

Як бачимо, заняття з педагогічних дисциплін значно підвищують творчий потенціал, розвивають творчі здібності майбутніх учителів, адже творчість є однією з суттєвих характеристик педагогічної діяльності.

Висновки. Отже, ми дослідили та обґрунтували досвід роботи викладачів кафедри трудового навчання та художнього конструювання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії з формування творчої особистості вчителя у процесі вузівської підготовки. Перспективами подальших досліджень є узагальнення досвіду розвитку і реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів засобами художньої творчості.

Література

1. Абрамян В.Ц. Формування творчої активності студентів творами живопису в навчальному процесі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки / В.Ц. Абрамян. – Х., 1996. – 20 с.
2. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества : учеб. пособ. для вузов / Л.Б. Ермолаева-Томина. – 2-е изд. – М. : Академ. проект : Культура, 2005. – 304 с.
3. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1961, – 98 с.
4. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 128 с.
5. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 720 с.

ГОНЧАР О.В.

ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНСЬКІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

*Сьогоднішня буває наслідком минулого.
Щоб судити про перше, слід згадати останнє:
одне іншим, так би мовити, доповнюється,
і зв'язки передаються думкам ясніше.
Н.М. Кармазин "Історія держави Російської"*

Сьогодні Україна, як і всі країни, переживає найжорстокішу економічну кризу, що стала результатом стрімких політичних, технологічних і соціокультурних змін у житті світового співтовариства останніх десятиліть ХХ – початку ХХІ ст. Неадекватність змісту освіти, нездатність фахівців орієнтуватися у швидко мінливих економічних, технологічних, соціально-політичних й інформаційних реаліях навколишнього світу, а також іти в ногу з темпом розвитку науково-технічного прогресу зробили свій негативний внесок у ситуацію, що склалася в Україні. Реформи в сучасній вищій освіті України орієнтовані на безперервність освіти. Отже, основними напрямками розвитку нової освітньої парадигми української вищої школи визнано гуманізацію й гуманітаризацію освіти, розвиток ідеї педагогічної взаємодії викладача і студента на паритетній основі, розкриття творчого потенціалу особистості, широке використання інноваційних методів навчання, спрямованих на формування соціальної й професійної компетентності майбутніх фахівців, а також подальшу інформатизацію й комп'ютеризацію освітнього процесу.

На тлі затвердження гуманістичної парадигми вищої освіти України теоретичного та практичного значення набуває історичне дослідження педагогічної спадщини радянської педагогіки та її української складової зокрема. Не викликає сумніву, що глибоке осмислення потенціалу гуманістичних теорій минулого надає широкі об'єктивні можливості для їх інтеграції в найбільш розвинутих формах.

Навчальний процес складається з різноманітних модифікацій спільної діяльності викладача і студентів. Кожен з учасників навчального процесу, як суб'єкт такої діяльності, має свої особистісні властивості та, відповідно, відносно самостійні завдання й цілі. Інтерес до ідеї педагогічної взаємодії зумовлений тим фактом, що остання є “універсальною характеристикою педагогічного процесу” [9, с. 60]. Разом з багатьма вченими-педагогами під вихідним визначенням поняття “педагогічна взаємодія” тут будемо розуміти: особистісний контакт викладача і студентів, аудиторний або позааудиторний, приватний або публічний, короткочасний або тривалий, вербальний або невербальний, який у результаті закономірного почергового впливу викладача і студента (зміни “активного та пасивного” у філософії) має наслідком взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок. Педагогічна взаємодія може виявлятися у вигляді співробітництва, коли обидві сторони досягають взаємної згоди та солідарності в розумінні цілей спільної діяльності й шляхів її досягнення.

Середина ХХ ст. може бути відзначена як особливий рубіж у процесі розвитку ідеї педагогічної взаємодії. Становлення й розвиток на цьому історико-педагогічному етапі гуманістичного напрямку зумовили докорінну зміну самого змісту ідеї педагогічної взаємодії, що й актуалізує зазначену проблему.

Як свідчить проведений аналіз останніх досліджень і публікацій, вчені продуктивно розробляють проблему педагогічної взаємодії викладачів і студентів у різних аспектах.

Поява нових філософських підходів уможлиблює більш об'єктивне переосмислення вічних питань та понять, глибше розуміння коріння явища “педагогічна взаємодія”, яке за своєю специфікою є прикладним. На це акцентують увагу сучасні українські вчені: А.М. Бойко, А.Б. Добрович, І.В. Дубровіна, В.К. Дьяченко, С.Т. Золотухіна, Н.В. Єлізарова, Т.І. Сущенко, М.І. Фрумін, Є.В. Чудінова та ін.

