

М.О. Єремчук
**ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНЕ
НАВЧАННЯ ТА ІНТЕНСИВНІ
ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ
ТЕХНОЛОГІЇ**

На сучасному етапі розвитку України зростають вимоги до якості навчання, це викликає активну модернізацію професійної освіти, яка полягає насамперед у підвищенні вимог до спеціалістів. У останні роки все частіше виникає гостра потреба в перенавчанні фахівців або підвищенні їхньої кваліфікації. Цю проблему можна вирішити різними шляхами, у тому числі й застосуванням на практиці інноваційних технологій, зокрема і психолого-дидактичних технологій інтенсивного навчання дорослих.

Над проблемою інтенсивного навчання дорослих працювали такі вчені, як Г.К. Лозанов, О.О. Востриков, В. В. Петрусинський, Дж. Гріндер, Р.Бендлер, Г. О. Китайгородська, І. Ю. Шехтер, Л.Геречкорі, О.С. Плесневич, І.М.Румянцева, І.В.Петривня та інші.

Метою статті виступає теоретичне й практичне ілюстрування психолого-дидактичних особливостей розвивального та інтенсивного навчання, їх урахування під час апробації моделі інтенсивного навчання в ході формуального експерименту.

Догматичний тип навчання, що склався в середньовіччі, надалі трансформувалось у традиційний тип навчання, основною характеристикою якого було заучування змісту навчальних предметів, не міг оптимально задовольняти потреби суб'єктів навчання. «Усяка ж

самостійна думка того, хто навчався присікалася, суб'єкт пізнання як би виносився за дужки...» [3: 42].

Вказаний тип навчання не мав вагомих переваг, розвиваючи лише механічну пам'ять учнів, вольову сферу. Серед основних недоліків можна вказати на такі: 1) орієнтацію учнів на виконавський компонент навчальної діяльності, а точніше на репродуктивні дії, 2) відсутність розвитку творчого потенціалу, лідерських якостей учнів.

Але мабуть завдяки вказаним недолікам, саме догматичний тип навчання з'явився однією з причин, що вплинули на пошуки рішення проблем інтенсифікації і активізації навчання, на такі як: 1) неможливість продовжувати навчальний процес у рамках даного типу навчання спричинила роботу думки видатних філософів, дидактів того часу, спрямовану на підвищення ефективності й активізації навчання; 2) догматичний тип навчання був необхідною теоретико-практичною базою для побудови нового, інноваційного типу навчання.

Традиційне навчання має своїх прихильників, які закликають дотримуватися цього типу навчання у зв'язку з позитивними результатами, що отримуються при його використанні.

Деякі викладачі вважають за краще дотримуватися традиційного типу навчання й уникати інновацій, оскільки відступ від традиційного навчання викликає інтенсифікацію їхньої праці, виникає необхідність підвищення кваліфікації або ж перенавчання. Проте існують і інші погляди, що належать, як правило, авторам інноваційних технологій навчання. Наприклад, такий

видатний психолог, як Н. Ф. Талізін, за свідченням І. Зимньої, називає його "догматичним, пасивним" [6: 64].

Прямим продуктом дій при навчанні за інноваційним типом, є власне орієнтування на рішення навчальних завдань (орієнтовний компонент навчальної діяльності), активно розвивається мислення.

Непрямим (побічним) продуктом дій, на наш погляд, виступає творча діяльність учнів.

Одними з основних підходів інтенсивного навчання, як й розвивального, виступають особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи.

Деякі вчені поєднують ці два підходи до одного [6]. На їхню думку, особистісно-діяльнісний підхід до навчання є організацією навчального процесу, за якою особа, яка навчається, розглядається як суб'єкт діяльності, який розвивається в ході учбової діяльності й у спілкуванні.

Цей підхід до навчання був сформований ще в середині ХХ-го ст. Його основи були закладені роботами видатних психологів: Л.С. Выготського, А.Н.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва. Цей підхід включає особистісний та діяльнісний компоненти (що відповідає особистісному і діяльнісному підходам у деяких джерелах).

Діяльнісний підхід отримав свій розвиток у психології завдяки науковим роботам З. Л. Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Л.С.Выготського, П.І. Зінченко, О.В. Петровського, П.К.Анохіна, М.О. Бернштейна, О.О. Леонтьєва, І.О.Зимньої та інших учених.

