
V. ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ

УДК 378.1

ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВНОГО СУБ'ЄКТА В ІНТЕНСИВНОМУ КООПЕРАТИВНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

В. Ю. Стрельников, доктор педагогічних наук

Однією з проблем освітніх відносин академічного характеру, головною метою яких є якісна підготовка професіонала-економіста, є відсторонений характер міжособистісних взаємин. Вважається, що студент є другорядним учасником навчального процесу, об'єктом педагогічного впливу, йому приписується виконання незначних дій для усунення незнання. Але процес навчання – не стільки педагогічний вплив, скільки педагогічна взаємодія, тобто цілеспрямований контакт викладача та студента, результатом якого є взаємні зміни їх якостей. Будь-яка індивідуальна діяльність є складовою спільної діяльності, а професійна діяльність економіста у сучасних умовах не може бути ізольованою. Особливо доречними у його підготовці стали виділені дослідниками дефініції «колективна діяльність» і «колективний суб'єкт». Зважаючи на те, що розвиток студента як суб'єкта діяльності є метою сучасної освіти, проблему формування колективного суб'єкта у процесі підготовки майбутніх економістів вважаємо надзвичайно актуальною.

Аналіз досліджень, у яких започатковано розв'язання даної проблеми показав, що поняття «колективний суб'єкт діяльності» (синонім – «суб'єкт спільної діяльності») у вітчизняній психології і педагогіці активно використовується з кінця 1970-х рр. Відтоді переважають експериментальні досліджен-

ня, теоретичне узагальнення яких збагачує науку глибшою розробкою таких понять, як «група», «колектив», «міжособистісні відносини», «задоволеність трудовою діяльністю й колективом». Ідея суб'єктності особистості представлена в працях С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва, В. А. Петровського, В. О. Татенка, Б. С. Братуся, В. І. Слободчикова та ін. У дослідженнях кооперативного навчання акцентується увага на розробленні проблем створення колективу, виявленні динаміки розвитку груп, взаємин особистості й групи тощо.

Теоретики та практики інтенсивного навчання виділили й обґрунтували такі «механізми» перетворення навчального процесу в інтенсивний, як: розкриття й актуалізація резервів пам'яті, інтелектуальної активності й інших психологічних резервів особистості (А. С. Варганян, Л. Ш. Гегечкорі, Г. О. Китайгородська, Г. К. Лозанов, В. В. Петрусинський та ін.); комплексне вирішення завдань організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, особлива організація навчання (Є. В. Колчинська); пошук оптимального співвідношення свідомих і пристосувальних компонентів (О. О. Леонтьєв). Однак, незважаючи на значну кількість досліджень з інтенсивного навчання та суб'єктності студента, проблема формування колективного суб'єкта у інтенсивному кооперативному навчанні майбутніх

економістів й досі залишається поза увагою дослідників.

Зважаючи на це, метою даної статті стало дослідження можливостей інтенсивного кооперативного навчання для формування колективного суб'єкта навчального процесу майбутніх економістів. Завданням дослідження було: 1) провести аналіз основних понять дослідження («колективний суб'єкт», «суб'єктність», «інтенсивне навчання», «кооперативне навчання»); 2) дослідити ролі студентів і викладача як суб'єктів навчального процесу в інтенсивному кооперативному навчанні; 3) розкрити суть принципів такого навчання – відкритості, діалогічності, кооперації, взаємодії самоорганізації та організації.

Розпочнемо виклад суті й результатів нашого дослідження, з першого його завдання – аналізу основних понять. Щодо поняття «колективний суб'єкт» діяльності, наголосимо, що воно було введене до обігу для підкреслення не пасивної, а активної сутності колективу стосовно виконуваної ним спільної діяльності. Реалізуючи об'єктивно задані параметри діяльності, колективний суб'єкт опосередковує їх через найхарактерніші його суб'єктивні якості. Не будь-яка група є суб'єктом спільної діяльності, а лише така, що має такі характеристики: цілеспрямованість (прагнення до головної значимої мети); вмотивованість (діяльне ставлення до спільної праці); інтегрованість (взаємозв'язок і взаємозалежність членів колективу); структурованість (чіткість взаємного розподілу функцій і відповідальності); узгодженість (взаємна обумовленість дій взаємодіючих суб'єктів); організованість або керованість (підпорядкованість певному порядку діяльності); результативність (здатність досягати позитивного результату) [14].

