

В.Є. Бенера

МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГА І СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В сучасних наукових дослідженнях актуалізуються підходи до особистісного навчання (К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла та ін.), яке відкриває у кожному студенті унікальність, допомагає здійснити особистісно значуще і суспільно прийняте самовизначення, самореалізуватися та самоутвердитися. Науковці підкреслюють необхідність урахування у навчально-пізнавальному процесі особистісного досвіду та інтелектуального потенціалу студента, особистісно значущих для нього способів навчання, його індивідуальності (М. Холодна, Е. Гельфман, І. Якіманська, І. Каплунович та ін.).

Ми розглядаємо формування особистісно зорієнтованих взаємин як послідовне ставлення сучасного педагога до вихованця як до особистості, самосвідомого та самовідповідального суб'єкта власного розвитку.

Сьогодні потрібні фахівці, які не лише вміють діяти на основі наслідування й певного алгоритму, але і здатні генерувати власні ідеї, пропонувати нетрадиційні способи розв'язування завдань, переносити знання в нові ситуації. Результати дослідження дозволили ввести у варіативну частину навчального плану напрям підготовки „Дошкільне виховання” інтелектуальний тренінг “Ігрові методи навчання”. Розроблена та апробована програма курсу визначає мету: готувати майбутніх педагогів вирішувати конкретні проблеми, що безпосередньо виникатимуть у їхній повсякденній практичній діяльності, щоденно вчитись самостійно пізнавати себе і довколишніх у процесі творчого пошуку та розвивати вміння навчати цього дітей [1, с. 233 – 243].

Традиційна технологія навчання студентів практично не формує в них навичок спільної пізнавальної діяльності (взаємодії у пізнанні), на відміну від навчальної діяльності, побудованої на зв'язку викладач – студент. Ми передбачали, що можна змінити самостійну навчальну діяльність таким чином, щоби викладач з “авторитета” став уважним і зацікавленим співбесідником і співробітником студенту в пізнавальній діяльності.

Головний шлях до вирішення цього завдання – підвищення ефективності різних форм навчання, які залежатимуть від того, що сам студент робить в процесі засвоєння та усвідомлення матеріалу і як він застосовує отримані знання для вирішення пізнавальних практичних завдань. Забезпечити якість розвитку міжособистісної взаємодії педагога і студента допомагали такі підходи: 1) для вдосконалення процесу

виховання і самовиховання використовували модель творчої особистості вихователя, ядром якої були творчі здібності та мотиви його діяльності, постійна корекція цієї моделі в рамках психолого-педагогічної служби вищого навчального закладу; 2) максимально використовували всі форми і методи самостійної роботи студентів у розвитку творчих здібностей майбутнього педагога, переводячи при цьому виховання у самовиховання, педагогічного керівництва самоврядування студентів у процесі організації різноманітних видів творчості (навчального, наукового, пізнавального), педагогічного контролю й самоконтролю; 3) значно збільшували питому вагу використання інтерактивних методик організації творчої діяльності студентів (дискусій, ділових ігор, евристичних методів, методів мозкового штурму та аналогій, методики модульного навчання тощо); 4) поєднували самостійну роботу майбутніх педагогів та їхню індивідуальну і колективну творчу діяльність, всіляко заохочували співробітництво творчих груп, партнерство викладача і студента; 5) забезпечували мобільність та об'єктивність у системі оцінювання знань, творчих здібностей студентів.