Зарубіжні автори (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають педагогічну взаємодію, або інтеракцію, у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва (“cooperative learning”) присвячено праці Р. Славіна (“Навчання в команді”), Д. Джонсона й Р. Джонсона (“Учимося разом”), Шломо Шаран (“Групові дослідження”), а також Ел. Аронсон, Спенсер, М.С. Каган та ін.

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти педагогічної взаємодії (педагогіка взаємодії (А.С. Белкін, В.А. Кан-Калік, І.А. Зимова, Є.В. Коротаєва, А.І. Кравченко, М.Д. Никандрова, М.І. Щевандрін), педагогіка підтримки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфін); мистецьку педагогіку (О.П. Рудницька), організація навчального співробітництва в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А.І. Донцов, Х.Й. Лийметс, А.В. Петровський, В.В. Фляків, Д.І. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон), раціонально-психологічний напрям (П.П. Блонський, Г.О. Гордон, А.Г. Калашников, Г.С. Костюк, А.В. Луначарський, А.П. Пинкевич, С.Л. Рубінштейн)), на сьогодні не можна

говорити про існування цілісного дослідження, в якому було б об'єктивно осмислено та науково обґрунтовано етапи розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти.

Отже, актуальність дослідження визначається затребуваністю педагогічного знання про взаємодію викладача та студентів на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії й гуманізації вищої освіти.

Мета статті – обґрунтувати історико-педагогічну періодизацію, головним критерієм створення якої є зміни в характері педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти України другої половини ХХ ст., що уможлиблює дослідження внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії, а також адекватної оцінки стану сучасної дидактичної концепції.

Динаміку розвитку освіти й педагогічної думки можна розкрити за допомогою періодизації, яка репрезентована в історії педагогіки в безлічі різновидів. Для того, щоб осмислити причину виникнення такої варіативності, слід усвідомити неоднозначність природи такого явища, як педагогічний процес. Суто педагогічну діяльність та систему освіти в цілому за їх специфікою не можна відокремити від тих зовнішніх політичних, правових, економічних і соціокультурних чинників у країні, які зумовлюють основні державні замовлення й вимоги до вищої освіти, визначають напрям її розвитку. Перевага тієї чи іншої з вищевказаних сторін пояснює одночасне існування різноманітних періодизацій педагогічної теорії в цілому. Проте саме акцентування характеру взаємодії та функцій викладача і студентів, що окреслюють обшир для реалізації ідеї педагогічної взаємодії викладача і студентів на практиці, уможлиблює проведення об'єктивної історико-педагогічної періодизації. Враховуючи інерційність складових педагогічного процесу, слід відзначити відносну умовність такої періодизації. Але дослідження розвитку ідеї педагогічної взаємодії педагога і студентів з урахуванням послідовності змін дає змогу встановити різновиди формату відносин між ними, адекватно оцінити ступінь цінності або придатності сучасних тенденцій гуманізації у світовому педагогічному просторі та водночас проаналізувати українські особливості цього процесу.

Обґрунтований вище підхід до історико-педагогічного аналізу дав змогу визначити такі періоди розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в українській системі вищої школи другої половини ХХ ст.

Перший етап “абсолютизації” охоплює початок 1950 – кінець 1960-х рр. і характеризується як складний щодо розвитку теорії педагогіки з огляду на обставини в післявоєнній країні в ті часи.

Сьогодні, коли найбільш суттєвим питанням стає гуманістична спрямованість освіти, центральною фігурою залишається В.О. Сухомлинський – педагог і мислитель, який стояв біля витоків руху педагогів-новаторів, відновлення в педагогіці пріоритету загальнолюдських цінностей. Пік його життєдіяльності припав на 1950–1960-ті рр., що стали для Радянського Союзу періодом повернення після пережитої війни до мирного життя, а у сфері педагогіки – періодом відновлення педагогічних устремлень. Видатний український педагог був упевнений, що, перш за все, слід зміцнювати в людині усе найкраще, а недоліки зникнуть самі по собі. В.О. Сухомлинський написав більше ніж 5 тис. праць, загальною рисою яких стала концепція повернення до традицій української педагогіки, основаної на любові, взаємоповазі, повазі до вільної особистості, її індивідуальних особливостей і внутрішнього світу.