З метою більш глибокого розуміння їх реалізації у розвивальному та інтенсивному навчанні, ми вирішили розглянути дані підходи окремо один від одного. У процесі практичної навчальної діяльності при інтенсивному навчанні, де враховується діяльнісний підхід, виникають такі умови навчання, за яких підвищується мотивація, стимулюються пізнавальні зусилля й пізнавальна активність, а внаслідок цього вдосконалюються й уже отримані, ефективно формуються нові вміння й навички, досягається більш високий рівень розвитку особистості.

У навчанні, при діяльнісному підході навчальний процес «розглядається як формування пізнавальної діяльності»[8]. На наш погляд, суть діяльнісного підходу в інтенсивному та розвивальному навчанні, у тому, що в центрі знаходиться учень як суб'єкт навчальної діяльності, в якій він активно бере участь, а пізнавальна діяльність є значимою для нього.

У цьому діяльнісний підхід збігається з особистісним, можливо тому деякі вчені зводять ці два підходи до одного, називаючи його особистісно-діяльнісним. Але ж ми ж рівно вирішили розглядати вказані підходи окремо один від одного з метою більш глибокого розуміння їх реалізації в інтенсивному навчанні.

Особистісно-орієнтований ("гуманістичний", "суб'єктно-гуманістичний", "особистісно-розвивальний", "суб'єктно-суб'єктний", "антропоцентричний") підхід орієнтується на розвиток особистості учня, на врахування особистісного досвіду кожного учня, мобілізацію резервів особистості,

встановлення серед них суб'єктно-суб'єктних стосунків.

Цей підхід використовували у своїй практичній роботі та наукових працях: К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський, І.С.Якіманська (авторка ідеї особистісно-орієнтованого розвитку), Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, Л.В.Занков, Г.С.Альтшулер та інші. У інтенсивному та розвивальному навчанні даний підхід широко реалізується завдяки таким прийомам, як: стимулювання, підтримка, емпатія.

У контексті особистісно-орієнтованого підходу в інтенсивному навчанні учень розглядається як активний, самостійно організуючий свою діяльність суб'єкт педагогічної взаємодії. «...задача особистісного підходу — формування пошукової активності, розвиток дивергентного мислення. Тобто такого мислення, яке використовується для завдань, що мають декілька варіантів рішення» [10].

Серед різних інноваційних технологій, наприклад таких, як проблемне навчання, що програмується, алгоритмічне, модульне, активне, розвивальне й інтенсивне, ми зупинимось докладніше на останніх маючи на увазі спільність їх основних підходів, зокрема діяльнісного та особистісного.

Розвивальне навчання – «це теорія навчання, розроблена Д.Б.Ельконіним і В.В.Давидовим» [9]. Відзначимо все ж таки, що над проблемою розвитку і навчання працювали багато й інших учених.

Зароджувалася дана технологія з початку ХХ ст. частково завдяки

роботам Ж. Піаже, Е. Торндайка, Д. Коффки. Ці представники різних підходів до розвитку і навчання заклали фундамент, на базі якого Л.С. Виготський сформулював свою гіпотезу про співвідношення навчання і розвитку у своїй теорії про зони найближчого розвитку, яка з'явилася як протиставлення вищезазначеним теоріям. «...Хоча навчання і пов'язано безпосередньо з дитячим розвитком, проте вони ніколи не йдуть рівномірно і паралельно один до одного» [4]. Він уважав, що, існує єдність, але не тотожність процесів навчання й розвитку. Таким чином, безпосередньо основи теорії розвивального навчання були закладені в 30-і рр. ХХ ст. Л.С. Виготським при розгляді ним питання про співвідношення навчання і розвитку.

Активний пошук рішення проблеми розвивального навчання припадає на 60-і рр. ХХ ст. в СРСР у межах діяльнісного підходу. Гіпотезу Л.С. Виготського розробляли колективи під керівництвом: Л.В.Занкова (дидактичної системи розвиваючого навчання Л.В.Занкова) і Д.Б.Ельконіна (система розвивального навчання Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова).

