

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1990. – 141 с.
2. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. – К., 1996. – 224 с.
3. Амонашвили ША. Психологические основы педагогики сотрудничества Книга для учителя. – К., 1991. – 111 с.
4. Аристотель. Политика. Сочинения: В 4 т. – Т. 4 /Под ред. А. И. Доватура. – М., 1983.
5. Диалектика общения: Психологические и мировоззренческие проблемы /Отв. Ред. Г. С. Батищев, Б. И. Пружинин. – М., 1987. – 125 с.
6. Леонтьев А. А. Психология общения. – Тарту, 1974. – 219 с.
7. Савенкова Л. О. Комунікативні процеси у навчанні /Елементи теорії і практики формування комунікативних умінь: Навч. посібник. – К., 1996. – 120 с.

ДИДАКТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЕМОЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

І.М. Гапійчук

Процес підготовки студентів до дидактичної емоційної взаємодії – це система організації та стимулювання активної діяльності майбутніх викладачів, у результаті якої розвиваються всі компоненти структури дидактичної емоційної взаємодії, реалізується психологічна теорія “персоналізації особистості” (А.В. Петровський). Персоналізація особистості проявляється у тому, що кожна людина прагне “бути і залишатися з максимальною мірою вагомими для неї якостями в життєдіяльності інших людей..., здійснювати своєю діяльністю перетворення їхньої смислової сфери...” [2; 15-29]. Згідно з цією концепцією здатність бути особистістю можна визначити як здатність до здійснення акту персоналізації, що об’єднує три конструюючих моменти: соціально-типовий, індивідуальний та загальний. Кожному моменту властиві особливі процеси: адаптація – присвоєння індивідом норм і цінностей, встановлення соціально-типового; індивідуалізація – відкриття чи ствердження власного “Я”, вияв своїх нахилів, можливостей, особливостей характеру, встановлення індивідуальності; інтеграція – зміна життєдіяльності людей, здійснення внесків та їх сприйняття оточуючими і тим самим ствердження свого інобуття в інших людях, становлення загального. Кожний із цих процесів пов’язаний із прийняттям індивідом особливої мети його життєдіяльності, виступає як умова досягнення цієї мети і, врешті-решт, веде до змін, що торкаються особистості індивіда [3; 17].

Необхідною умовою підготовки студентів до взаємодії є набуття ними досвіду, який у майбутньому стане засобом їхньої професійно-педагогічної взаємодії з учнями. Цей досвід набувається в результаті встановлення співробітництва між учасниками навчально-виховного процесу, а також участю студентів у різних видах навчальної діяльності. Співробітництво між учасниками навчального процесу сприяє формуванню у майбутніх викладачів адекватної самооцінки. Ефективність взаємодії знаходиться у прямій залежності від уміння викладача встановлювати стосунки, які ґрунтуються на взаємній довірі та повазі. Психологами доведено, що реалізація педагогічних можливостей викладача забезпечується інтеріндивідним рівнем стосунків – стосунками референтності [3; 149].

Продуктивним шляхом розвитку необхідних професійно-педагогічних умінь майбутніх викладачів може бути рефлексивне навчання, під час якого забезпечується дослідження ними основ конструювання дидактичної емоційної взаємодії (виробляється модель взаємодії, аналізуються конструктивні принципи її побудови, визначаються умови втілення в практику), організовується активна взаємодія учасників навчального процесу; загальні теоретичні положення співвідносяться з практикою, здійснюється самодіагностика студентами власних здібностей, станів і розкривається можливість їхнього саморозвитку, самовдосконалення.

