

М.О. Єремчук

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ

В умовах європейської інтеграції й гуманізації освіти, зростають вимоги до якості навчання, підсилюється необхідність в інтенсивному професійному навчанні й перенавчанні дорослих.

Поняття "освіта дорослих" передбачає всі види післядипломної професійної додаткової освіти (підвищення кваліфікації, перепідготовка, підготовка по нових спеціальностях), варіанти вечірнього (змінного) навчання, різні форми цивільної, релігійної освіти, самоосвіту й духовне становлення [4, 6, 9].

У зв'язку з прискоренням темпу реалізації трансформування системи освіти, підвищенням ритму суспільного й політичного життя та змін вимог, що пред'являють спеціалістам сучасні роботодавці, дуже актуальною представляється апробація й упровадження інтенсивної моделі навчання до практики освіти дорослих.

Метою даної статті виступає теоретичне й практичне ілюстрування психолого-дидактичних умов апробації моделі інтенсивного навчання під час формуючого експерименту.

Засновником інтенсивного навчання та одним з найяскравіших його представників прийнято вважати болгарського лікаря-психотерапевта Г.К.Лозанова, який у 70-80 рр. почав використовувати сугестію для активізації резервних психічних можливостей учнів. Проблемою інтенсивного навчання дорослих займалися також такі вчені, як: О.Г.Новаков, Г.О. Китайгородська, І.Ю. Шехтер, Л.Ш.Гегечкорі, В.В. Петрусинський та інші.

На наш погляд, інтенсивне навчання – це така технологія навчання, що за мінімальний часовий термін активізує й прискорює навчальний процес, який реалізується без напруженості (психічної чи фізичної), дає максимально ефективні результати завдяки якісній зміні організації навчання та має практичний характер.

Нами були виділені деякі поняття, які, на наш погляд, є базовими ознаками інтенсивного навчання, що відповідають принципам зазначеної інноваційної технології, а саме поняття активізації, прискорення, ненапруженості та результативності.

Таким чином, якщо в традиційнім навчанні учні й учитель мають досить велику кількість часу (найчастіше це становить декілька років) для налагодження спілкування й внутрішньо групових відносин, перетворення із групи в колектив, то при інтенсивнім навчанні (близько місяця й менш) необхідним є інтенсивний вплив викладача, психолога для гармонізації відносин у навчальному колективі. Отже, у процесі інтенсивного навчання проблема педагогічної взаємодії стоїть досить гостро,

а характер такої взаємодії має істотний вплив на якість навчання.

Під педагогічною взаємодією ми розуміємо процес, що відбувається між суб'єктами навчання в навчальному процесі, який спрямований на розвиток особистості, суб'єктності учня. Над проблемою педагогічної взаємодії працювали такі вчені, як: В.Дойз, Х.Й.Лійметс, К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко, В.Я.Ляудис, А.В.Петровський, В.В.Фляків, В.Д.Семенов, Я.Л.Коломінський, Л.К.Велитченко.

Зазначена проблема, а також інші особливості інтенсивного навчання були враховані нами у процесі апробації моделі. Безпосередньо формуючий експеримент здійснювався протягом 3-х місяців на базі Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів. Через те, що строк кожного очного курсу навчання дорівнює місяцю (24 доби), то модель була апробована тричі на різних групах слухачів.

Вибірку експериментального дослідження склали вчителі різних спеціальностей (історії, математики, хімії, початкових класів, трудового навчання і т.д.), що підвищують свою кваліфікацію, у віці від 25 до 60 років, з педагогічним стажем від 6 до 35 років. Всього в експерименті взяло участь 200 слухачів.

Перед формуючим експериментом було проведено відповідну підготовчу роботу: вивчено відповідну основну документацію курсів, здійснено спостереження за ходом навчання на очних курсах та проведені анкетування й експертна оцінка викладачів та слухачів стосовно їх навчання та інтенсивного навчання.

У процесі експерименту нами були використані такі методи, як: спостереження, самооцінка, анкетування (за розробленими нами анкетами для виявлення ефективності впровадження інтенсивної моделі за її основними ознаками), метод експертних оцінок, психодіагностичні методи.