Психологи приділяли увагу в теорії розвивального навчання за різними аспектами як психологічного, так і дидактичного характеру. Д.Б. Ельконін та В.В. Давидов надавали вирішального значення зміні змісту освіти. В.В. Давидов порушив питання про можливість теоретичної розробки нової системи навчання з напрямом, протилежним до традиційного – від

загального до часткового, а не від часткового до загального, як у традиційному навчанні, де йдеться від абстрактного до конкретного, від системного до одиничного [6: 119].

Л.В. Занков досягав розвивального ефекту навчання за допомогою удосконалення методів навчання. На думку Л.В. Занкова, розвивальне значення має саме навчання: «Процес навчання виступає як причина, а процес розвитку школяра – як наслідок» [5].

Н.О. Менчинська, Б. Н. Богоявленський, Е. Н. Кабанова-Меллер намагалися за допомогою засобів навчання змінити засоби розумової діяльності школярів, чим підвищували ефективність засвоєння. Н.О. Менчинська вважала, що: «коли вправи ставитимуть перед учнями певні завдання, повторне рішення яких закріплюватиме не тільки кінцевий продукт – правильні асоціації та їх системи, але й ті розумові операції, які потрібні для вичленення окремих елементів цих асоціацій і їх узагальнення». [2].

До найбільш загальних та поширених принципів розвивального навчання можна віднести: «1) навчання на високому рівні труднощі; 2) навчання швидким темпом, 3) провідна роль теоретичних знань, 4) розуміння школярами процесу учіння, 5) цілеспрямована психолого-педагогічно обґрунтована робота над розвитком усіх учнів («сильних» і «слабких»)» [1].

Так само до цього переліку можна додати такі принципи, які можуть використовуватись в інтенсивному навчанні, наприклад: 5) орієнтація на потенційні

можливості особистості, 6) принцип розвитку пізнавальної активності учня, 7) використання емоційно-вольової і мотиваційної сфер особистості учня, 8) укрупнення одиниць засвоєння навчального матеріалу, 9) усунування концентрів в учбових програмах, 10) свідомий та несвідомий (при використанні сугестії) характер навчання.

Практичну основу розвивального навчання складають різноманітні активні методи і форми навчання.

До переваг розвивального навчання можна віднести те, що воно розвиває мислення учня й інші психічні процеси, підвищує інтерес до навчального процесу, активізує цю діяльність.

До недоліків розвивального навчання ми відносимо, перш за все, його орієнтацію на навчання дітей, що не завжди відповідає вимогам сучасного суспільства. Крім того, що розвивальне навчання, як і проблемне, складно застосувати при формуванні практичних умінь і навиків, з-поза його орієнтації на отримання теоретичного знання.

Говорячи про інноваційні технології слід відзначити, що майже всі вони орієнтовані в тій чи іншій мірі на *навчання дорослих*. Але ж сучасний темп розвитку масової інформації та комунікації постійно зростає, це викликає підвищення ритму суспільного й політичного життя та зміну вимог до спеціалістів з боку сучасних роботодавців.

У цьому контексті виникла актуальна необхідність у побудові такої технології, яка б містила в собі основні риси інноваційного навчання, і при цьому залишалася б орієнтованою на навчання дорослих.

Такою технологією, на наш погляд, є інтенсивне навчання.

Появу інтенсивного навчання асоціюють з діяльністю одного з найяскравіших його представників 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 ін.

Суть інтенсивного навчання, наш погляд, полягає головним чином, у прискореному поетапному, цілеспрямованому і результативному, великоблочному викладі матеріалу. При цьому слід пам'ятати про такий психологічний аспект даної технології, як її ненапруженість та орієнтацію учбового процесу на активізацію резервних можливостей осіб учнів. Говорячи про ненапруженість у інтенсивному навчанні, не слід ототожнювати її із розслабленим станом особистості, бо тоді ми не отримуємо високого рівня активності у процесі навчання.

До засобів інтенсивного навчання відносять: психологічні (сугестія, гіпноз, релаксація), дидактичні (наочність, ТСО та засоби активного навчання) і артистичні, художні або засоби мистецтва (музика, живопис, поезія).

Механізми інтенсивного навчання реалізуються на двох рівнях: на підсвідомому рівневі – завдяки сугестії, навчанню засобами мистецтва; на свідомому рівневі – завдяки методам активного навчання (проблемного, ігрового).

