуація містить три компоненти:

- а) необхідність виконання такої дії, під час якої з'являється пізнавальна потреба в новому ракурсі, знанні чи способі дії;
- б) невідоме, яке потрібно розкрити в ситуації, що виникла;
- в) можливості студентів у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов і відкритті «таємниці» невідомого.

Не занадто важкі, середні за рівнем складності завдання не створюють проблемної ситуації. Приклад проблемної ситуації: «Складіть із 6 сірників 4 рівносторонні трикутники зі сторонами, які дорівнюють розмірам одного сірника».

Аналіз проблемної ситуації, виявлення її зв'язків, відносин, які закріплені у мові, постають у вигляді завдань. *Процес засвоєння й розуміння знань не є можливим без постановки та розв'язання завдань.* Навіть читаючи текст, слухаючи педагога, учням (студентам) доводиться розв'язувати ті чи інші завдання. Сформульоване завдання створює зовнішні умови для усвідомлення проблемної ситуації. *Мислення починається з проблемної ситуації, з її усвідомлення й прийняття.*

Щоб пробудити ситуацію розумової активності під час читання тексту, потрібно його «*побачити*» як систему завдань, систему прихованих проблемних ситуацій. Слухання готового пояснення також потрібно сприймати як послідовність завдань. Студенти, які «бачать» завдання й відображені в них проблемні ситуації в тексті, викладі, сприймають подану інформацію як відповіді на запитання, які в них виникли під час сприйняття тексту. Ці питання містять механізм їхньої розумової активності, тому засвоєння навіть «готових» завдань є для них ефективним і щодо функціональності цих знань, тобто засвоєння й розвиток (перетворення знань і дій щодо оволодіння ними в психічні новоутворення) відбувається в таких студентів одночасно.

Проблемними завданнями можуть бути запитання, навчальні задачі, практичні ситуації. Ту саму проблемну ситуацію можуть зумовити різні типи завдань. Саме по собі проблемне завдання не є проблемною ситуацією. Воно може зумовити проблемну ситуацію тільки за певних умов.

Переваги проблемного навчання:

- стимулює виявлення активності, ініціативи, самостійності й творчості в у студентів;
- розвиває інтуїцію й дискурсивне («міркування», розсудкове, логічне, проникливе), конвергентне («сходження», прагне до досягнення єдиного правильного результату) і дивергентне («розходження», неординарне, креативне) мислення;
- учить мистецтва вирішувати різні наукові та практичні проблеми, досвіду творчого розв'язання теоретичних і практичних завдань.

Труднощі організації проблемного навчання пов'язані зі значною *витратою часу* для постановки і розв'язання проблем, створення проблемної ситуації й надання можливості її самостійного розв'язання кожному учневі, студенту. Цей вид навчання містить природний процес поділу студентів на самостійних і несамостійних.

Програмоване навчання. В його основі – кібернетичний підхід, відповідно до якого навчання розглядають як складну динамічну систему. Керують цією системою за допомогою посилення команд від педагога (комп'ютера, інших технічних засобів і аудіо-, відеотехніки) до учня (студента) й одержання зворотного зв'язку, тобто інформації про перебіг навчання – від педагога (оцінка) і учня чи студента (самооцінка).

Б. Скінер сформулював принципи програмованого навчання:

- подавати інформацію невеликими дозами;
- формулювати завдання для перевірки (для контролю й оцінки засвоєння кожної порції пропонованої інформації);
- подавати відповіді для самоконтролю;
- давати вказівки залежно від правильності відповіді.

На практиці педагог може скористатися лінійною чи розгалуженою побудовою освітньої програми. У разі вибору лінійної побудови програми учні (студенти) працюють над усіма порціями навчальної інформації в міру їх надходження. Розгалужена програма дає змогу студентові вибрати індивідуальний шлях засвоєння цілісної навчальної інформації. Засвоєння інформації залежить від рівня підготовленості. В обох випадках прямий і зворотний зв'язок педагога з учнем (студентом) здійснюється з використанням спеціальних засобів (програмованих навчальних посібників різного виду, комп'ютера). Перевага цього виду навчання – одержання повної та постійної інформації про ступінь і якість засвоєння всієї навчальної програми.

