

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ

Наше повсякденне життя сповнене різноманітних бар'єрів. Проблема бар'єрів є надзвичайно актуальною в будь-якій людській діяльності. Р. Шакуров зазначав: “Бар'єр – універсальний і постійний атрибут життя, її обов'язковий та необхідний супутник”; “відносини людини зі світом – активна форма взаємодії, спрямована на подолання перешкод, які виникають на шляху задоволення її потреб” [22].

Існують бар'єри, які виступають як стимул, мотив людської діяльності, тобто мають позитивне значення для неї, зокрема для навчальної діяльності студентів та педагогічної діяльності викладачів. Вони активізують діяльність, мають конструктивний характер та виконують такі функції: розвивальну, стимулювальну, виховну, захисну, навчальну, мобілізаційну, стабілізаційну, регулятивну, адаптивну.

Водночас є й такі бар'єри, які мають негативне значення та деструктивний характер. У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу студенти та викладачі постійно стикаються з певними труднощами, які заважають ефективному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню знань, умінь, навичок, стають причинами недоліків у виховній роботі та викликають непорозуміння в процесі педагогічного спілкування. Вони виконують такі негативні функції:

- стримувальну (стримує навчальну діяльність студентів та педагогічну діяльність викладачів; стримує активність, ініціативність суб'єктів НВП, що в цілому знижує ефективність навчальної та педагогічної діяльності);
- руйнівну/деструктивну (призводить до зупинки та навіть розпаду навчальної й педагогічної діяльності взагалі);
- блокувальну (стає перешкодою на шляху навчальної й педагогічної діяльності, зупиняє її та не дає можливості подальшого розвитку; стає блокатором і не тільки зупиняє активність, але й деформує особистість студента).

Для того, щоб навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі став найбільш успішним та ефективним, украй важливо максимально зменшити ті перешкоди, які стають на шляху формування особистості, тобто долати педагогічні бар'єри. Враховуючи, що “ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він відбувається” [2, с. 78], виникає необхідність з'ясування, за яких саме умов досягається успішність подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва.

Мета статті – проаналізувати наукові філософські, психологічні й педагогічні підходи до визначення понять “умова” та “дидактична умова”, на основі проведеного аналізу розкрити сутність дидактичних умов подолання педагогічних бар'єрів.

Розглянемо, передусім, що саме розуміють вчені під поняттями “умова” та “дидактична умова”.

Звернемося до словників, які визначають або розкривають *умову* як:

- “вимогу, що висувається однією із сторін; усний або письмовий договір про що-небудь; правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; обставини, за яких відбувається що-небудь” [8, с. 776];

– “обстановку, у якій відбувається, протікає що-небудь, основу, передумову для чого-небудь” [13, т. 4, с. 518–519];

– “обстановку, у якій відбувається що-небудь, обставину, у яких відбувається що-небудь; обов’язкові обставини, передумови, що визначають, що обумовлюють існування чого-небудь” [3, с. 870–871];

– “правила, що забезпечують нормальну роботу чого-небудь” [9, с. 606];

– “необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення утворення чого-небудь або сприяє чомусь” [14, т. 10, с. 442].

В енциклопедичному словнику поняття “умова” розглядається як “сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь, що створюють середовище, в якому відбувається щось. Умова характеризує постійні чинники суспільного, побутового та іншого оточення” [15, с. 625].

У філософській енциклопедії *умова* розглядається як “сукупність об’єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення, чи існування зміни даного об’єкта (що обумовлюється)” [16, с. 286].

У філософському словнику *умова* трактується як “те, від чого залежить щось інше (обумовлене), що уможливорює наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, що з необхідністю, неминучістю породжує що-небудь (дія, результат дії), і від підстави, що є логічною умовою наслідку” [17, с. 469].

Узагальнюючи філософські підходи до визначення поняття “умова”, Н.Д. Карапузова доходить висновку, що цей феномен розглядається також як філософська категорія, яка виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може.

Отже, з філософської точки зору, умова – це фактори, завдяки яким річ або процес виникає й існує [18; 19; 21].

У психології *умову* розуміють як сукупність явищ зовнішнього й внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретного психічного явища. При розкритті причинно-наслідкового зв’язку того чи іншого явища необхідно розглядати його у різноманітних зв’язках і відношеннях, тобто в загальному зв’язку. Якщо одне явище викликає інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, то воно є фактором; якщо явище зумовлює існування іншого явища, то воно є умовою [12].

У словнику з освіти та педагогіки поняття “умова” розглядається як “сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості” [11, с. 36].