Крім названих змістових характеристик, є ще формальна – просторово-часові умови трудової діяльності. Поняття «колективний суб'єкт» розуміється як альтернатива «індивідуальному суб'єктові» або «суб'єктові» взагалі. Фактично акцент робиться на тому, що «колективний суб'єкт» – це не одна і не окрема людина, а люди, зв'язані з іншими людьми й включені в певну їх спільноту [4].

Ширше тлумачення «колективного суб'єкта» можна уявити через спільно діючу групу людей. Будь-яка сукупність людей, що проявляє себе через будь-які форми спілкування, поведінки, діяльності, взаємодії тощо, і є колективним суб'єктом. Тому групи можуть бути реальними чи потенційними суб'єктами. При цьому «груповий» і «колективний» суб'єкти найчастіше не диференціюються, а «колективність» сучасна соціальна психологія розуміє як «спільність», що принципово [5].

Взагалі поняття «колективний суб'єкт» не вміщене у психологічні довідкові видання, хоча є ґрунтовні праці В. Татенка [20], В. Третьяченко [21] та ін. Незважаючи на неоднозначність тлумачень колективного суб'єкта, варто визначити більш-менш чітко його ознаки. Основною з них є взаємодія, тобто взаємний обмін між членами групи інформацією, діями, особистісними змістами, психічними станами тощо. Вона включає такі компоненти: інформування, комунікацію, інтеракцію, перцепцію, трансакцію, персонакцію. В основу останньої покладено такі особистісні механізми, як персоніфікація, (перенесення свого «Я», своїх особистісних якостей на іншу людину, порівняння себе з нею) та ідентифікація (перенесення особистісних якостей іншого на самого себе – уподібнення).

Щодо поняття «суб'єктність», яке є характеристикою особистості, визначаємо як причинність індивіда в його взаєминах зі світом. «Бути особистістю, – пише В. А. Петровський, – означає бути суб'єктом власної життєдіяльності, будувати свої вітальні (у широкому сенсі) контакти зі світом. Бути особистістю – означає бути суб'єктом предметної діяльності. Бути особистістю – це бути суб'єктом спілкування. Нарешті, бути особистістю – означає бути суб'єктом діяльності самосвідомості» [11, с. 8–11].

Звертаючись до поняття «інтенсивне навчання», відзначимо, що сам термін «інтенсивний» з'явився у вітчизняних словниках у першій половині XIX ст. і означає «посилений, навантажений; що надає найвищу продуктивність; яскравий, густий, насичений» (з фр. *intensif* – інтенсивний, посилений). Інтенсивним є таке навчання, яке сприяє прискоре-

ному пізнавальному і особистісному вдосконаленню обох сторін (викладача і студента), включених у навчальний процес (Г. О. Китайгородська) [7, с. 13]. Студенти і викладачі за інтенсивного навчання є співавторами навчального процесу, в якому відбувається переведення студента із рангу об'єкта впливу в ранг суб'єкта творчості, що дозволяє розглядати стосунки, які склалися в ході навчального процесу як суб'єкт-суб'єктні, а традиційного суб'єкта навчання (викладача) і об'єкта навчання (студента) об'єднати в колективний суб'єкт навчання.

Появі поняття «кооперативне навчання» (cooperative learning) ми зобов'язані професору Еліоту Аронсону, який розробив один із його видів ще у 1978 р. і назвав «пилкою» (група працює злагоджено, як «зубчики однієї пилки»). Значний досвід проектування кооперативного навчання накопичений дослідниками у англomовних країнах (К. Рудестам [16], Р. Славін [29] та ін.). Кооперативне навчання є втіленням принципів кооперації – добровільності, демократизму, взаємовигідної співпраці та взаємодопомоги.