Гуманістичні ідеї В.О. Сухомлинського знайшли відгук у сучасників і педагогів наступних поколінь. Серед педагогів-ініціаторів “педагогіки співробітництва” у сучасному Китаї особливу увагу приділяють Ш.А. Амонашвілі та його концепції особистісно орієнтованого та розвивального навчання, що набула розвитку в освіті у 80–90-х рр. ХХ ст. Педагоги цього напрямку виступили проти авторитарної педагогіки та ставили принципово інші завдання. Особистісно орієнтований підхід в освіті ґрунтувався на особистісній моделі побудови педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, тобто побудові навчального процесу з максимальним залученням механізмів функціонування особистості, яка вчиться, її суб’єктивного досвіду, власних цінностей і мотивацій, та її правом на формування власного ставлення як до себе, так і до навколишньої дійсності.

Необхідність швидкого економічного зростання, збільшення кількості кадрів вищої кваліфікації та відсутність єдиних навчальних програм і планів щодо їх підготовки зумовили введення класно-урочної системи. Вигнаний у післяжовтневий період із системи освіти як “прикрий анахронізм”, а потім повернутий “згори” в життя відомими постановами комуністичної партії 1930-х рр. “урок” не був забезпечений ані теоретично, ані методично, ані кадрово, а тому став актуальною проблемою. До середини 1950-х рр. на основі позитивно-критичного використання спадщини вітчизняної педагогічної думки й історично сформованих форм організації навчального процесу, а також багаторічних досліджень та узагальнення передового досвіду відомими педагогами М.А. Даниловим, С.В. Івановим, І.М. Казанцевим, М.Н. Скаткіним було визначено методологічні підходи, розроблено понятійний апарат та проведено ряд експериментів. відповідно до прописаних у постановах партії ще на початку 1930-х рр. вимог, класно-урочна система тлумачилася як форма організації масового навчання дітей і студентства, як первинна структурна одиниця процесу навчання або “клітинка” живого навчального процесу, що характеризується всіма властивими цьому процесу елементами. Так, на зміну традиційному, більш функціональному уявленню про класно-урочну систему прийшло обдумування структури самого уроку як логічної стрункости й домірності його частин, кожна з яких повинна викликати активність студентів і самостійний прояв їх творчої думки. У зв’язку із цим дістали подальшої розробки такі ключові питання, як “структура”, “типологія уроку”, “система уроків” та їх фіксований розклад.

Так, в інструктивному листі Міністерства вищої освіти СРСР від 10 січня 1950 р. зазначено, що “навчальні заняття повинні бути організовані за твердим навчальним розкладом, який передбачає безперервність навчального процесу протягом тижня та рівномірний розподіл навчальної роботи впродовж навчального тижня” [4]. При цьому затверджено тривалість академічного часу 45–50 хвилин з перервою між заняттями 10–15 хвилин.

У 1950-х рр., коли основний акцент робили на інтелектуальному розвитку майбутніх фахівців, в ході здійснення навчального процесу вважалися адекватними методи, що мали характер передачі інформації. В радянській вищій школі організація навчального процесу була чітко регламентована документами Міністерства вищої освіти СРСР, тому відмінності між лекціями, які на ті часи були майже єдиним джерелом знань, полягали лише в рівні володіння викладачем комунікативною технологією. Комунікація й надбання знань відбуваються лише за умови спілкування та сприйняття інформації рідною мовою. Тому питання мови особливо

гостро постає в процесі організації педагогічної взаємодії. З цієї точки зору, період кінець 1950-х рр. можна вважати початком звуження вживання української мови та денационалізації освіти.

Однією з найскладніших проблем того часу був низький відсоток студентів перших-других курсів, які вчилися без трійок. Конкретні заходи, такі як спрощення лекцій з наближенням їх до шкільного уроку, введення обов'язкових консультацій, запровадження складання заліку з окремих тем, система опіки першокурсників тощо не поліпшували ситуації. Це давало всі підстави вважати, що “шукати вихід з такого становища можна тільки шляхом оптимізації навчального процесу. Необхідно наближати школу до ВНЗ” [3, с. 136].