Серед останніх основними виступили: методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності й настрою (САН), інтерактивна експрес-анкета самооцінки настрою й самопочуття (розробленої нами на основі методики САН і ознак інтенсивного навчання), тест-опитувальник нервово-психічної напруги (НПН) Т.О.Немчина, тест-опитувальник Г. Айзенка ЕРІ (адаптація О.М.Шмельова), проективні методики („Неіснуюча тварина”), опитувальник „Стиль мислення”, методика О.Я.Чебикіна (діагностика вияву експресивності, саморегуляції й навіювання).

Нами були враховані деякі основні умови інтенсивного навчання [ 1, 3 4, 7, 10, 13]. До них ми відносимо: 1) індивідуалізацію навчання (урахування

індивідуально-вікових особливостей учнів); 2) керування ходом навчання, груповими процесами й психофізичним станом учнів (ненапруженість, позитивність навчання); 3) концентрований інформаційний потік за короткі строки.

Виходячи з перерахованих умов, на попередньому етапі нами було розроблено та запропоновано рекомендації для викладачів курсів підвищення кваліфікації. Дані рекомендації містили психолого-педагогічні засоби й прийоми, які були запропоновані нами з метою ефективної реалізації умов інтенсивного навчання.

Процес педагогічної взаємодії в межах інтенсивного навчання, в якому всі суб'єкти – дорослі, має ряд істотних відмінностей від педагогічної взаємодії між дорослими й дітьми. Зрілість (дорослість) – "стан, до якого приходить організм наприкінці періоду розвитку, орієнтовно від завершення юності до періоду старіння" [10]. В умовах інтенсивного навчання необхідні розвинені психічні процеси, що відповідає віковим нормам зрілих учнів, тому що взаємокомпенсація психічних процесів (особливо пам'яті й мислення) підтримує в цілому їхній високий інтелектуальний рівень.

Вікові особливості дорослих учнів – це високий рівень розвитку інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, вольової сфер особистості, наявність професійного досвіду, потребу у практичній спрямованості навчання.

Основною відмінністю тут виступає не стільки ступінь розвитку психічних процесів, скільки багатство життєвого й професійного досвіду, розвиненість рефлексії дорослих учнів. У зв'язку з цим при навчанні дорослих викладач може здійснювати ефективну взаємодію тільки з позицій співробітництва, враховуючи власний досвід учнів, що зробить організацію спілкування дійсно, а не формально продуктивним.

У розробленій моделі зазначена особливість взаємодії (суб'єктами педагогічної взаємодії виступають тільки дорослі) було враховано теоретично й на практиці в процесі формуючого експерименту та вирішувалася певними засобами.

З дидактичних позицій слухачам надавалася більша свобода для розвитку самостійності й активності, йшла актуалізація професійного та життєвого досвіду учнів для виконання навчальних завдань, рішення проблемних, дискусійних питань, мала місце практична спрямованість навчання. Засобами навчання тут виступали активні форми навчання (ділові ігри, дискусії, проблемні лекції і т. ін.).

З психологічних позицій – емоційність, багатоканальність навчання, вплив на мотиваційну сферу особистості слухачів (професійні інтереси, мотивація), врахування вікових особливостей і досвіду учнів. Психологічними засобами навчання виступили:

емоційність у викладі навчальної інформації й у спілкуванні, засоби мистецтва (музика, поезія), тренінги.

Для врахування індивідуальних особливостей слухачів (сприйняття) було використано багатоканальність навчання, коли на етапі попередньої підготовки, викладачам курсів був запропонований перелік мовних полімодальних предикатів для їх використання в лекціях, а також перераховані й коротко описані переважно бажані особливості поведінки, що можуть спостерігатися у слухача тієї або іншої модальності (жестикуляція, голосові модуляції). Потім у ході практичного використання даної інформації, викладачі відмічали, що часто самі використовували певні прийоми, але інтуїтивно. Тепер, коли робили це свідомо, вони відмічали підвищення ефективності їх занять.