Щодо другого завдання нашого дослідження відзначимо, що роль студентів і викладача як складників колективного суб'єкта зумовлена об'єднанням їхніх зусиль для досягнення загальної мети. І викладач, і студент є особистостями, відкритими системами, які характеризуються складністю, відповідно, чим інтенсивніше здійснюється навчальний процес, тим більший і цінніший внесок кожного.

Викладач університету – не тільки професія, суть якої передавати знання, а й висока місія формування особистості, ствердження людини в людині. Це особистість, яка, вступаючи у взаємодію з іншими особистостями, якісно змінює їх і змінюється сама (В. М. Фокіна) [22, с. 49].

Функції викладача зумовлені двома причинами – соціальною (необхідністю задоволення соціального замовлення суспільства) і психологічною (обов'язок побудови навчального процесу у співвідношенні із закономірностями формування фахівця) включають: постановку навчального завдання, мотивацію студента, передачу певного змісту, інтерпретацію зміс-

ту навчального процесу, методичну переробку навчального матеріалу, індивідуалізацію навчального процесу, залучення додаткової інформації, контроль навчальної діяльності, надання допомоги студенту.

У співвідношенні з функціями висуваються вимоги до праці й особистості викладача: висока загальна культура і мораль, самовіддача, благородство, гостре відчуття нового, уміння бачити майбутнє і готувати студентів до життя в цьому майбутньому, максимальна реалізація індивідуального таланту й педагогічне співробітництво, знання особливостей психічного розвитку студента і намагання разом з ними цілеспрямовано створювати умови для їх саморозвитку, творчого відношення до справи і соціальної активності, високий професійний рівень і прагнення до постійного поповнення своїх знань, здатність до самовиховання, принциповість і вимогливість, ерудиція і соціальна відповідальність [22, с. 49].

Інтенсивне навчання потребує від викладача активізації всіх аспектів педагогічної діяльності, оскільки чим більш самостійною і успішною ми хочемо зробити роботу студентів, тим ретельніше і всеохоплюючою повинна бути попередня робота студента (С. А. Шапоринський) [24, с. 180], що і визначає роль викладача в навчальному процесі, яка полягає:

По-перше, у своєчасному і якісному проведенні навчальної, проблемної, результативної педагогічної діагностики, яка оптимізує процес навчання з урахування специфічних психолого-фізіологічних особливостей і особистісних потреб студентів, забезпечує правильне визначення результатів навчання і зводить до мінімуму помилки у переведенні студентів з однієї навчальної групи до іншої (К. Інгенкамп) [6, с. 8]; «запускає» весь цикл педагогічних дій, визначає напрями і зміст управляючого впливу (Т. Ю. Синченко) [18], встановлює зв'язок між успішністю і передумовами до навчання, оцінює правильність вибору навчальної мети чи навчально-організаційних заходів на базі певних умов, у яких відбувається навчальний процес (Л. Маурман) [26].

По-друге, максимально чіткому формулюванню мети (виділенню кінцевих, проміжних цілей, мікроцілей), яке визначає разом з да-

ними педагогічної психологічної діагностики рекомендації студенту щодо вибору тактики і стратегії навчання (Р. Вarr, Д. Даунінг) [31], які сприяють підвищенню ефективності навчання, коли зміст діяльності студента стає одночасно метою цієї діяльності (Я. Скалкова) [19]; формуванню у студентів стійкої навчальної мотивації.

По-третє, у відборі достовірної, важливої, повної, своєчасної, актуальної, нової навчальної інформації, організації її відповідно до даних когнітивної психології, згідно з якою, чим краще розвинена і структурно організована когнітивна система, чим глибший і всебічний аналіз інформації, яка надходить, тим довше і надійніше зберігання матеріалу в пам'яті (Р. Солсо, Б. М. Величковський), чим більше зв'язків нових знань з уже наявними у довготривалій пам'яті можуть бути встановлені, тим глибше і ширше розуміння нового матеріалу, і тим краще він засвоюється (Г. Фройденталь) [23].