Інтелектуальний тренінг, як форма проблемного навчання, зорієнтований на: відпрацювання і закріплення виявлених учасниками або запропонованих ведучим ефективних моделей пізнання та самопізнання; максимальну стимуляцію пізнавальної самостійності учасників тренінгу, яка виявляється у постановці перед ними пізнавальних задач та передбачає взаємообмін досвідом і використання ефекту групової взаємодії. Для нас найсприятливішим є підхід до тренінгу, як комплексу інтерактивних групових методів і як вплив процесу взаємодії у пізнанні на розвиток особистості майбутнього педагога (В. Генецинський, Я. Коломінський, А. Реан та ін.). У цьому трактуванні чітко виділяється головний компонент тренінгу – вплив на суб'єктну активність особистості його учасників. Такий підхід ми використовували, інтегруючи під час тренінгу ігрові та діалогові технології. У процесі інтелектуального тренінгу найбільшою мотиваційною силою відзначаються ігрові технології, форма діяльності, в яких мета переноситься з результату на процес. Ігрові технології – ігрова форма взаємодії педагога і дітей, яка сприяє формуванню вмінь вирішувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету [2, с. 37].

На тренінгових заняттях серед засобів стимулювання і мотивації інтересу до учіння

проводились пізнавальні ігри (Ю. Бабанський), перспективні пізнавальні задачі (В. Тюріна), інтелектуальні ігри (О. Надтока, В. Бенера). Ефективним методом формування та закріплення пізнавальних умінь були пізнавальні завдання і вправи (М. Дідора, І.Лернер, О. Савченко), до яких входять репродуктивні, продуктивні й творчі запитання і завдання, які співвідносяться з принципами, етапами формування пізнавальних умінь. Це підготовчі, діагностичні, мотиваційні, рефлексивні, тренувальні, узагальнюючі та контрольні.

Оскільки задача є одним із основних компонентів навчальної діяльності, ми передбачали, що орієнтація студентів і стимулювання в них визначення особистісно значущих педагогічних цілей у пізнавальних задачах (заданих чи поставлених самостійно) виступає як фактор формування розвинутого професійного інтересу, критичного мислення, готовності до інновацій.

Прийняття студентом чи педагогом-практиком пізнавальної задачі як особисто значущої мети, з одного боку, а з другого – сформованість у студента потреби самостійно її розв'язати – основна умова забезпечення суб'єкт-суб'єктного зв'язку педагогічної системи навчально-пізнавального процесу.

Особливості навчально-пізнавальної задачі в тому, що її мета і результат полягає у зміні самого діючого суб'єкта, а не у зміні предметів, з якими працює суб'єкт. Цілеспрямоване конструювання й застосування у практиці навчання ігор сприяли включенню в зміст освіти таких схем педагогічної діяльності, її моделей, які в системі охоплюють структуру особистості, що формується у процесі цієї діяльності. Інтеграційний підхід до використання педагогічних технологій впроваджувався як система діяльності з відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових задач майбутньої професійної діяльності у процесі навчання.

Великий потенціал ціннісного педагогічного впливу мають діалогові технології, завдяки яким здійснюється суб'єктно-сміслові спілкування, рефлексія, самореалізація особистості. Факторами здійснення діалогу є персоналізм (особистісна спрямованість) і цілісність (гармонія думки, почуття та вчинку). Діалогові технології пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні [2, с. 38]. Вони за формою і за змістом інтегруються в тренінг та гру. Використання у процесі тренінгу смислотворчого, рефлексивного та мотиваційного діалогів дозволяли оцінити кожному учаснику власний потенціал та інтерес до проблеми, до самої діалогової технології.

У процесі інтелектуального тренінгу "Ігрові методи навчання" ігрові, тренінгові, діалогові технології створюють органічний і динамічний

інтегративний комплекс, який сприяє пізнанню власних індивідуально-психологічних особливостей, оцінку свого психолого-педагогічного стану, а також здійснення різностороннього сприйняття і адекватного пізнання особистості дитини в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Основною формою організації процесу навчання у процесі інтелектуального тренінгу виступала інтелектуальна гра, а способом діяльності викладача і студента на досягнення мети у процесі розв'язання пізнавальних задач – була взаємодія в пізнанні. Пізнавальні задачі використовувалися з метою формування у студентів діяльних компонентів пізнавальної самостійності (мотиваційного, змістового та комунікативного, організаційно-процесуального) – ("хочу" – "можу" – "умію"). Виділивши такі типи пізнавальних задач, студенти повинні були обговорити та сформулювати послідовність дій педагога, що мають забезпечити розуміння пізнавальної задачі та продумати можливість варіантів її розвитку. При цьому на етапі їхньої підготовки були використані консультації, дискусії, науково-методичні семінари та міні-конференції.