Стосовно інтенсивного і активного навчання. Останнє

включає в себе інтенсивне як одну зі своїх технологій.

Сутність інтенсивного навчання полягає в орієнтації навчального процесу на можливості і надможливості учнів та їх практичну реалізацію.

Зазначимо, що інтенсивне навчання часто може помилково ототожнюватися з навчанням іноземних мов, що не відповідає істині. Це відбувається у зв'язку з активним пошуком і розвитком інтенсивних методів у галузі навчання іноземних мов. При цьому, якщо взяти за основу, наприклад, принципи і засоби суггестопедії, то можливе інтенсифікування навчання будь-якого предмета.

Ми вважаємо, що 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.

До основних умов інтенсивного навчання 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.

Основні підходи до інтенсивного навчання були враховані нами під час апробації моделі. Формуючий експеримент здійснювався протягом 3-х місяців на базі Одеського

обласного інституту вдосконалення вчителів.

Експериментальну вибірку дослідження склали вчителі різних спеціальностей (історії, математики, хімії, початкових класів, трудового навчання і т. ін.), що підвищують свою кваліфікацію, у віці від 25 до 60 років, з педагогічним стажем від 6 до 35 років. Всього в експерименті взяло участь 202 слухача.

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

Постійно у процесі реалізації інтенсивної моделі ми дотримувалися вказаних підходів та відповідних принципів навчання. Це, на нашу думку, допомогло зробити навчальний процес менш напруженим.

Так, якщо наприкінці експерименту в експериментальних групах слухачі (70 % вибірки), респонденти (за методикою САН) набрали в середньому від 5 до 5.6 балів по кожній зі шкал (самопочуття, активність, настрої), 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.

Респонденти експериментальних груп (90%) вважали позитивним урахування психологічних особливостей у процесі їхнього навчання, оцінили свою мотивацію до навчання як високу (80%) (у контрольних групах - 50%). Результати експерименту показали, що для більшості дорослих учнів (80 % слухачів експериментальних груп) інтенсивне навчання є оптимальним видом навчання в їхньому подальшому навчанні, яке вони планують здійснити.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження, суть якого полягала в апробації розробленої нами інтенсивної моделі, нами було підтверджено думку про те, що використання діяльнісного та особистісного підходів позитивно впливатимуть на умови процесу інтенсивного навчання та будуть підвищувати його результативність.

У наступних публікаціях плануємо дати більш докладний опис процесу апробації моделі, приділивши особливу увагу тренінгам та сугестивним моделям, що використовувалися під час реалізації інтенсивної моделі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бабанский Ю.К.* О дидактических основах повышения эффективности обучения: Из цикла ст. «Заочный семинар руководителей школ» // Народное образование. – 1986. - №11. – С. 106-107.

2. *Богоявленский Д. Н., Менчинская Н.А.* Психология

усвоения знаний в школе. – М., 1959. – С.12.

3. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.

4. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология, 2изд., 1991. –390. с.

5. *Занков Л.В.* Избр. пед. труды. – М., 1990, – 306 с.

6. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Уч. для вузов. Изд.2-е, доп. и испр. – М.: Изд. «Логос», 2000. – 384 с.

7. *Комков И.Ф.* Методологические проблемы обучения иностранным языкам//Методика обучения иностранным языкам, Вып. 11, «Высшая школа», Минск, 1981.

8. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М., 1981.

9. Психологический словарь. 3-е изд./Авт.-сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. – Р.н/Д, 2004.

10. *Ротенберг В.С., Бондаренко С.М.* Мозг. Обучение. Здоровье. – М., 1989.

Подано до редакції 11.06.08

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические особенности развивающего и интенсивного обучения, особенности личностного и деятельностного подходов, которые являются одними из ведущих в данных технологиях обучения, также раскрыты некоторые аспекты использования данных подходов в процессе апробации разработанной психолого-дидактической интенсивной модели обучения взрослых.

SUMMARY

The article demonstrates some psychological features of developing and intensive education, peculiarities of the personal and active approaches which are the leading ones in the given educational technologies. It also discloses some aspects of using the given approaches during approbation of the developed psychodidactic intensive model of training adults.