По-четверте, в активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, пізнавальної самостійності (П. І. Підкасистий) [13], попередньо-пошукова пізнавальна діяльність, яка організована з середини, де викладач є учасником спільного пошуку, ставить і вирішує навчальну задачу разом зі студентами, а не замість них (М. Є. Кузнецов) [8], підтримки автономності студента, що відображається, у першу чергу на рівні креативності студента, на його позитивній самооцінці, на стабільності позитивних емоцій, які переживає він у процесі навчання.

Таким чином, роль викладача за інтенсивного навчання, з одного боку, зростає порівняно з традиційними видами навчання, а з іншого – знижується у тому сенсі, що має місце певна «децентралізація» процесу навчання. У центрі процесу навчання перебуває синтезований колективний суб'єкт, учасники якого наділені однаковими правами й обов'язками (відповідальністю за успішність здійснення процесу навчання). Студент розглядається не як ємність, яку слід наповнити знаннями, а як активний учасник процесу навчання, який має свої інтереси й цілі і який може побудувати

цей процес відповідно до своїх цілей та інтересів.

Студент – важливий складник колективного суб'єкта процесу навчання, особистість, яка розглядається як складна автономна система і відрізняється спрямованістю, волею до позитивної діяльності і співробітництва, яка утворена з сукупності психологічних характеристик, які соціально зумовлені, проявляються в суспільних зв'язках і відносинах, є стійкими і визначають моральні вчинки людини, які мають суттєве відношення для неї самої та оточуючих (Р. С. Немов) [10]. У процесі навчання студент шляхом пізнавальної діяльності, яка здійснюється за запропонованою стратегією навчання, формує власну професійну компетенцію, прагнучи при цьому до задоволення не лише інтелектуальних, а й духовних потреб.

Інтенсивне навчання має можливість відбутися за умови, якщо студент:

- одночасно з викладачем, натхненний ним і власною навчальною мотивацією, займає активну пізнавальну позицію, тобто прагне продовжувати пізнавальну діяльність за межами того, що вимагають, самостійно ставить проблеми, встановлює закономірності (Г. О. Китайгородська);
- зорієнтований чітко поставленими цілями, керуючись своїми ідеалами, буде брати участь у процесі навчання, перетворюючи свої потенційні можливості в актуальні особливості, запускаючи дидактичний процес переходу потенційного в актуальне і актуального в потенційне (Т. І. Артем'єва) [2, с. 78];
- як самостійна особистість отримає велику автономію;
- братиме безпосередню участь у визначенні змісту навчання, його розподілі у просторі і часі;
- відповідно до своїх цілей, претензій, психолого-фізіологічних можливостей отримає право вибору своєї стратегії (вихід на метакогнітивний рівень переробки інформації, інтеграції нового навчального матеріалу зі вже наявними знаннями) і стилю навчання – способу зібрання, інтерпретації, організації і осмислення нової інформації;

- обирає рівень навчання відповідно до трьох рівнів інтелектуальної активності: а) стимулюючо-продуктивний (студент залишається в межах початкового знайденого способу дії, відчуває потребу в зовнішньому стимулі); б) евристичний (проявляє інтелектуальну ініціативу, не стимульовану ні зовнішніми чинниками, ні суб'єктивною оцінкою результатів діяльності: студент аналізує склад, структуру своєї діяльності, формує окремі завдання, що приводять до відкриття нових, оригінальних, неординарних способів вирішення); в) креативний (виявлена студентом емпірична закономірність стає для нього не формальним прийомом, а самостійною не стимульованою внутрішньою проблемою);

- отримує можливість задовольнити духовні потреби, подолання уявної ізольованості та формування самодостатності, знаходження шляху до причетності свого буття до буття причини, до єднання з нею, унаслідок чого ставлення студента до себе стає залежним не тільки від накопичених знань, але і знань про цілісність, від світосприйняття, від вироблення ставлення до цілого, до універсуму (О. С. Анисимов) [1];

- отримує можливість особистісного зростання; відчуває задоволення від процесу навчання, що в подальшому підвищує навчальну мотивацію.