У програмованому навчанні немає проблем з відповідністю темпу навчання індивідуальним можливостям учня (студента), оскільки кожен учень (студент) працює в зручному для нього режимі. Інша перевага – економія часу викладача на процес передавання інформації, а також збільшення кількості часу на постійний контроль за процесом і результатом її засвоєння. Головним недоліком такого виду навчання є надмірна апеляція до пам'яті учнів (студентів).

Модульне навчання передбачає таку організацію процесу, коли науково-педагогічний працівник і студенти працюють із навчальною інформацією, побудованою у вигляді модулів. Кожен модуль є завершеним і відносно самостійним.

Сукупність таких модулів становить єдине ціле в розкритті навчальної теми чи всієї навчальної дисципліни. Наприклад, *перший цільовий модуль* дає перше уявлення про нові об'єкти, явища чи події. *Другий інформаційний модуль* є системою необхідної інформації у вигляді розділів, параграфів книги, комп'ютерної програми. *Третій операційний модуль* містить весь перелік практичних завдань, вправ і питань для самостійної роботи з використання здобутої інформації. *Останній модуль* для перевірки результатів засвоєння нової навчальної інформації може бути у вигляді, наприклад, переліку питань для заліку, іспиту, тесту і творчих завдань.

Модульне навчання розраховане на значну самостійну роботу студентів за умов дозованого засвоєння навчальної інформації, зафіксованої в модулях. Іноді цей вид навчання називають блоково-модульним, вважаючи, що кожен модуль формується під час поділу навчальної програми на блоки.

Стилі навчання визначають за домінуванням певної групи методів у загальній системі методів і прийомів навчання. Вони постають як спосіб ставлення педагога до педагогічної діяльності і спілкування.

Репродуктивний стиль навчання. Основна особливість репродуктивного стилю в тому, щоб передати студентам певні очевидні знання. Педагог просто *викладає зміст матеріалу й перевіряє рівень його засвоєння*. Головним видом діяльності науково-педагогічного працівника є репродукування, що не допускає альтернатив.

У межах цієї моделі враховано тільки регламентовані чи догматизовані знання. Думок студентів просто не беруть до уваги. Основу репродуктивного навчання становить *система вимог педагога* до швидкого, точного й міцного засвоєння знань, навичок і вмінь. Навчання здійснюється здебільшого в монологічній формі: «повторіть», «відтворіть», «запам'ятайте», «дійте за зразком».

В умовах репродуктивного навчання в студентів *перевантажується пам'ять*, а *інші психічні процеси* (сприйняття, уява, альтернативне й самостійне мислення) – *блокуються*. Це може спричинювати *втомлюваність і втрату зацікавленості* навчанням. Унаслідок такого навчання студент не вміє ухвалювати самостійних рішень, звикає до підпорядкування (накази й заборони), стає *пасивним виконавцем і функціонером*.

Цей вид навчання зумовлює два небезпечні синдроми. Перший – *страх зробити помилку*: «Раптом неправильно зрозумів, що говорив педагог?», «Раптом запропонуєш не ту відповідь, якої від тебе очікують?» Як наслідок, студенти звикають слухати, але розучуються говорити, міркувати. Так з'являються люди зі ставленням до життя на зразок: «Не висуйся. Не лізь, якщо тебе не запитують! Тобі найбільше від усіх треба?» Другий синдром – страх забути. Над студентом

постійно висить дамоклів меч: «Ти повинен пам'ятати й зуміти розповісти про все, що говорив педагог і що написано в підручнику».

У педагога також може розвинутися синдром – «побоювання не встигнути пройти програму, порушити принципи навчання».