Як показали результати анкетування експериментальних груп, врахування даних особливостей сприйняття учнями навчальної інформації залучило їхню увагу й допомагало їй втримувати протягом лекції (70 % слухачів).

З іншого боку, ефект багатоканальності досягався за допомогою використання під час лекцій (оптимальної для «аудіалів») музичних фрагментів: фрагменти класичних і сучасних інструментальних творів в оркестровому виконанні [12, с. 456-465], [14, с. 82-83], що оптимально для «кін естетиків» і «аудіалів», наочності: таблиці, схеми («візували» й «дискретики»), проблемних питань у процесі лекції («дискретики»).

Індивідуалізація навчання досягалася також за допомогою встановлення зворотного зв'язку в процесі навчання, застосування проєктивних методик і експрес-діагностики особистісних станів і особливостей (діагностика індивідуальних відмінностей), індивідуальних консультацій із психологом.

Другою необхідною умовою реалізації моделі інтенсивного навчання є керування ходом навчання, груповими процесами й психофізичним станом учнів (ненапруженість, позитивність навчання).

При цьому нами враховувалася така особливість педагогічної взаємодії в інтенсивному навчанні, як висока швидкість згуртованості навчальної групи, її перетворення на колектив.

Серед різних методів інтенсивного навчання, особливу увагу колективній взаємодії при інтенсивнім навчанні дорослих було приділено в роботах психолога Г.О.Китайгородської [4, с. 41]. Автор не тільки визнає його важливу роль у навчанні, але й називає основною формою навчально-виховної діяльності.

Метод активізації резервних можливостей учнів Г.О.Китайгородської заснований на визнанні значення колективу для кожного учня й для навчальної групи, що показує залежність ефективності навчання від ступеня розвитку

колективу, особливостей внутрішніх взаємин у ньому. Тобто проголошується принцип „навчання в колективі й через колектив” [5].

З метою не тільки формального урахування даної особливості, але й її практичної реалізації, під час формуючого експерименту нами були проведені соціально-психологічні тренінги, спрямовані на поліпшення психологічної атмосфери в навчальній групі, що здійснювалося поетапно протягом усього курсу занять.

На початкових етапах навчання дані тренінги представляли собою заняття – знайомства, на основному етапі – тренінги ділового спілкування (вправи для корекції сором'язливості при публічних виступах, уміння вести переговори, дискусію, і т.д.). На заключному етапі навчання було проведено заняття для підготовки дорослих учнів (слухачів курсів) до захисту курсової роботи й іспиту.

Мета даних тренінгів – дати установку орієнтуватися на колектив (або однієї людину) визнаючи їх цінності й інтереси, щиро цікавитися іншими людьми, розбудовувати в собі позитивність мислення, розвиток компетентності у спілкуванні, що, у кінці кінців, приводить до позитивної атмосфери у групі й ефективній педагогічній взаємодії.

Крім тренінгів, на початковому етапі навчання, слухачам була запропонована нетрадиційна форма конспектування лекцій, що їм читаються. Дана форма конспектів, була розроблена нами на основі опорних конспектів педагога-новатора В.Ф. Шаталова [19]. Процес конспектування здійснювався в стислих тимчасових рамках, саме тому в ньому переважали основні фрази лекції, ключові слова, тобто тези лекції. Свої питання слухачі задавали наприкінці заняття, не втручаючись у хід лекції, після вивчення своїх попередньо записаних питань, що суттєво заощаджувало навчальний час лекції.

Ненапруженість, позитивність навчання досягалася, як психологічними, так і дидактичними засобами (наприклад, ігри, розроблені нами короткі серії фізичних вправ [14, 18], які були спрямовані на підвищення бадьорості, мобілізацію сил учнів). На основному й заключному етапі навчання з учнями проводилися проєктивні методики, тренінги, спрямовані на створення дружньої атмосфери до групи [8, 11, 15, 17]; індивідуальні бесіди з психологом, спрямовані на зняття напруженості, інших станів, що негативно впливають на інтенсивне засвоєння інформації; включення у процес тренінгів музичних фрагментів; емоційності у викладі навчальної інформації й у спілкуванні, сугестивних тренінгів і аутотренінгів по запропоновані нами сугестивним формулам для розслаблення й мобілізації сил [2, 12, 16, 18].