У ході інтенсивного кооперативного навчання складаються передумови для формування паритетних соціально-дидактичних відносин, завдяки яким внесок студента такий же великий, як і внесок викладача. Процес навчання стає процесом педагогічної взаємодії, контактування, метою якого є цілеспрямований вплив або вплив на поведінку, стан, установки, рівень активності і діяльності партнерів.

Інтенсивне кооперативне навчання є співнавчанням, не лише відтворенням чужого знання і досвіду, але й народженням нового знання, можливого лише в умовах максимальної активності його учасників, які вносять у процес навчальної взаємодії інтелектуальний і особистісний досвід.

Розкриваючи третє завдання дослідження, звернемо увагу на дотримання принципів ін-

тенсивного кооперативного навчання – відкритості, діалогічності, кооперації, взаємодії самоорганізації та організації.

Принцип відкритості. Цей принцип є вихідним у ході аналізу дидактичної системи як простору формування колективного суб'єкта. Відкритість передбачає, що за вихідний початок береться не система як ціле в її статичному стані, а людина з її неповторністю розвитку. Відкрита освіта – нова якість освіти, для якої характерні такі ціннісні та технологічні домінанти: орієнтація на життя у відкритому та мінливому світі; діалог і толерантність як цінності демократичної свідомості; освіта як засіб особистісної самореалізації та досягнення соціального успіху; ціннісна рівність різних джерел освіти (шанобливе ставлення до особистого досвіду студента як джерела освіти); цінність для становлення людини емоційно забарвлених подій в освітньому процесі; освіта як засіб створення і освіта за рахунок творчої (діяльної) активності; цінність спільної діяльності та спілкування; гарантія педагогічної допомоги і підтримки студента в проблемних ситуаціях.

Реалізація принципу відкритості на рівні кожного студента передбачає необхідність оволодіння ним культурою вибору та організації ним різних освітніх пропозицій до його власної освітньої програми. При цьому власна освітня програма студента має аксіологічний характер, тому що відбиває параметри змін, задані ним.

Принцип діалогічності. Діалогічність передбачає побудову суб'єкт-суб'єктних відносин на різних рівнях взаємодії в процесі освітньої діяльності. Тільки діалог створює оптимальний психологічний режим для повноцінних і відкритих взаємин між людьми, з його допомогою запускаються глибинні механізми становлення суб'єктності, які забезпечують можливість позитивного особистісного розвитку студента, розкріпачення його творчих можливостей.

Принцип кооперації. Кооперація перш за все пов'язана із взаємним і спільним розвитком, що виникають у процесі спільної життєдіяльності студентів: заняття в аудиторіях, робота на практиці, дружні відносини тощо.

Кооперативне мислення народжується, коли люди разом розвиваються, збагачують один одного новими ідеями не тільки в професійному сенсі, а й особистісному. Важливим елементом кооперації є вибір певних позицій, в центрі яких система цінностей і норм, колективно прийнята всіма або більшістю студентів, що відображає власне сутність поняття «колективний суб'єкт» (К. М. Гайдар, А. І. Донцов, О. Л. Журавльов).

Принцип взаємодії самоорганізації та організації. Відповідно до цього принципу необхідно враховувати механізми взаємозв'язку і взаємодії самоорганізації та організації у формуванні колективного суб'єкта. Якщо самоорганізація є об'єктивною підставою для активізації діяльності студента, то організація є способом упорядкування зазначеної ініціативи в тому чи іншому вигляді. Спонтанність у становленні колективного суб'єкта може призвести й до негативних наслідків, тому вона потребує корегування і підтримки з боку викладача, організуюча роль якого повинна бути спрямована на ініціювання та підтримку процесів розвитку, гнучке упорядкування зовнішніх факторів.

Названі вище принципи становлять концептуальну основу формування колективного суб'єкта в інтенсивному кооперативному навчанні майбутніх економістів, яке актуалізує прояв суб'єктних якостей, затребує суб'єктний досвід.