Загальний науково-технічний розвиток лише підкреслював факт швидкого старіння прикладного знання, що сприяло ствердженню тенденції посилення значущості загальнотеоретичної підготовки студентів інженерно-технічних ВНЗ, оскільки фундаментальні науки залишалися базою всіх науково-технічних досягнень суспільства. Питанням зв'язку теоретичного навчання з практикою приділяли багато уваги, але в реальному житті переважання питомої ваги лекційного часу (методів трансформації інформації: приклад, відтворення засвоєних знань тощо) над самостійними та практичними заняттями не сприяли розвитку творчих можливостей студентів. Дуже влучною ілюстрацією такого становища в освіті може стати порівняння академіка М. Лаврентьєва випускників шкіл того часу, майбутніх студентів-першокурсників, з фаршированою рибою, щодо начинки якої можуть виникати різні враження, але факт її неспроможності плавати не викликає сумніву.

Отже, наприкінці 1960-х рр. на тлі науково-технічної революції та розвитку суспільства стали більш актуальними ідеї оптимізації навчального процесу. В педагогічній теорії з'являється думка про те, що реалізація педагогічної взаємодії може бути оптимальною тільки за умови врахування особливостей та тенденцій розвитку об'єкта навчального процесу. В ці роки виникає та починає свій розвиток педагогіка співробітництва, що являє собою систему методів і прийомів, які базуються на принципах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості. З'являються два наукових колективи під керівництвом Л.В. Занкова та Д.Б. Ельконіна (на початку 1960-х рр. до них приєднався В.В. Давидов), які ставлять за мету експериментально перевірити та конкретизувати гіпотезу Л.С. Виготського про “зону найближчого розвитку”. Саме характер педагогічної взаємодії впливатиме на форму надання допомоги студенту на завершальному етапі формування вже засвоєних раніше знань та операцій, що і відповідають, на думку Л.С. Виготського, за так звану “зону”.

Незважаючи на досить високий рівень всесвітньо визнаних досягнень науки цього періоду, що зумовлює “феномен” радянської школи 1960–1970-х рр., необхідно відзначити негативний вплив базового принципу партійності педагогічної теорії та відповідне відкидання всіх “буржуазних” педагогічних досягнень Заходу, в результаті яких радянська педагогічна наука була ізольована від прогресивного світового досвіду та залишалася, на наш погляд, ущемленою.

Отже, зазначимо, що науково-педагогічна свідомість розглянутого періоду може характеризуватися прагненням перебороти “ущемленість” педагогіки, що у дидактиці пояснювалася “випаданням” з теорії навчання научуваного як суб'єкта, а не тільки об'єкта навчання [10, с. 106]. Але підпорядкованість практично всіх

навчальних закладів Комуністичній партії та заполітизованість культури перетворювали всі прагнення демократизації відносин між учасниками педагогічного процесу на щось ефемерне.

Другий етап розвитку вищої школи, що припадає на 1970–1986 рр., характеризується як “етап суворого догматизму”. Застійні явища в суспільстві, замовчування недоліків, звеличення гідностей, зрівнялівка в оцінці роботи викладачів, монотонність та академізм у навчальній роботі характеризували авторитарно-імперативну педагогіку кінця 1970–1980-х рр. у Радянському Союзі. То був період комуністичної цензури, коли жодна педагогічна робота не могла бути опублікована, якщо вона не відповідала партійній ідеології.

Усі настановні документи та інструктивні листи Міністерства освіти СРСР вказують на “необхідність готувати умілих, знаючих, ідейно загартованих спеціалістів, які спроможні рухати економіку і культуру, стверджувати наукові методи управління” [4, с. 10]. Така об’єктивна думка, що пролунала у промові Генерального секретаря ЦК КПРС Л.І. Брежнєва про “союз науки, техніки і виробництва як запоруку успіхів у той час, коли розгортається науково-технічна революція” [8], на практиці мала заідеологізований характер. Найважливішою метою радянської вищої школи цього періоду була активна участь студентства у загальній боротьбі за будівництво матеріально-технічної бази комунізму та виконання рішень партії й уряду щодо формування комуністичних суспільних відносин [4, с. 10].

Тому в умовах бурхливого розвитку науково-технічної революції максимальне впровадження в навчальний процес новітніх технічних засобів (кібернетичних машин, електронних приладів, телебачення, кіно тощо) вважалося абсолютно перспективним шляхом до підвищення ефективності навчання в багато разів та забезпечення “зворотного зв’язку з метою своєчасної перевірки засвоєння. В “Нарисах з історії педагогічної науки в СРСР (1917–1980)” Р.Б. Вендровська пояснювала актуалізацію ідеї програмованого навчання в 1960–1970-х рр. прагненням педагогів подолати недоліки в навчальному процесі (усередненість обсягу знань, слабе стимулювання пізнавальної активності навчуваних, відсутність зворотного зв’язку тощо). Вона вказала на те, що розробка ідеї базується на теорії розумових дій А.Н. Леонтьєва й П.Я. Гальперіна й обґрунтована необхідністю “забезпечити індивідуалізацію навчання, підвищити пізнавальну активність навчуваних, озброїти їх необхідним обсягом наукових і практичних знань у мінімальний термін”. Але така тенденція підміни кібернетикою педагогіки своєчасно зазнала критики.