Концентрований інформаційний потік за короткі строки, як і орієнтація на практичну діяльність є

традиційними умовами навчання курсів підвищення кваліфікації вчителів, і було дотримано у процесі всього експерименту.

У тому, що навчання на курсах здійснюється прискореними темпами з подачею великої кількості навчальної інформації, ми переконалися попередньо ще на стадії пілотажних досліджень, вивчивши навчальні програми курсів для вчителів Одеського інституту підвищення кваліфікації, кваліфікаційні характеристики з різних дисциплін, результати проведених занять практичних психологів.

Етап контролю здійснювався як психологічним, так і дидактичним шляхом. Дидактичний контроль (контроль якості засвоєних знань, умінь, навичок) здійснювався викладачами курсів у традиційні для цього формах: за допомогою контрольних, курсових робіт та іспиту. Відмінностей у результатах даного контролю в експериментальних і контрольних групах нами встановлено не було, тому що дидактичний контроль традиційно здійснюється недиференційовано.

Однак у процесі експертних оцінок, даних викладачами курсів, що здійснювали навчання й контроль знань, слухачі експериментальних груп показали більшу пізнавальну активність, упевненість у власних силах, більш високу мотивацію у процесі навчання, ніж слухачі контрольних груп.

Психологічний контроль містив у собі методики, спрямовані на діагностику станів, що відбивають основні ознаки інтенсивного навчання (напруженість/ненапруженість, пасивність/активність), слухачами була дана оцінка таких особливостей їх навчання, як: прискореність/традиційність навчання, його результативність/нерезультативність, а так само з'ясувалася мотивація дорослих учнів до подальшого навчання та їхнього ставлення до деяких основних аспектів реалізованої моделі (у порівнянні із традиційним навчанням).

У процесі даного експерименту у слухачів формувалися й були сформовані: уміння та навички швидкого конспектування, навички спілкування в новій групі, уміння регуляції власного психофізичного стану. В експериментальних групах результати психодіагностики таких станів, як напруженість, втому, пасивність відрізняються від результатів, отриманих у контрольних групах.

Якщо в експериментальних групах слухачі (70 % вибірки), респонденти на заключному етапі навчання за методикою САН набрали в середньому від 5 до 5.6 балів по кожній зі шкал (самопочуття, активність, настрій), то слухачі з контрольних груп (60 %) набрали від 3 до 4.5 балів. При вивченні даних значень, а також їх співвідношення ми дійшли висновку, що слухачі експериментальних груп були більш активні, мали краще самопочуття й настрої, ніж слухачі контрольних груп.

Аналіз отриманих даних при заключнім

анкетуванні показав, що респонденти експериментальних груп (90%) порахували позитивним облік психологічних особливостей у процесі їхнього навчання, оцінили свою мотивацію до навчання як високу (80%) (у контрольних групах – 50%), указали на необхідність продовження співробітництва із психологом при їхньому навчанні надалі (70%).

Результати експерименту показали, що для більшості дорослих досліджуваних (80 % слухачів експериментальних груп) інтенсивне навчання є прийнятним і оптимальним видом навчання надалі, у зв'язку із чим можна сказати, що наша спроба зробити навчання в рамках запропонованої моделі прискореним, активним і психофізично напруженим, удалася. Таким чином, дану модель можна вважати інтенсивною, тому що в ній активно фігурують усі основні ознаки інтенсивного навчання (прискорення, активність, напруженість, результативність).

Немаловажним моментом апробації моделі з'явилася якість і характер педагогічної взаємодії, атмосфера доброзичливості й співробітництва, яку ми спостерігали й підтримували в процесі навчання. Реалізація індивідуально-орієнтованого підходу, який є одним з ведучих в інтенсивному навчанні, сприяла

здійсненню ефективної педагогічної взаємодії, що позитивно відбилася на результатах і самій якості навчання.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження, суть якого полягала в апробації розробленої нами інтенсивної моделі, підтвердилася одна з гіпотез експерименту, яка полягала в тому, що облік психологічних особливостей слухачів і психологічних умов самого процесу інтенсивного навчання підвищує його результативність.