Згідно з розробленою моделлю, в навчально-пізнавальній діяльності використовувались інтерактивні методи навчання, які забезпечували такий підхід, коли діяльність студентів будується відповідно до їхніх потреб, робить майбутніх вихователів учасниками не лише навчання, а й, що дуже важливо, процесу педагогічної взаємодії. Власна навчально-пізнавальна діяльність виступає "пусковим механізмом" творчих здібностей студентів. Ступінь сформованості цілей, мотивів, дій визначає рівень розвитку творчих здібностей. Ця залежність прямо пропорційна: чим більше розвинена самостійна діяльність, тим вище рівень сформованості творчих здібностей. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність виникає на основі досліджуваного рефлексу "що таке?" (за І.Павловим), і проявляється у вигляді допитливості, прагнення зрозуміти, збагнути істину, бажання пізнати нове.

У навчальному процесі, у прогнозуванні різних педагогічних технологій навчання велику роль ми відводили виявленню особистісного сенсу учіння та емоційного задоволення від нього. Це створювало сприятливі умови для усвідомлення особистістю вагомості нового знання, активізувало змогу продемонструвати свою начитаність, ерудицію, культуру мовлення, рівень самостійного аналізу, суджень, висновків, узагальнень, їх новизну й оригінальність, здатність до формування конструктивних ідей, пропозицій, підходів.

Проведені нами дослідження та систематичні спостереження за успішністю студентів дозволили встановити, що багато з них навчається відмінно і добре тому, що раніше були підготовлені до

самотійної пізнавальної діяльності, мотивованої прагненням стати висококваліфікованими фахівцями. І, навпаки, слабо встигаючі студенти не мають стійких позитивних мотивів і стійких цілей не лише у навчанні, а й у майбутній професії. Глибоке і всебічне вивчення прагнень, інтересів і нахилів студентів, відбір у вищій педагогічній навчальній заклад тих, у кого наявна чітка позитивна мотивація і стійка цільова установка, дозволить не лише домогтися високоактивної самотійної навчально-пізнавальної діяльності, а й створити фундамент для розвитку їхніх професійних умінь.

Ми використовували інтерактивні методи навчання, які базуються на навчально-пізнавальній взаємодії студентів один з одним та з викладачем. Використовували такі невербальні прийоми: 1) візуальні: вираз обличчя, контакт очей, постанова та руху; 2) акустичні: інтонація (сила голосу, тембр, темп мови, висота звуку тощо); 3) тактильні: віддалі (далеко-близько), дотик (позитивний-агресивний).

Серед вербальних прийомів інтерактивного навчання ефективними виявились: 1) уміння задавати пізнавальні запитання з закінченням (не орієнтовані на єдину правильну відповідь); 2) визначення педагогом своєї позиції не як визначальної у взаємодії, а як нейтральної, яка допомагала студентам сміливо висловлювати свою думку; 3) готовність до аналізу і самоаналізу занять тренінгу (як проходила взаємодія, з чим це пов'язано, як цього запобігти в майбутньому); 4) ведення заміток членами тренінгової групи, які допомагали прослідкувати хід, кульмінацію та результат заняття тощо.

Серед методів інтерактивного навчання ми використовували: ігрове моделювання, круглий стіл, засідання клубу вихователя, сократичні діалоги, мозковий штурм, інтелектуальний аукціон знахідок, презентація ідей, аукціон проектів, інтелектуальні вікторини тощо.