Один із керівників Державного комітету СРСР з народної освіти, член почесного комітету Європейської академії наук Ф. Перегудов навчальний процес ВНЗ періоду 1970 – кінця 1980-х рр. графічно зобразив у вигляді піраміди, де чотири кути позначають обов’язкові складові навчального процесу (студент, викладач, навчальний предмет, засоби навчання), а площини (аудиторну і самостійну роботу студентів, консультативну та методичну роботу викладача), відповідно, його багатоманітність. Як учений-експерт він підкреслює, що особливий акцент на аудиторній роботі в ті часи робить таке зображення навчальної моделі “площинним”, тобто не залишається місця для спільної та творчої діяльності викладача і студентів, а студент, який позиціонує себе об’єктом такої діяльності, втрачає бажання до самостійності та самоактуалізації. Наслідками такої “чорної діри” в реалізації ідеї педагогічної взаємодії стає нездатність майбутніх фахівців застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності.

Третій етап “весняного оновлення” (1986–1993 рр.) був зумовлений початком у 1986 р. процесу так званої “перебудови”, коли марксистсько-ленінське вчення та матеріалістична теорія пізнання вже не могли слугувати базовою методологічною складовою педагогічної науки й інших наук у цілому. Саме цей період можна вважати початком суттєвих перетворень у вищій школі України, роками загострення необхідності звернення до гуманістичних ідеї розвитку педагогічної діяльності.

Новації вітчизняних педагогів були зумовлені соціально-економічними та політичними змінами в житті другої половини 1980-х рр., прагненням усіх учителів вдосконалювати навчальний процес, внести зміни до традиційної парадигми педагогічної науки. У 1986 р. Колегія Міносвіти СРСР затвердила документ “Основні напрями перебудови вищої та середньої спеціальної освіти в країні”, яким керувалися на освітнянській ниві українські педагоги вищої школи [7]. В ньому йшлося про накопичення нерозв’язаних проблем і наростання негативних явищ, що вимагало не лише вдосконалення професійної підготовки педагогічних працівників у рамках чинної системи, а й внесення значних змін у її структуру й механізми функціонування.

Стало очевидним, що вимоги, які ставить авторитарний педагог, часто сприймаються студентами опосередковано, оскільки не вважаються необхідними. Тому саме феномен розвитку педагогічної взаємодії підкреслював гостру потребу в упродовженні нових, адекватних часу спеціальних форм її організації. До того ж сама стилістика мови передбачає в основі педагогічної взаємодії активну дію одного суб’єкта на іншого, тобто співробітництво, яке і є початком соціального життя майбутнього фахівця. І, 18 жовтня 1986 р. “Учительская газета” офіційно повідомила про існування гуманно-оптимістичної педагогіки співробітництва як такої, що заснована на повазі особистості навчуваного, рівному партнерстві учасників навчального процесу, прийнятті спільних інтересів та цінностей, прагненні до духовної єдності. Педагог не змушує примусовими засобами навчатися, а створює оптимальні умови для навчання та самостійного розвитку. Особливістю педагогіки співробітництва, на думку українського вченого-педагога М.Д. Касьяненка [1], є процес формування високогуманних відносин викладачів, учителів з учнями і студентами в педагогічних та учнівських колективах. Отже, внаслідок обміну досвідом своєї роботи багато педагогів-практиків усе частіше почали використовувати термін “педагогіка співробітництва” не тільки як особливу педагогічну технологію або сукупність прийомів, а в більш широкому розумінні слова – як нову ідеологію педагогіки, що слугувала опозицією до авторитарно-імперативної, що вважалася традиційною в ті часи.