Крім того підтвердилося ще одне припущення, яке стосується того, що дорослі учні, які мають характеристики холеричного й сангвінічного типів темпераменту (тобто високу сугестивність, екстравертованість, активність, сильний тип нервової системи, гнучкість, високу працездатність, високу емоційність), а також синтетичний, ідеалістичний, прагматичний індивідуальні стилі мислення, легше й ефективніше навчаються за програмою інтенсивного навчання. Слухачі краще почували себе (не випробовували надмірної напруженості, інших негативних станів), були активніші у процесі інтенсивного навчання, показали більш високі результати (рівень знань) при дидактичному контролі (на контрольні й іспиті).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Бабанский Ю.К.* Интенсификация процесса обучения. – М., 1987.
2. *Брег Р.* Гипноз. Самоучитель / Пер. В.В. Макаренко. – Таганрог: Эсперо, 1992. – 50 с.
3. *Зимняя И.А.* Психологические особенности интенсивного обучения взрослых иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 3. – М., 1977.
4. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Уч. пос. – 2-е изд. – М: Высшая школа, 1986. – 103 с.
5. *Китайгородская Г.А.* Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 4. – М., 1977. – С. 106 – 109.
6. *Кулоткин Ю.Н.* Психологические проблемы образования взрослых // Вопросы психологи. – 1988. - №3. - С. 5 – 13.
7. *Лозанов Г.К.* Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестивной системы при обучении иностранным языкам // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 3. – М., 1977.
8. *Мороз Л.А.* Принципы организации та проведения тренинга професійно-психологічного спрямування // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 133 – 137.
9. *Образование взрослых в России: новые реалии.* / Под общ. ред. И.А.Колесниковой. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 170 с.
10. *Психологический словарь* / Авторы-составители Копорулина В.Н., Смирнова М.Н. – Ростов-на-Дону, 2004.
11. *Романовская Д.Д.* Тренінгове опанування учнями проблемно-вирішальної поведінки // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №5. – С. 68–71.
12. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1998. – Кн. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приёмы и упражнения. – 480с.
13. *Румянцева И.М.* Психология речи и лингво-педагогическая психология. – М.: ПЕРСЕЙ; Логос, 2004. – 319с.
14. *Слободяник А.П.* Психотерапия, внушение, гипноз. – К.: Здоров'я, 1977. – 470 с.
15. *Смульсон М.Л.* Технології інтелектуального тренінгу та їх розвивальний вплив // Обдарована дитина. – 2004. – №9. – с.2-13.
16. *Томас К.* Высшая ступень аутогенной тренировки. – М.: Эйдос, 1994. – 77с.
17. *Чебикін О.Я.* Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності: Навч.-метод. пос. – Одесса: Астропринт, 1999. – 158 с.
18. *Чебыкин А.Я.* Проблема эмоциональной устойчивости. – Одесса, 2000. – 195 с.
19. *Шаталов В.Ф.* Точка опоры. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

Подано до редакції 21.03.08

#### РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические результаты апробации модели интенсивного особенности педагогического взаимодействия в обучения, полученные в результате формирующего условиях интенсивного обучения. Представлены эксперимента.

**Ключевые слова:** интенсивное обучение, педагогическое взаимодействие, психологические особенности обучения.

#### РЕЗЮМЕ

У статті розглядаються психологічні особливості інтенсивного навчання, отримані в результаті педагогічної взаємодії в умовах інтенсивного формуючого експерименту. навчання. Представлені результати апробації моделі

**Ключові слова:** інтенсивне навчання, педагогічна взаємодія, психологічні особливості навчання.

#### SUMMARY

The article considers some psychological features of presents some results of approbation of the intensive pedagogical interaction in terms of intensive training. It training model, received as a result of forming experiment.

**Keywords:** intensive training, pedagogical interaction, psychological features of training.

---