У тактиці репродуктивного навчання чітко окреслено *три основні лінії*. Першу умовно можна сформулювати так: «Не починайте полеміки, для цього бракує часу». Друга лінія передбачає уміння доступно викладати складний матеріал. Третя лінія поведінки науково-педагогічного працівника полягає в тому, щоб віддавати перевагу фактам, а не узагальненням (факти простіші та зрозуміліші).

Творчий стиль навчання. Його стрижнем є *стимулювання студентів до творчості в пізнавальній діяльності, а також – підтримання ініціатив своїх підопічних*. Педагог добирає зміст навчального матеріалу відповідно до критеріїв проблемності.

У процесі викладення проблеми науково-педагогічний працівник прагне вибудувати *діалог зі студентами*. У цих умовах навчання забезпечує «контекст відкриття». Для творчого підходу до педагогічного процесу характерні такі звертання педагога: «порівняй», «доведи», «вибери головне», «зроби вибір і аргументуй його», «запропонуй свій варіант», «поясни і зроби висновок». У разі такого стилю навчання діяльність студентів має *частково-пошуковий, пошуковий, проблемний і навіть дослідницький характер*.

У тактиці творчого стилю навчання наявні такі *лінії поведінки* педагога:

- уміння поставити навчально-пізнавальні проблеми так, щоб зумовити інтерес до міркування, аналізу й порівняння відомих фактів, подій і явищ;
- стимулювання до пошуку нових знань і нестандартних способів розв'язання завдань і проблем;
- підтримання студента на шляху до самостійних висновків і узагальнень.

Цей стиль навчання має *значні переваги* порівняно з репродуктивним, оскільки стимулює розвиток творчих здібностей. Однак такий стиль може давати привід для зародження в студента психології невдахи: «Я все одно оригінальніше

за інших не придумаю, то навіщо ж думати?» Навчена в такому стилі людина не може зберігати значного обсягу інформації, необхідного для постійної й систематичної праці. Як засвідчують досвід і результати досліджень психологів і педагогів, тільки систематичне засвоєння базових знань стає справжньою основою для творчості студентів. Найяскравіше творчий стиль навчання виявляється *під час захисту творчих проектів і завдань, у здійсненні досліджень і експериментів, у процесі розв'язання проблемних завдань і ситуацій, у дискусіях.*

Емоційно-ціннісний стиль навчання забезпечує особистісне залучення студентів до навчально-виховного процесу на рівні емпатичного розуміння й *ціннісно-сислового сприйняття* навчального матеріалу й духовно-морального образу педагога. Це можливо тільки в разі *емоційної відкритості викладача*, щирому зацікавленні навчальною дисципліною. Такий стиль передбачає наявність *емпатичних здібностей* (співпереживання) у педагога, а також уміння організовувати навчально-виховний процес діалогічно.

Результативність цього способу організації навчання збільшується, якщо педагог організовує взаємини зі студентами на основі *емоційно-довірливого спілкування, співпраці й поваги* до кожної особистості. Під час використання цього стилю найприйнятнішими є такі форми звертання до студента: «оцініть», «висловіть своє ставлення, думку, розуміння», «дайте своє трактування події, факту, явища», «образно уявіть, що тут більш цінне і значуще для вас», «складіть, придумайте».

Педагог, орієнтований на емоційно-ціннісний стиль навчання, стимулює студентів до рефлексії, «праці душі» (за В. О. Сухомлинським), до формування свого ставлення:

- до наукових і технічних досягнень людства;
- до результатів діяльності людини;
- до історичних подій і творів мистецтва;
- до цінності знань і вмінь для професійної діяльності.

Найяскравіше цей стиль навчання виявляється в *ігрових формах* навчання, у процесі діалогу й театралізованих іграх, тобто під час виконання завдань, що сприяють виявленню самовідчуття, самопізнання, саморозуміння, самооцінки.