Крах ілюзій, необоротність демократичних змін у суспільному житті, розширення міжнародних зв’язків України та поворот до ринкових відносин, відхід від педагогічного догматизму вимагали формування нового обґрунтованого освітянського курсу всієї держави. Ці роки спалаху патріотичних почуттів, підвищення національної свідомості, змін у відносинах на ринку праці ставили особливо складні проблеми перед викладачами ВНЗ та студентською молоддю. Українська освіта йшла шляхом демократизації дуже повільно й обережно. Аналіз змісту постанов, наказів та інструктивних листів того часу і їх численність вказують на інтенсивність роботи Міністерства освіти. В березні 1987 р. вийшла особлива постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Основні напрями перебудови вищої і спеціальної середньої школи в країні” [7], яка передбачала перехід на нові навчальні програми і плани, їх регулярне оновлення з урахуванням новітніх досягнень науки,

техніки та культури, наявність у навчальних планах до 15% резервного навчального часу. Вже в 1991–92 н. р. було опрацьовано перший варіант нового переліку напрямів фахівців з вищою освітою на тлі загальної інтеграції наукових знань.

У 1980-х рр. спостерігалось особливе загострення необхідності звернення до гуманістичних ідей розвитку педагогічної взаємодії, але, як дозволяє стверджувати проведений аналіз навчальної документації, характерні риси радянського періоду, а саме: догматизація, заідеологізованість, денаціоналізація на практиці почали зникати лише у 1992 р. Жвавий інтерес до занять, на яких можна було не тільки почути критичний аналіз праць та подій минулого, але й сформулювати свою особисту думку, поліпшити свої знання в неформальному спілкуванні з викладачем, спробувати свої сили в діловій грі, знайти можливість відчувати радість від здатності швидко засвоювати й узагальнювати нову інформацію завдяки індивідуально підібраним викладачем форм та методів навчання – все це ознаки поступових змін формату взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі останніх років ХХ ст.

Четвертий етап “інтеграції у світовий освітній простір” – 1993–2010 рр. – розпочинається обговоренням документа надзвичайної ваги – проекту державної національної програми “Освіта: Україна ХХІ століття”, що був запропонований 24 грудня 1992 р. на Всеукраїнському конгресі працівників освіти. Реформа вищої освіти була сформульована в Законі України “Про освіту”, який було прийнято у 1996 р. Вона супроводжувалася відкриттям ряду нових університетів, академій та інститутів, приєднанням України на черговій конференції міністрів країн Європи (19 травня 2005 р., Норвегія) до Болонського процесу. Освіта, яка визнана однією з найважливіших складових загальнолюдських цінностей, опинилася у складному становищі. Процеси щодо посилення гуманістичної спрямованості освіти, забезпечення якості навчання та мобільності студентів і працівників ВНЗ відбуваються на тлі докорінних змін у системі морально-ціннісних орієнтирів українського народу, що є закономірним наслідком глибокої трансформації як суспільно-політичного устрою, так і соціально-економічного укладу країни.

Останнім роком періоду адаптації вищої освіти України до вимог Болонського процесу визначено 2010. Впровадження кредитно-модульної системи, що опрацьовується з метою подальшої гуманізації та демократизації навчального процесу, загостило питання ретельних змін в організації педагогічної взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі. Нова педагогічна доктрина, де обидві сторони виступають як рівні, паритетні в міру їх знань та можливостей партнери, відкриває широкі перспективи для вдосконалювання всієї системи освіти, для поліпшення професіоналізму, для формування нової концепції взаємодії “викладач – студент” у цілому, а також модернізації форм навчання.

На цьому тлі особливу увагу привертають дві періодизації, що викликають інтерес з точки зору їх походження.

Основним фактором створення першої загальноприйнятої періодизації, стала оцінка розвитку педагогіки СРСР крізь призму соціополітичних умов життя українського народу країни тих часів. Умовно перелічимо такі етапи й дати періодизації другої половини ХХ ст.:

- 1) початок 50 – кінець 60-х рр. ХХ ст.;
- 2) 1970–1985 рр. – “етап жорсткого тоталітаризму”;
- 3) 1986–1991 рр. – період “ліберальної перебудови”;
- 4) з 1991 р. – період “вільного розвитку”.

Як бачимо, початок та кінець того чи іншого періодів у цій традиційній періодизації збігаються з історичними датами переломних для української держави подій.

Порівняльний аналіз дає можливість помітити велику впливовість соціополітичних змін у державі на розвиток педагогічної думки. Деяка розбіжність дат, з одного боку, вказує на більшу чутливість останньої до ряду існуючих прихованих недоліків у системі вищої освіти й гострої необхідності корекції механізмів педагогічної взаємодії учасників навчального процесу; а з іншого – визначає, що реалізація випереджальних теоретичних розробок у педагогічній галузі гальмувалась не стільки інерційністю та певним консерватизмом, притаманним характеру її процесів, скільки заідеологізованістю та відсутністю суттєвих перетворень у суспільно-політичному й економічному житті держави.