Значення терміна “дидактичні умови” походить з філософського розуміння умов як відношення предмета до навколишніх явищ, без яких неможливе його існування [6]. Стосовно процесу навчання дидактичні умови можуть розглядатися як необхідні обставини, що зумовлюють його і його розвиток: “На відміну від причини, що безпосередньо породжує те чи інше явище, процес, умова становить те середовище, обстановку, у якій вони виникають, існують і розвиваються” [20, с. 381].

Ю. Машбіць вважає, що дидактичні умови – “це фактори, що впливають на методи і, взаємодіючи з методом, впливають на його відносну ефективність” [7, с. 51].

Ми згодні з визначенням, яке запропонував В. Андреев і “дидактична умова – це обставина процесу навчання, яка є результатом цілеспрямованого вибору,

конструювання та застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для дослідження певних дидактичних цілей” [1, с. 240].

Виходячи із цього, під *дидактичними умовами*, які визначають успішність подолання педагогічних бар’єрів, ми розуміємо *обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання, завдяки яким процес подолання педагогічних бар’єрів може бути успішним*.

Звертаємо увагу на те, що в нашому дослідженні ці обставини мають відповідати принципам та ідеям педагогіки співробітництва, тому що об’єктом нашого дослідження є не просто навчальний процес у вищому навчальному закладі, а процес навчального співробітництва викладачів та студентів. Розглянемо деякі з них.

Ідея доброзичливих стосунків між суб’єктами навчання полягає в тому, що цьому сприяють спільні інтереси та потреби, спільні цілі й засоби. Девізом викладачів повинен стати таке: “Пишатися слабкими, які стали сильними”. На формування доброзичливих стосунків також впливає позитивне ставлення до студентів з боку викладачів, що виявляється в їхній готовності навчати без “відбору і відсіву” [10]. Проведене анкетування у січні та жовтні 2008 р. серед студентів ХНПУ імені Г.С. Сковороди свідчить про те, що студенти особливо потребують цього позитивного ставлення з боку викладачів.

Щоб створити атмосферу навчання без примушування слід викликати інтерес до навчання, який можливий там, де є натхнення, що народжується разом з успіхом.

Ідея важкої мети заснована на тому, що студентів об’єднує не лише мета, а можливість подолання бар’єрів.

Щодо ідеї опори, то тут вчені та практики дійшли висновку, що для того, щоб навіть найслабший студент мав змогу відповідати біля дошки досить вільно, не затримував аудиторію, щоб не втрачати темпів навчання, перед ним повинна бути опора.

Ідея великих блоків дає змогу збільшити обсяг навчальної інформації, при цьому навантаження на студента зменшується. У великому блоці легше встановлюються логічні зв’язки, легше виділити головну думку та показати її. Завдяки цьому стає можливим випереджати програму, що дає студентам відчуття задоволення, гордості.

Вільний вибір надається їм у тому, які завдання вирішувати, які для цього обирати форми та методи. Це полегшить роботу викладачу та зробить процес навчання захопливим для студентів. Окрім того, студентів можна залучати до проведення фрагментів занять або навіть цілого заняття в ролі викладача.

Ідея самоаналізу пов’язана з тим, що кожна спільна справа повинна бути проаналізована її учасниками. Спільна творча діяльність колективу починається вже з того, що виключається розподіл на активних та пасивних.

Слід зазначити, що в практиці вищої школи використовують дещо інші форми організації навчання, ніж у середній школі. Для студентської аудиторії домінуючими стають такі форми, як лекції, семінари, практичні заняття. Особливу увагу приділяють індивідуальній навчально-дослідній роботі студентів (проекти, курсові та дипломні роботи). Тому співробітництво зі студентами слід будувати з урахуванням саме цих форм навчальної діяльності.

Лекція повинна створити у студента бажання та орієнтовну основу самостійної роботи, тобто забезпечити сприймання ним матеріалу, його первісне розчленування й формування початкового уявлення про те, що вивчається. Педагог повинен відчувати життя аудиторії й “творити” лекцію разом з нею (аудиторією), переживаючи щоразу під час викладу давно відомого йому матеріалу всю свіжість і новизну його першого сприймання [5].

Загальна структура навчальних лекцій, що забезпечують високу активність слухачів, містить такі основні компоненти: 1) організаційну частину (психологічна підготовка студентів до активної пізнавальної діяльності, створення творчої атмосфери в аудиторії); 2) вивчення готовності студентів до сприймання й засвоєння нового матеріалу, актуалізації необхідної інформації; 3) повідомлення теми та плану викладу, а також програми роботи студентів на лекції і після неї; 4) виклад матеріалу лекції (з урахуванням рівня підготовки студентів, їхньої активності, обраного типу процесу навчання); 5) систематизацію та узагальнення викладеного (за окремими питаннями й у цілому); 6) вивчення рівня розуміння та засвоєння студентами викладеного матеріалу, перевірку й уточнення суб’єктивного; 7) постановку проблем, повідомлення варіантів самостійної роботи, вимог до знань і вмінь, теми та плану наступної лекції чи практичного заняття. Отже, кожна лекція є єдиною за своїм виконанням, має свої особливості. Їх сутність полягає, передусім, у стосунках викладача та слухачів.