У змістовому плані таке навчання має забезпечувати студентам: рефлексію власних когнітивних труднощів дидактичної емоційної взаємодії, їх осмислення, узагальнення і корекцію, оволодіння дидактичними технологіями емоційної взаємодії; розвиток категоріального

апарату. Ряд дослідників вважає, що зворотний зв'язок, за допомогою якого викладач аналізує результати власної діяльності, є необхідною умовою зростання професійно-педагогічної майстерності [4; 4]. Розвиток рефлексивних навичок значно підвищує загальний інтелектуальний та особистісний рівень людини. Навчання та розвиток здійснюється через практичну діяльність, – ускладнення, що фіксуються через проблемні ситуації, – акти усвідомлення проблемних ситуацій та ускладнень, – наступну рефлексію, критику дій, – проектування нових дій і їхню реалізацію [5; 353]. Отож, важливим педагогічним завданням є конструювання особливих базових діяльностей проблемних ситуацій у їхньому функціонуванні та організації рефлексії. Коли студент входить у проблемну ситуацію, а потім рефлексивно її дослідження, з'являються нові навички, нові здібності. Розвиток рефлексивних навичок значно підвищує загальний інтелектуальний та особистісний рівень людини.

В організаційному плані таке навчання доцільно здійснювати за допомогою інтерактивних дидактичних технологій.

Вивчення історії питання показало, що інтерес до проблеми використання технологій у педагогіці виник ще у 20-30 роках ХХ століття і пройшов ряд етапів. Спочатку поняття “технологія” вживалося у світовій педагогічній науці як протиставлення уже існуючому поняттю “метод”. Широко використовуватися термін “технологія” в освіті почав у кінці 40-х років в основному по відношенню до аудіовізуальних засобів навчання. Сьогодні в педагогічній науці вживаються близькі за значенням поняття “педагогічні технології”, “технології навчання”, “технології освіти”, “технології виховання” та ін. Аналіз даних понять дозволив зупинитися на такому визначенні поняття дидактичної технології: “... відтворюваний на практиці проект діяльності викладача і проект пізнавальної діяльності студентів, що веде до оптимальної взаємодії у дидактичній системі “викладач-студент” [7, 178].

Центр змісту фахової освіти та сучасних технологій навчання, створений на базі кафедри педагогіки Одеського державного університету ім. І. І. Мечникова під керівництвом О. М. Якубовської, досліджує теоретичні засади та педагогічні передумови гнучкого запровадження сучасних технологій навчання у систему підготовки майбутніх викладачів. Великої уваги приділяється таким технологіям, як дидактичні ігри, мозкові штурми, групові дискусії, мікрОВикладання, професійно-педагогічний тренінг, ситуаційні вправи (case study), самопрезентації та ін. Дані технології орієнтують навчально-виховний процес у вузі на засвоєння студентами знань, формування умінь як інтеграційних характеристик сучасного спеціаліста. Нові технології відносять до особистісно зорієнтованого навчання, тому що передбачають інтерактивне навчання, в процесі якого студенти стають активними учасниками навчально-виховного процесу. В ході таких занять має забезпечуватися:

- рефлексія студентами власної системи критеріїв оцінювання і сприймання іншої людини, її переосмислення і корекція на основі психолого-педагогічної теорії, усвідомлення суті рефлексивного регулювання діяльності учнів, коли викладач ставить учня в позицію активного суб'єкта навчання, розвиває здатність до саморегуляції, самоуправління власною діяльністю, організує процес навчання як вирішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії з учнями; виробляє власний стиль взаємодії;
- оволодіння перцептивними та комунікативними уміньми;
- розширення поля усвідомлення майбутніми викладачами власної особистості, розсіювання ілюзорних уявлень про себе, позитивна дезінтеграція цілісної особистісної структури, що підтримується механізмами психологічного захисту;
- самоаналіз, самоусвідомлення та самовдосконалення, що забезпечують подальшу інтеграцію майбутніх викладачів на більш високому рівні розвитку.

Основний ефект таких занять виражається передусім процесуально як динаміка здатності студентів компетентно взаємодіяти з учнями, що знаходить відображення у динаміці стилю дидактичної емоційної взаємодії в емоційно-особистісному напрямі.