Викладач може досягти підвищення ефективності педагогічної взаємодії колективного суб'єкта за рахунок:

- 1) адресної передачі знань, звернення до особистості студента і розвитку його світогляду (К. Трігвелл, М. Прозер, Ф. Ватерхауз) [30];
- 2) стійкого позитивного типу взаємин між викладачем і студентами, при якому викладач відзначається широтою знань, ерудицією, глибокою майстерністю володіння предметом, гнучкістю мислення, потребою у неформальних відносинах зі студентами; уникаючи пасивно-позитивного типу взаємин, які виявляються в не чітко вираженому емоційно-позитивному напрямі спілкування зі студентами і, тим більше, негативного, коли у викладачів проявляється схильність до повчання, здійснюється

формалізація відносин зі студентами, порушується педагогічне спілкування, можливі конфлікти (В. І. Кузовлев) [9, с. 56];

3) актуалізаторського, діалогічного типу комунікативного напрямку, який протилежний авторитарному, маніпулятивному, індиферентному. Педагог-актуалізатор, який, поважаючи і приймаючи себе, відчуваючи свою цінність і унікальність приймає і поважає інших сприяє і полегшує процес отримання знань, може ефективно впливати на свідомість і становлення особистості студентів, навчити їх вірити в себе, долати труднощі, реалізовувати свої можливості (Л. І. Рюмшина) [17]. Особливо важливим для інтенсивного навчання є уникання маніпулювання, яке поширене на всіх рівнях повсякденної реальності, з намаганням управляти собою і оточуючими, ставитися до людей як до речей (Е. Шостром) [25].

Студент, у свою чергу, повинен проявляти себе як актуалізатор, оскільки, якщо педагог намагається чесно висловити свої почуття, а студент маніпулює, то такі взаємини приречені, й ніякого інтенсивного кооперативного навчання не може бути.

Педагогічна діяльність має ситуаційний характер. Метою ситуаційного педагогічного спілкування є забезпечення інтересів студентів, а швидкість їх досягнення залежить від взаємодії всіх сторін основних компонентів навчальної ситуації. Із різноманітних видів педагогічних ситуаційних відносин в умовах гострого дефіциту часу (за інтенсивного навчання) найбільше значення мають:

- емоційно-моральні відносини, які створені на основі розуміння емоційного стану партнера, коли викладач гнучко реагує на поведінку студента, намагається дотримуватися своїх інтересів, стимулює процеси самостійної навчально-пізнавальної діяльності;
- соціально-статусні відносини, які в ідеалі характеризуються рівністю між викладачем і студентом, повагою один до одного, активною стимулюючою діяльністю обох сторін, позитивними емоціями;
- творча взаємодія, коли викладач культивує, а студент може проявити ініціативу і творчість;

• діалогічні відносини як система, що самоудосконалюється, гнучко реагує на педагогічну ситуацію, зростає від відкритості партнерів, їх готовності і бажання контактувати; це та таємнича сфера «між», носій міжлюдського співбуття, яка доповнює взаємопроникнення (М. Бубер) [3, с. 153].

Не менш важливим, ніж спілкування викладача зі студентами, є групова взаємодія студентів. Специфіка інтенсивного кооперативного навчання полягає в активізації взаємодії його учасників за рахунок координації (упорядкування, комбінування, додавання) одиничних сил, кооперативної взаємодії. Дослідники обґрунтували й поширили метод актуалізації можливостей особистості студента через систему ефективних міжособистісних взаємодій, тобто навчальний колектив (Г. О. Китайгородська), коли зростаюча самосвідомість індивіда виявляється через зміну його взаємин з оточуючими (С. Л. Рубінштейн) [15].

Командна організація навчальної діяльності дозволяє стимулювати індивідуальні висловлювання і погляди групи, породжує повагу як до «малого» внеску кожного, так і до «великої» традиції всієї наукової дисципліни, підтримує як індивідуальну творчість, так і роботу команди, поважає як мовчання, так і активну позицію (Г. Римінгтон, Р. Мур) [28; 27, с. 143], сприяє підвищенню успішності, задоволеності навчальним процесом і навчальною мотивацією студентів.