У тактиці емоційно-ціннісного стилю навчання можна окреслити типові лінії поведінки педагога:

- перевага ціннісно-сміслової інформації, спрямованої на духовно-моральний розвиток студентів;
- орієнтація на емоційно-особистісний спосіб ставлення до навчальної інформації і взаємодії зі студентами;
- добір морально розвиваючих завдань і створення ситуацій оцінювання – взаємооцінювання – самооцінювання в освітньому процесі.

Цей стиль навчання ефективно розвиває:

- образне мислення студента та емоційно-моральну сферу особистості, стимулює до саморефлексії й самопізнання, саморозкриття творчих здібностей і ціннісного ставлення до світу;
- вчить емоційного й діалогічного стилю спілкування з людиною, співпраці і взаємоповаги, визнання її самоцінності.

3.4. Дидактичні системи

У дидактиці на основі досягнень психологічної та педагогічної наук розроблено й активно використовують низку систем (концепцій) навчання. Їх розуміють як комплекс внутрішньо узгоджених тверджень, що базуються на єдності цілей, змісту і дидактичних принципів, котрі стосуються способів організації роботи педагога та студентів. Дидактичні системи характеризуються внутрішньою цілісністю структур, єдністю цілей, організаційних принципів, змісту, форм і методів навчання.

Виокремлюють такі дидактичні системи, які принципово відрізняються одна від одної:

- ❖ дидактична система Й. Ф. Гербарта – *традиційна*;
- ❖ дидактична система Дж. Дьюї – *педоцентрична*.

У педагогічній літературі дидактичну систему, що її обґрунтував Й. Ф. Гербарт, називають *традиційною*. У традиційній системі навчання розглядають здебільшого з погляду педагога, де він – *суб'єкт навчання*, а студенти – *об'єкти* його педагогічних впливів. Вважають, що ефективність навчання залежить головним чином від методів і прийомів діяльності викладача, у зв'язку з чим основну увагу приділяють пошукові й обґрунтуванню ефективних методів викладання. Особливості пізнавальної активності студентів, як правило, не враховують.

У такій пояснювально-ілюстративній моделі навчання педагог повідомляє студентам певну інформацію, а вони її засвоюють. Тобто педагог «вкладає» знання в голови студентів, яким залишається тільки сприйняти, засвоїти їх, а потім відтворити. Викладання, засвоєння і відтворення – основні етапи традиційного навчання. Основну функцію педагога вбачають у чіткому, доступному і зрозумілому викладі, поясненні студентам навчального матеріалу готових знань і умінь.

Основні положення традиційної системи обґрунтував Й. Ф. Гербарт, який виокремив чотири формальні *ступені навчання*: усвідомлення, асоціація, узагальнення, застосування.

Усвідомлення – викладення нового матеріалу у формі розповіді чи бесіди. Цьому має передувати підготовка студентів, актуалізація опорних знань. Основне – зрозуміло, чітко, доступно подати матеріал з використанням наочності, сформувати у студентів конкретні уявлення.

Асоціація – забезпечення зв'язку нового матеріалу з раніше засвоєними знаннями, формування понять, висновків, узагальнень на основі раніше набутих уявлень.

Узагальнення – включення нових понять до раніше сформованої системи знань методами бесіди та дискусії.

Застосування набутих знань на практиці за допомогою вправ і завдань, унаслідок виконання яких у студентів формуються вміння.

Таким чином, у процесі навчання, організованого згідно з формальними ступенями Й. Ф. Гербарта, студентів необхідно вести від конкретних уявлень до понять, від понять до формування вмінь. Недоліки цієї дидактичної системи:

- вербалізм та інтелектуалізм навчання;
- недооцінка активності студентів, одностороння орієнтація на передачу готових знань;
- ототожнення пізнавального розвитку і засвоєння знань;
- формалізм навчання, методична рутинність і консерватизм.

Зазначимо, що теорія Й. Ф. Гербарта була значним кроком уперед у розвитку дидактики. У ній містяться чимало цінних рекомендацій стосовно організації пояснювально-ілюстративного навчання на заняттях.