Важливе значення під час підготовки студентів як майбутніх викладачів до дидактичної емоційної взаємодії відводиться психолого-педагогічним дисциплінам. Зокрема, курсу “Педагогіка і методика виховної роботи”, розробленого О. М. Якубовською і побудованого

на засадах особистісно-орієнтованої моделі навчання майбутнього фахівця. Автор курсу для організації навчання використовує модульну форму, яка інтегрує всі вище перераховані дидактичні технології. Поглибленню педагогічних знань студентів сприяє розроблений та апробований нами спецкурс “Основи дидактичної емоційної взаємодії”.

Вивчивши роботи багатьох учених у напрямку дослідження модульної форми організації навчання, спираючись на теоретичні положення, які розробив А. М. Алексюк, ми дотримуємося таких визначень та структурного алгоритму в розробці дидактичних модулів:

- модульна форма організації навчання – цілісна система професійної підготовки, що інтегрує в собі відносно достатню сукупність дидактичних засобів і включає оглядово-установчі лекції, тьюторські, семінарські, лабораторно-практичні заняття та самостійну роботу студентів;
- тьюторське заняття – практична частина дидактичного модуля, що поєднує різні методи, освітні технології та забезпечує закріплення вивченого матеріалу на особистісно-діяльнісному рівні;
- тьютор – викладач-консультант, що допомагає студентам найповніше реалізувати дослідницький, творчий потенціал;
- наш спецкурс складається з чотирьох модулів, кожний з яких розпочинається з оглядово-настановчої лекції, що передує трьом заняттям: тьюторському, семінарському чи практичному і дидактичній грі чи ситуаційній вправі або ж мозковій атаці, що зазвичай завершує курс [1; 69].

Саме такий структурний алгоритм побудови спецкурсу найбільш сприяє організації дидактичної емоційної взаємодії між викладачем та студентами. Тьюторське заняття передбачає поточний контроль на кожному занятті, чим забезпечує постійний зворотний зв'язок між викладачем і студентом (когнітивний аспект взаємодії); проведення дискусій, рольових ігор, проектування педагогічних ситуацій, аналіз ситуацій професійної діяльності та тренінгів взаємодії, мікрвикладання сприяє професійній ідентифікації майбутніх викладачів; практичні заняття передбачають проведення професійно-педагогічного тренінгу та самопрезентацій, що допомагає студентам виробити необхідні професійні знання, уміння та навички, як-от знання в галузі психології індивіда та групи, навички взаємодії і спілкування: уміння ввійти в контакт, слухати, спостерігати, переконувати, сформулювати установки, необхідні для успішної взаємодії, наприклад, готовність розглянути проблему “під іншим кутом”; розвивають здатність до самоаналізу, до розуміння інших людей, здатність до саморегуляції, уміння коригувати стосунки з оточуючими та ін.

Використання на заняттях з педагогіки перерахованих технологій сприяє усвідомленню студентами своєї індивідуальності, готовності до диференційованої оцінки своєї праці, підвищення професійного інтересу майбутнього фахівця. Такі форми взаємодії викладача зі студентами передбачають співпрацю викладача і студентів та студентів між собою. Все це створює психолого-педагогічні передумови народження позитивного емоційного настрою занять: у процесі здійснення акту співробітництва, співдії у студентів виникає не тільки єдине “суттєве поле” професійної діяльності, а й єдине емоційне поле: вони разом радіють, дивуються, співчують, переживають. Позитивне емоційне забарвлення вносить також система міжособистісних взаємин, яка характеризується довірою, відкритістю, бажанням вислухати партнера по взаємодії.

Яскравий приклад такої спільної єдності у розв'язанні проблем – “мозкові атаки”, які активно проводяться на кафедрі педагогіки ОДУ ось уже протягом десятиліття. Розробляються та впроваджуються в навчальний процес мозкові атаки під час вивчення проблем: “Психолого-педагогічні передумови впровадження гнучких технологій освіти”, “Шляхи інтеграції системи освіти України у світовий освітній простір”, “Умови ефективної взаємодії в системі “викладач-студент”, “Педагогічні умови ефективної дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент” та ін. Проведення “мозкової атаки” сприяло тісним творчим контактам, довірливим міжособистісним стосункам між групою та викладачем, а також членами групи.