Наявність індивідуальних відмінностей студентів в одній підгрупі, які різняться стилем навчання, рівнем вияву пізнавальної самотійності, вимагає диференціації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, яка досягається на шляху виконання ними різнорівневих пізнавальних завдань, індивідуально, парами, у складі творчих груп. Увесь зміст такої роботи спрямований на те, щоб самотійна пізнавальна діяльність захопила студента, дала йому моральне та інтелектуальне задоволення. Студент, розв'язуючи пізнавальну задачу, активно використовує знання, уміння та навички, удосконалює діяльність, на яку розраховує педагог, і піднімається на новий рівень пізнання. При такій організації учіння студентів процес інтелектуального тренінгу стає індивідуальним і творчим, а професійна діяльність викладача, як і навчально-пізнавальна діяльність студента, набуває якісно іншого характеру: центральною фігурою

навчання стає студент.

Ми враховували індивідуальні стилі учіння, які характеризують когнітивну, емоційну та психолого-педагогічну поведінку студентів (П.Хоні, Х.Мамфорд) і те, яким чином вони сприймають, взаємодіють та реагують на середовище, в якому навчаються.

Проведені спостереження за виконанням різних видів навчально-пізнавальної діяльності студентів та аналіз проведеного тестування [8] дозволили виділити чотири групи студентів:

I) «рефлектори», для яких характерним є необхідність не бути обмеженими в часі, невпевненість у своїх здібностях правильно виконати завдання. Завдання педагога полягали в тому, щоб нейтралізувати негативні згадки і страх перед нерозв'язком нової навчально-пізнавальної задачі, які на основі попередніх невдач знижують здатність студента конструктивно підійти до нового способу дій у процесі розв'язку.

При роботі з цією групою педагогу слід було: 1) не чекати від студентів швидкого включення в роботу; 2) не пропонувати пізнавальних завдань, які вимагають швидкого переключення з одного виду діяльності на інший; 3) давати час на обдумування відповіді, оскільки їм важко даються імпровізації; 4) не збивати їх під час відповіді, задаючи несподівані запитання; 5) бути терпимими до сповільнених пізнавальних дій розв'язування пізнавальних задач.

Потрібно було створити такі умови для навчально-пізнавальної діяльності, коли студенту самому захотілося б включитись у світ пізнання в процесі розв'язання цікавих пізнавальних задач. Щоб пробудити пізнавальний інтерес у студентів даної групи, ми використовували хвилини емоційної зарядки за допомогою пізнавальних запитань – жартів, загадок;

II) «прагматики», для яких властиве виконання завдань під контролем педагога, необхідність чіткої мети та певної мотивації діяльності. Завдання педагога полягали у врахуванні таких особливостей студентів: 1) зацікавленість темою пізнавальної задачі залежить від емоційної привабливості та прийомів її подачі педагогом; 2) швидкі правильні відповіді на пізнавальні завдання носять епізодичний характер; 3) працюючи на початковому етапі розв'язування пізнавальної задачі, студенти не завжди рівномірно розподіляють свої сили для її вирішення; 4) перевага надається репродуктивним видам пізнавальної діяльності та роботі за взірцем (або за аналогією); 5) знання і пізнавальні вміння не мають системного характеру.

Дана група студентів знаходилась у стані протиріччя: 1) з одного боку – необхідність виконання пізнавального завдання (задачі); 2) з іншого – недостатньо умов для успішного його вирішення.

III) «теоретики», характерним для яких є значне опрацювання теоретичного матеріалу, прагнення

зрозуміти систему категорій та понять. Ми врахували, що: 1) студенти цього рівня потребують особливої уваги з боку викладача; 2) у них згасає пізнавальна активність, якщо пізнавальні завдання прості, легкі, тоді вони звикають виконувати тільки навчальну задачу і не шукають нестандартних рішень, нових способів дій.

Основними прийомами, які стимулювали пізнавальну самостійність даної групи студентів, були: проблемні, частково-пошукові, евристичні та рольові ситуації, пізнавальні задачі тощо. Щоб поступово підвести студентів до розв'язання пізнавальних задач III рівня складності та активізувати сформовані інтелектуальні вміння (виділяти головне, аналізувати, здійснювати синтез, узагальнювати, порівнювати, абстрагувати, доводити, конкретизувати, моделювати та прогнозувати тощо), ми проводили “мозкову атаку”, чергуючи форми роботи групою, парами.