Цікавою є також *періодизація*, створена китайськими педагогами. Такий жвавий інтерес до досвіду радянської педагогіки пояснюється соціалістичною ідеологією цієї країни. Аналіз радянських здобутків і результатів реформ дав змогу китайським ученим з позиції багатовікової історії та традицій своєї держави побачити помилки та взяти все позитивне й корисне.

Китайські вчені особливо виділяють у ХХ ст. період радянської педагогіки, який ми поділяємо на три періоди: 1) 1920-ті рр., 2) 1930–1950-ті рр.; 3) 1960–1980-ті рр. Як відзначають китайські науковці, до другої половини ХХ ст. радянські педагоги прийшли з рядом нових проблем, серед яких, наприклад, освоєння знань і навичок, що залишається дискусійним і сьогодні [2, с. 13–19].

Отже, базовим чинником створення такої історико-педагогічної періодизації для вчених-педагогів “піднебесної” стало традиційне для багатьох країн питання переваженості студентів як результат відсутності комплексного підходу до знань, з одного боку, та застарілість технологій педагогічної взаємодії та методів навчання – з іншого. Коріння цієї проблеми у ставленні викладача до студента як суб’єкта до об’єкта, тобто в “застиглості” “суб’єкт-об’єктної” освітньої моделі. Тому з позицій нинішнього дня, на думку китайських дослідників, на особливу увагу заслуговують праці відомих педагогів-новаторів радянського часу (Ш.А. Амонашвілі, І.Я. Лернера, В.О. Сухомлинського, В.Ф. Шаталова), у яких висвітлено питання відносин учасників навчального процесу, поліпшення їхньої педагогічної взаємодії, що відкривало шляхи для наступного вирішення численних педагогічних завдань.

В.О. Сухомлинський одним з перших у радянській педагогіці свого часу став розробляти гуманістичні традиції вітчизняної й світової педагогічної думки. Безсумнівно, найціннішим з точки зору китайських педагогів в ідеях В.О. Сухомлинського є гармонійне поєднання в освітньому процесі соціалістичних і гуманістичних засад. Його концепція справила значний вплив на всю радянську педагогіку 60–80-х рр. ХХ ст.

З початком модернізації національної системи освіти китайські реформатори зосередилися на необхідності повороту від традиційної до розвивальної педагогіки (праці Л.С. Виготського, Л.В. Занкова), а також поглибленні досліджень з педагогічної психології, вивченні методів одержання знань і форм розумової діяльності (роботи Д.Н. Богоявленського, В.В. Давидова).

Отже, особливий акцент китайські вчені роблять на тих дослідженнях СРСР у сфері педагогіки, що зорієнтовані на розвиток особистості, тому що “навчання не може орієнтуватися тільки на знання, навички й уміння” [2, с. 64].

Найбільше китайських педагогів-теоретиків цікавила тенденція цілісного підходу до процесу навчання, заснованого в СРСР в 70–90-х рр. ХХ ст. на методах діалектичного, системного, комплексного дослідження із застосуванням: 1) наукових методик, що використовувалися в інших дисциплінах (методик системного аналізу й інформаційних теорій); 2) досягнень інших галузей науки – філософії, психології, логіки, біології й соціології для аналізу педагогічних явищ; 3) експериментальних методик.

Саме експериментальні методики китайські науковці вважають однією із сильних сторін радянської педагогіки, тому що в них вони вбачають гарантії гармонійного поєднання педагогічних теорій з практикою. Тому китайські педагогі-теоретики довіряють лише тим радянським дослідникам, які мали власні експериментальні майданчики.

Все вищевикладене китайські критики вважають безцінною спадщиною розвитку радянської педагогіки у другій половині ХХ ст.

Так, узагальнення результатів дослідження витоків та обґрунтування етапів розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти України другої половини ХХ ст. дають підстави зробити такі **висновки**.

Сучасні процеси інтеграції до світового освітнього простору вимагають від української вищої школи певної адаптації щодо впровадження у практику найбільш прогресивних і конкурентоспроможних, визнаних у світі педагогічних досягнень. При цьому треба оцінити досвід радянської педагогіки з позицій сучасності, позитивні концепції якої надають можливість для розвитку багатьох провідних педагогічних технологій України майбутнього.

Епоха радянської педагогіки має свою еволюцію, дослідити та ретельно проаналізувати яку можна через історико-педагогічну періодизацію всього спектра форм та засобів педагогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності у вищій школі.