Використання на заняттях професійно-педагогічного тренінгу сприяє розвитку навичок невербальної взаємодії, розвивають уміння встановлювати контакт, уміння використовувати невербальні та вербальні засоби дидактичної емоційної взаємодії, уміння відчувати у миміці тонкі відтінки почуттів. Виконання тренінгових вправ надає можливість студентам виявити індивідуальні особливості зовнішнього прояву емоцій, розрізнити характер емоційних проявів, працювати над еталонами емоційної виразності, досягти мистецтва переконання.

Активізації дидактичної емоційної взаємодії та процесу засвоєння знань сприяє використання на заняттях дидактичних ігор – практичних групових вправ з вироблення оптимальних рішень, використання методів та прийомів у штучно створених умовах, які відтворюють реальну обстановку чи психолого-педагогічну ситуацію на заняттях у школах чи вузі і в особистісних взаєминах [6, 15]. Ігрові методи є своєрідним прийомом дидактичної емоційної взаємодії. Саме у процесі їхнього використання студенти навчаються методики взаємодії між собою та готуються до майбутньої професійної взаємодії з учнями. Умовність гри характеризується двоплановістю діяльності та стосунків. З одного боку, сторони виступає студент зі своїми характерними особливостями, а з іншого – ситуація зі своїми вимогами та умовами. Гра має невизначений та символічний характер. Кожна ситуація не є калькою діяльності. “Кроки” викладача і учнів – це символи певних дій. Особливість таких методів у тому, що у грі кожна ситуація є чітко обмеженою у часі і просторі, а це робить ігрову діяльність динамічною та насиченою подіями. На відміну від використання традиційних методів ігрові вимагають від кожного студента активності, знімають бар'єр між викладачами та студентами, дозволяють виділяти індивідуальні здібності під час розв'язання завдань.

Використання дидактичних технологій дало можливість розв'язувати такі завдання: розвинути ініціативу, уміння розробляти нестандартні стратегічні рішення; розвивати творче мислення; розвивати вербальні та невербальні засоби взаємодії; розвивати професійну проникливість, пильність, педагогічну інтуїцію, здатність сприймати та розуміти іншу людину; формування умінь керувати власними емоціями та настроєм, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації незалежно від сили зовнішніх чинників.

Таким чином, студент у процесі навчання теоретично оволодіває необхідними дидактичними технологіями емоційної взаємодії та практичними уміннями і навичками. Вищеназвані технології навчання забезпечують, окрім отримання студентами когнітивних знань, умінь та навичок, також можливість саморозкриття, створення власного “Я”, сприяють професійній ідентифікації.

Для вивчення позитивного впливу умов співпраці викладача і студентів на заняттях на їхні емоційні стани використовувалась анкета. Використання нових форм взаємодії в системі “викладач-студент” підвищили емоційний фон занять. Про це свідчать відповіді студентів: 60% опитаних ніколи не пережили гіркоти образи в умовах використання нових форм взаємодії; 56 % часто залишались задоволеними; 30 % часто пережили радість і тільки 5 % залишались бездіяними. А при традиційному навчанні часто відчували приниження 58 %, бездіяними були 49 %, відчували радість 6 %.

Використовуючи дидактичні технології емоційної взаємодії, ми прийшли до висновків:

- Якщо реалізація традиційних форм і методів навчання не завжди вимагає взаємодії між членами навчальної групи, то при використанні запропонованих технологій студенти є активними учасниками взаємодії; отже рекомендуємо поряд із традиційними формами та методами навчання використовувати названі технології для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- Дидактичні технології емоційної взаємодії “викладач-студент” сприяють зміні у характері взаємодії між суб'єктами навчальної діяльності: реалізують суб'єкт-суб'єктні відносини, що забезпечують двосторонню емоційну активність у взаємодії, встановлюється демократичний стиль взаємодії, виключається вплив учасників один на одного, отже, рекомендуємо впроваджувати дидактичні технології емоційної взаємодії для покращення стосунків між викладачем та студентом.