Дидактичну систему, яку обґрунтував американський філософ, психолог і педагог Джон Дьюї, називають *педоцентричною* (від давньогрец. «пайдос» – дитина і лат. «центр» – середина). У цій системі навчання розглядають з погляду студента – як процес учіння. Назву педоцентричної вона отримала тому, що Дьюї пропонував будувати навчання на основі потреб, інтересів і здібностей вихованця. Педоцентричний напрям дидактики зосереджує увагу не на методах діяльності педагога, а на психологічних закономірностях розвитку студента у процесі навчання.

Дж. Дьюї вбачав недолік традиційного навчання у тому, що студентам подають остаточні, готові результати дослідження, залишаючи поза увагою процес їхнього розвитку. На противагу цьому він висунув ідею, що навчання потрібно будувати як дослідницький пошук, пусковим механізмом якого є проблемна ситуація.

З погляду педоцентричного підходу, основна мета навчання полягає в активізації пізнавальної діяльності студентів, а не передачі їм готових знань. Оскільки мислення активізується в проблемних ситуаціях, коли особистість стикається з певними труднощами, Дж. Дьюї пропонував будувати навчання як розв'язування студентами під керівництвом педагога конкретних практичних

проблем. Ці проблеми мають бути життєвими, зрозумілими і близькими студентам.

Основна ідея – «навчання через відкриття», яке потрібно здійснювати за такими *етапами*:

- відчуття студентами труднощів у процесі діяльності;
- аналіз і формулювання конкретної проблеми;
- обґрунтування гіпотез щодо її розв'язання;
- логічна перевірка гіпотез;
- практична перевірка гіпотез за допомогою спостережень та експериментів.

Очевидно, що виокремлені Дж. Дьюї етапи відображають стадії пізнавальної діяльності студентів, тоді як формальні ступені Й.Ф. Гербарта – етапи викладацької діяльності педагога.

Дидактичний підхід, який ставить у центр навчання студента, часто критикують як більше романтичний, ніж реалістичний. Його прихильників нерідко звинувачують у надмірному лібералізмі, потуранні студентським інтересам. Хоча для таких зауважень існують деякі підстави, з ними не можна погодитися цілком. Педоцентристи, від Руссо до Дьюї, завжди стверджували, що дозволяти вихованцям любити те, що вони роблять, зовсім не те саме, що дозволяти їм робити те, що вони люблять.

Дидактичний підхід Дж. Дьюї *критикують* також за:

- неекономічність «навчання через відкриття»;
- антиінтелектуалізм, недооцінку значення теоретичних знань у навчанні;
- перебільшення ролі випадкових інтересів студентів під час добору змісту освіти.

Попри зазначені недоліки, ідеї педоцентричної дидактики набули *значного поширення* в педагогічній практиці. Саме в руслі цього підходу розвиваються популярні в наш час концепції *особистісно орієнтованого, розвивального, проблемного, евристичного навчання*.

Контрольні запитання:

1. Поясніть предмет і основні категорії психології вищої школи.
2. Назвіть найважливіші практичні завдання психології вищої школи.
3. Які цілі та функції педагогічного спілкування викладача зі студентами?
4. Охарактеризуйте етапи професійно-педагогічного спілкування.
5. Що включає психолого-педагогічна культура спілкування?
6. Які основні труднощі трапляються у викладачів-початківців у професійно-педагогічному спілкуванні зі студентами?
7. Назвіть види навчання.
8. Порівняйте догматичне та пояснювально-ілюстративне навчання.
9. Назвіть характерні особливості проблемного навчання.
10. Назвіть особливості програмованого навчання.
11. Розкрийте поняття «стиль навчання».
12. Зробіть порівняльний аналіз репродуктивного та творчого стилів навчання.
13. Назвіть характерні ознаки емоційно-ціннісного стилю навчання.
14. Назвіть основні положення теорії Й. Ф. Гербарта.
15. Сформулюйте недоліки педагогічної системи Й. Ф. Гербарта.
16. Охарактеризуйте педоцентричну систему Дж. Дьюї.