У вищому навчальному закладі використовують також семінарські, практичні, лабораторні заняття як основні форми організації індивідуального й групового засвоєння умінь і навичок та досвіду творчої діяльності.

Високої ефективності семінарського, практичного і лабораторного заняття можна досягти за умови, що викладач і студенти разом ґрунтовно готують їх.

Підготовку заняття здійснює викладач і актив групи. У кінці попереднього заняття слід записати тему й план проведення наступного, вказати його організаторів, потім дати перелік основних питань, номери вправ і завдань, список рекомендованої літератури з виділеними параграфами, дискусійні питання, проблеми. Орієнтовна схема заняття:

– добір змісту з урахуванням матеріалу, викладеного на лекції, наявного в навчальних посібниках, особистого досвіду й досвіду колег (що повинні викласти усно й письмово? Що повинні знати і вміти? Чому навчатись протягом того часу, який буде зазначено на занятті?);

– визначення конкретних виступаючих, які відповідатимуть на запитання. Передбачено дублерів і рецензентів (по 2–3 особи);

– складання сценарію заняття із зазначенням виконавців тих чи інших завдань. Передбачає участь усіх. До студентів, які одержують ті чи інші доручення, висунуто вимогу: підготувати тільки на “відмінно”. Інші варіанти не допускаються. Виступи мають бути творчими, викликати роздуми в товаришів. Тоді виявляється співробітництво і співтворчість;

– розробка програми самостійної роботи при підготовці до наступного заняття. Все це сприятиме співробітництву викладача і студентів [5; 275]. Можна зробити висновок, що в умовах будь-якої форми організації навчального процесу у вищих навчальних закладах співробітництво викладачів і студентів обов’язково передбачає спільне діагностування; спільне цілепокладання, постановку мети; спільне планування роботи, розподіл сил та обов’язків; спільну реалізацію планів;

спільне оцінювання, спільний контроль; спільне прогнозування нових цілей і завдань.

Застосування у вищих навчальних закладах тільки лекційно-пропагандистської діяльності малоєфективне. Потрібні форми роботи, в яких молодь сама б доходила до правильних висновків, що сприяли б розвитку мислення та не мали однозначної відповіді. Форма навчання не повинна повторюватись [5].

Висновки. Отже, *дидактичні умови, які визначають успішність подолання педагогічних бар'єрів, – це обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання, завдяки яким процес подолання педагогічних бар'єрів може бути успішним.*

Перспективою подальшого дослідження є пошук та виокремлення дидактичних умов, які б відповідали принципам і ідеям навчального співробітництва.

Література

1. Андреев В. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
 2. Бабанский Ю. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
 3. Ефремова Т. Новый словарь русского языка толково-образовательный / Т. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Т. 2. – 1088 с.
 4. Карапузова Н.Д. Дидактичні умови організації екзамену у вищих навчальних закладах : дис... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Н.Д. Карапузова. – Полтава, 1997.
 5. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. / М.Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1993. – 320 с.
 6. Катанова Н. Дидактические условия аудиовизуальных средств формирования образного мышления младших школьников : дис... канд. пед. наук / Н. Катанова. – М., 1997. – 203 с.
 7. Машбиц Е. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: Педагогическая наука – реформе школы / Е. Машбиц. – М. : Педагогика, 1998. – 192 с.
 8. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 816 с.
 9. Орфоэпический словарь русского языка. Произношение, ударение, грамматические формы. – М. : Русский язык, 1985. – 704 с.
 10. Педагогика сотрудничества. Отчет о встрече учителей-экспериментаторов // Учительская газета. – 1986. – 18 окт.
 11. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
 12. Психологічна енциклопедія. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
 13. Словарь русского языка : в 4 т. – М. : Полиграфресурсы, 1999. – 800 с.
 14. Словник української мови. – К. : Наукова думка, 1979. – 442 с.
 15. Советский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – 1600 с.
 16. Философская энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – 740 с.
 17. Философский словарь. – М. : ИНФРА, 1997. – 576 с.
 18. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е.А. Губского, Г.В. Кораблёва, В.А. Лутченко. – М. : ИНФРА, 1998. – 742 с.
 19. Философський енциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичёва, П.Н. Федосеева. – М. : Сов. энциклопедия, 1993. – 338 с.
 20. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
 21. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – К. : Голов. Ред. УРЕ, 1986. – 797 с.
- Шакуров Р.Х. Психология преодоления: контуры новой научной теории / Р.Х. Шакуров // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 1. – С. 32–35.