1. Зинкевичус В. О. Гуманизация педагогического общения в условиях модульного обучения студентов университета. – Дис... канд. пед. наук: 13. 00. 04. – К., 1997. – 196 с.
2. Петровский А. В. Развитие личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.
3. Психология развивающейся личности. – М.: Педагогика, 1987. – 239 с.
4. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социально-педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
5. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов н/Д.: Из-во “Феникс”, 1996. – 736 с.
6. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 120 с.
7. Якубовська О. М. Особистісно-орієнтований потенціал ситуаційного навчання // Матеріали третьої Міжнародної науково-практичної конференції “Проблеми національного виховання в системі безперервної освіти”. – Чернівці, 1999. – С. 177-181.

РАЦІОНАЛЬНЕ ПОЄДНАННЯ КОЛЕКТИВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ТА САМО- НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ЯК ЗАСАДА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

В.В. Корнєшук

Протягом тривалої історії існування педагогічної науки процес навчання у вищих закладах освіти розглядається як сукупність двох невід’ємних компонентів: навчання на аудиторних заняттях під керівництвом викладача та самостійної роботи тих, хто навчається. І це, на наш погляд, справедливо. Але виникає питання: чи залежить ефективність навчального процесу від способу поєднання цих взаємодоповнюючих компонентів навчання? Чи існує універсальна модель їхнього раціонального поєднання?

Щоб відповісти на ці питання, зупинимось на поняттях «раціональне поєднання», «ефективність навчання», «колективне навчання», що лежить в основі аудиторних занять, «самонавчання».

Під *раціональним поєднанням* форм навчання розуміємо таке їхнє взаємозастосування, при якому досягається найбільша ефективність навчального процесу, яка може бути кількісно зареєстрована будь-яким з відомих способів і може виражатись через успішність навчання (найпростіший спосіб; успішність обчислюється, як правило, засобами теорії імовірності через відношення кількості правильних відповідей до загальної кількості питань контрольного тесту); засвоєння у часі, що являє собою успішність залежно від часу, який витрачається на виконання завдань тесту. Ефективність навчання можна оцінити також за допомогою коефіцієнта засвоєння матеріалу, який обчислюється аналогічно успішності навчання як відношення засвоєного матеріалу до повідомленого, або за допомогою показників якості знань: повноти, міцності, усвідомленості, глибини, системності.

У руслі теми нашого дослідження під *колективним навчанням* слід розуміти навчання, яке відбувається на запланованих розкладом заняттях академічної групи (взводу), потоку під керівництвом викладача і обов’язково підпорядковується загальному принципу колективності у навчанні: колектив навчає кожного свого члена і кожний член колективу бере активну участь у навчанні своїх товаришів по спільній роботі. Колективне навчання має такі ознаки: наявність у всіх його учасників єдиної загальної цілі; розподіл функцій і обов’язків; співробітництво і взаємодопомога; залучення учасників навчання до керівництва і контролю; обсяг роботи, яка виконується колективом, у цілому завжди більше обсягу роботи, що виконується кожним її членом окремо або частиною колективу; турбота всіх про кожного і кожного про всіх; рівність об’єктивних умов для кожного.

У навчально-виховному процесі вищих закладів освіти, в тому числі і військових, доцільно застосовувати такі колективні форми навчання: проблемне навчання, ділова гра, взаємне навчання. Охарактеризуємо сутність кожної з них.

Навчання вважають проблемним, якщо знання не даються в готовому вигляді, а набуваються курсантами шляхом самостійної пізнавальної діяльності в умовах проблемної ситу-