Спостерігаючи за пізнавальною діяльністю студентів під час експериментального дослідження, ми дійшли висновку, що основна увага педагога повинна бути спрямована на те, щоб стимулювати таких студентів до активності в пізнанні. Необхідно враховувати те, що студенти даного рівня потенційно готові до розв'язання проблемних, пошукових, нестандартних задач і ситуацій, але в умовах традиційного навчання не можуть реалізувати цю готовність. Дуже часто такі студенти шукають можливість самореалізації в позанавчальній діяльності або поступово втрачають збагачений запас знань, умінь і бажання вчитися.

IV) «активісти», для яких сама діяльність є основою їх успішного навчання. Характерною особливістю студентів даної групи є творчість (у мисленні, у способах пізнавальної діяльності тощо). Щоб створити умови для більш повного прояву студентів цієї групи, ми повинні були продумати таку програму пізнавальних завдань, яка включала б активізацію компонентів творчості: емоційну сферу, сферу уяви, інтуїції, мислення, вольову та інтелектуальну сфери.

Як зазначав А.Маслоу, потреба у творчості та самовираженні закладена в самій природі людини. “Але, як показує практика, – такого невтручання мало: не всі діти можуть самі відкривати дорогу до творчості і, звичайно, не всі можуть зберегти творчі можливості” [3].

Під час роботи з цією групою студентів необхідним було використання комплексу спеціальних педагогічних прийомів, які б націлювали їх на творчу діяльність. Важливими прийомами (а також умовою) розвитку пізнавальної самостійності у студентів даної групи були: почуття здивування, новизни, нестандартна постановка пізнавальної задачі, нестандартне включення її в інтелектуальну гру. “Здивування – це і є початок творчого ставлення

до світу,” – визначає В.Шубинський [7]. Це і проблемне запитання на початку навчального заняття, музика, поетичне слово, поява нового предмета на столі, інтонація голосу викладача тощо.

Працюючи зі студентами цієї групи, ми: 1) для творчої атмосфери надавали творчу свободу та відчуття впевненості в тому, що творчі прояви студентів будуть помічені, прийняті і правильно оцінені; 2) на перших заняттях відмовились від критики і вибрали позицію ціннісного прийняття і сприйнятливого ставлення до творчості студентів; 3) доброзичливо порівнювали виконане завдання кожного студента відповідно до творчої пізнавальної задачі; 4) не протиставляли творчу індивідуальність окремого студента (у вирішенні пізнавальних задач) групі студентів; 5) кожному студенту надавали право на творче самовираження, тому не поділяли студентів на талановитих та інших; 6) творили самі, запалювали “іскорки творчості в душах студентів”.

На виділених стилях навчання студентів базувалася успішна діяльність виконавців у кожній групі. В основі організації самостійної пізнавальної діяльності студентів I підгрупи лежить діяльність за зразком, II підгрупи – реконструктивно-варіативна самостійна робота, III підгрупи – частково-пошукова самостійна робота, IV підгрупи – дослідницька (творча) робота. Така диференціація дає змогу створити групи інтелектуальних завдань, різних за способом варіювання і складності. Систематичне впровадження педагогічних методів і прийомів, які допомагали переходу студентів з одного рівня до іншого, сприяли підвищенню професіоналізму самого викладача. Врахування рівня знань та пізнавальних можливостей студентів диференціювались завдяки індивідуальним, груповим, парним формам груп роботи над вирішенням завдань різної структури та ступеня складності. Ефективними виявилися форми взаємодії: Міжособиці, Діади, Мозаїка, із відповідними етапами: Я, Інші, Ми. Групова взаємодія впливала на членів групи: підвищувалася успішність студентів з більш низьким рівнем знань та способів діяльності. Слід відмітити, що студенти-активісти схильні працювати більш автономно без орієнтації на групу, на відміну від більшості їх ровесників з групи теоретиків.