Сутність педагогічної категорії “взаємодія” полягає в гуманістичній педагогіці, стрижнем якої є парадигма людини, яка готова до реалій життя, де “людина, яка знає”, поступається “людині, яка діє”. Така зміна вимагає переосмислення сутності всієї педагогічної технології в цілому.

У спадщину нам дісталася така система вищої професійної освіти, що дає кожній особистості високий рівень базових теоретичних знань у всіх галузях науки та водночас нездатність застосовування цих знань у її практичній діяльності, особливо в непередбачуваних ситуаціях.

У 1950–1986 рр. компартійна ідеологія визначає напрями розвитку освіти й науки. Нарешті, вища освіта стала на службу партійної та державної ідеології, а педагогічна наука відображала унітарно-авторитарну державу, позбавляючи молоде покоління права на самоактуалізацію особистості, її власну позицію та творчу індивідуальність. Саме розуміння мети освіти як формування “систематизованих знань, умінь і навичок” послужило причиною її дегуманізації, що виявилось в ідеологізації навчальних програм і підручників. І хоча, починаючи з 1960-х рр., вітчизняна педагогічна теорія збагачувалася ідеями діалогу, взаєморозуміння, спільної дії та необхідності поваги особистості, вороже ставлення до новітніх технологій і локальність упровадження нових методів навчання в системі вищої освіти призвели до догматизації лекційно-семінарської системи у ВНЗ СРСР. Основний акцент при проведенні лекції робили на інформаційній функції, що надавало їй пасивної

форми. Це призводило до дисбалансу в педагогічній взаємодії учасників навчального процесу, що виявлялося у вигляді “активного” викладача, який трансформує знання (інформує), та “пасивного” студента, який фіксує знання, а це повністю блокувало інтелектуальну й творчу активність останнього.

Головна мета радянської педагогіки, а саме пошук оптимальних шляхів формування всебічно та гармонійно розвинутої особистості, мала ідеологізовану забарвленість і декларативний характер. Гуманістична спрямованість освіти змінила звичне уявлення про її мету як формування “систематизованих знань, умінь і навичок”. Саме таке розуміння мети освіти призвело до штучного розділу на навчання й виховання. У результаті політизації ні середня, ні вища школи не стали трансляторами загальнолюдської й національної культури.

У зв'язку із цим 1980-ті рр. визначалися як період особливого загострення необхідності звернення до гуманістичних ідей розвитку педагогічної діяльності. Видатного українського педагога В.О. Сухомлинського по праву вважають одним з перших у радянській педагогіці, хто започаткував розробку гуманістичної традиції у вітчизняній та світовій педагогічній думці другої половини ХХ ст.

Поняття гуманізації в контексті реформування сучасної вищої школи характеризується новою позицією особистості студента в освітньому процесі й новою системою взаємодії “викладач-студент”. Найважливішою складовою педагогічного процесу стає особистісно орієнтована взаємодія учасників навчального процесу, головним принципом якої є визнання самоцінності особистості, її права на розвиток, створення умов для творчої самореалізації в процесі навчання.

Література

1. Бойченко Т.О. Оновлення змісту гуманітарної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах України (кінець 80 – початок 90-х рр. ХХ ст.) / Т.О. Бойченко. – С. 95–98.
2. Боровская Н.Е. Советская педагогика в оценках китайских ученых [Электронный ресурс] / Н.Е. Боровская. – Режим доступа: <http://portalus.ru>.
3. Вища школа України. Здобутки і перспективи (1966–1970) / [В.Ю. Маланчук, В.М. Попов, А.Н. Новомінський]. – К. : Вища школа, 1971. – 267 с.
4. Высшая школа : сб. основных постановлений, приказов и инструкций : в 2 ч. / [под ред. Е.И. Войленко]. – М. : Высшая школа, 1978. – Ч. 1. – 339 с.
5. Закон України “Про вищу освіту” // Голос України. – 1996. – № 43.
6. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. / М.Д. Касьяненко. – К. : Вища шк., 1993. – 89 с.
7. Основні напрямки перебудови вищої і середньої освіти в Україні : офіц. вид. 1. – К. : Вища школа, 1987. – 86 с.
8. Радянська освіта. – 1970. – 30 травня.
9. Педагогика : учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений [Электронный ресурс] / [В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов]; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php.
10. Стенограмма совещания по вопросам дидактики 30 ноября – 3 декабря 1960 г. Сектор дидактики НИИ теории и истории педагогики. НА РАО. Ф. 31. Оп. 1. Ед. хр. 711. 254 л. – 1960.