Доцільне поєднання методів навчання, зокрема інтерактивних, побудованих на педагогічній взаємодії творчих підгруп під час інтелектуального тренінгу, сприяли кращому засвоєнню педагогічних знань, виробленню на цій основі професійно значущих пізнавальних умінь, формуванню установки на самостійне і творче застосування у практичній діяльності. А головне – змінилась позиція студента з пасивно сприймаючого інформацію на активного учасника навчально-пізнавального процесу.

Отже, педагогічне керівництво процесом міжособистісної взаємодії «педагог–студент–педагог» передбачає: 1) здійснення особистісно-орієнтованого підходу до студентів з урахуванням їхньої стильової поведінки у процесі тренінгу. Необхідність такого підходу зумовлена тим, що уміння по різному і з різним ступенем успішності й швидкості розвиваються у різних студентів, навіть тих, які мають рівноцінний стартовий обсяг знань; 2) реалізацію спеціально розробленої системи пізнавальних і творчих завдань, методів і прийомів, форм організації самостійної роботи студентів залежно від їх стилю навчання; 3) підтримку пізнавального інтересу до взаємодії в інтелектуальній грі; 4) урахування здібностей та нахилів майбутніх педагогів у процесі самостійної пізнавальної діяльності; 5) самостійний вибір студентами пізнавальних завдань різної складності; 6

) організацію навчально-пізнавальної діяльності для знаходження нових варіантів пропозицій та оригінальних рішень, способів дій; 7) розвиток позитивної мотивації, активно-діяльницького ставлення до навчально-пізнавальної діяльності в цілому та до партнерства і співдружності у тренінгу зокрема.

Необхідно відзначити, що регулювання міжособистісної взаємодії студентів та викладачів не може бути суто адміністративним. Більш продуктивним є врахування реальних психолого-педагогічних тенденцій, опора на індивідуально-типологічні особливості з повагою до впадубань, прагнень і досягнень тих, хто навчається, врахування стилю навчання та учіння студента й викладача, надання їм достатнього простору для самостійності і творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенера В.С. Пізнавальний аспект самостійності майбутнього педагога: монографія. – Тернопіль: Воля, 2006. – 324с.
2. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: Навч. посібник. – Рівне: Зелент, 2001. – 222с.
3. Маслоу А., Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Абрахам Маслоу і психологія самоактуалізації // Хрестоматія по гуманістичній психотерапії. – М., 1995. – С. 111-150.
4. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 409

5. Роджерс К.Р. Личные размышления относительно преподавания и учения //Открытое образование. – 1993. – № 5-6. – С. 34-38.
6. Холодная М.А. Основные психологические ориентированные модели школьного обучения. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под. ред. В.Н.Дружинина. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – С.848–852.
7. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – С. 29.
8. Honey P., Mumfort H. Manual of Learning Styles. – London, 1992.

Подано до редакції 12.03.08

РЕЗЮМЕ

Стаття посвящена взаємодіям ігрових технологій в розвитку стилю діяльності преподавателя и студента в процессе интеллектуального тренинга, роли диалоговых,

Ключевые слова: интеллектуальный тренинг, диалоговые технологии, игровые технологии, межличностные взаимоотношения.

РЕЗЮМЕ

Стаття присвячена взаємодіям викладача і студента у процесі інтелектуального тренінгу, ролі діалогових, ігрових технологій у розвитку стилю діяльності студента.

Ключові слова: інтелектуальний тренінг, діалогові технології, ігрові технології, міжособистісні взаємини.

SUMMARY

The article analyzes interrelation between teacher and student within intellectual training “The Playing Methods of Training”; it specifies the role of dialogical, play technologies in the process on development of student’s activity style.

Keywords: intellectual training, dialogue technologies, playing technologies, interpersonal relationships.