Командні, кооперативні внутрішньогрупові взаємодії реалізуються в колективних дидактичних комунікативних ситуаціях, які мають на меті налагодження спілкування студентів між собою і з викладачем в межах контактної (академічної) групи в процесі реалізації пізнавальної діяльності. Комунікативна ситуація стає колективною, якщо мета заняття може бути досягнута лише тоді, коли всі члени групи (або більша її частина) об'єднують для цього усі свої зусилля, вступають у взаємодію для отримання суб'єктивно нових знань (предметність).

Колективні комунікативні ситуації навчального процесу можуть моделюватися за різними методиками: методи «Огляд ситуації», «За і проти», «Тріада», «Мозковий штурм», «Не-

завершене речення», «Дебати», «Проекти» та інше, де пропонується взаємодія на всіх етапах навчальної діяльності: формулювання мети, планування, розподілення функцій, реалізація створених планів, підбиття підсумків і аналіз.

Нарешті, важко переоцінити значення емоційного фону для продуктивності педагогічної взаємодії (продуктивність праці за домінування гарного настрою підвищується на 15–20 відсотків), оскільки встановлено, що емоції є своєрідними «енергетичними джерелами» психічних процесів, у тому числі і когнітивних, і що зниження психоемоційної активності веде не тільки до погіршення показників ефективного навчання, а й до зниження адаптації (стійкості) організму в цілому.

З даного дослідження можна зробити такі висновки:

1) за інтенсивного кооперативного навчання складаються специфічні соціально-дидактичні відносини між викладачем і студентами, які відображаються у формуванні колективного суб'єкта навчання замість ортодоксальних суб'єкта і об'єкта; внесок викладача і студента в результативність навчання є однаковою;

2) принцип паритетності зусиль викладача і студента веде до перегляду домінуючих уявлень про функції викладача і студента (роль викладача зростає у здійсненні педагогічної діагностики, чіткому формулюванні мети, визначенні межі та структури навчально-інформаційного поля, вибору адекватних форм і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності, мотиваційної стимуляції навчального процесу; разом з тим має місце певна децентралізація процесу навчання, передача частини управлінських дій студентів як компоненту колективного суб'єкта процесу навчання, який самостійно вибирає стратегію і рівень навчання відповідно до ступеня індивідуальної інтелектуальної активності, бере участь у виборі форм просторової і часової організації навчального процесу, формуванні навчально-інформаційного поля, самостійно здобуває необхідні знання).

Також практика показала ефективність інтенсивного кооперативного навчання щодо формування в учасників процесу: доброзичливості, відсутності агресії; вільного прояву

почуттів, який значно підвищує здатність до творчості; емпатії – вміння відчувати психологічний стан іншої людини, співчуття; способів ненасильницького спілкування – поваги до свободи вибору, зняття чи обмеження заборон, акцент на позитивному, заохочення співрозмовника, терпимість до помилок опонента під час вивчення нового матеріалу, довіру, авансування похвали; вміння розуміти, приймати і визнавати думку інших, установку децентрації – здатність стати на позицію іншого, навіть не погоджуючись з ним, по суті, проблеми; вміння сприймати ситуації (відповіді, пропозиції) не як гарні чи погані, а як такі, що вимагають роздумів, тобто сприймати їх як проблемні ситуації. Це вважаємо важливим висновком для подальшого розвитку нашого університету, який, як провідний вищий навчальний заклад Укоопспілки вже за визначенням має застосовувати кооперативне навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов О. С. Основы методологии / О. С. Анисимов. – М.: Рос. академия гос. службы, 1994. – Т. 1. – 306 с.
2. Артемьева Т. И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Т. И. Артемьева // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – 365 с.
3. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
4. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности / А. Л. Журавлев. – М.: ИП РАН, 2005. – С. 162–197.
5. Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта / А. Л. Журавлев; под ред. А. В. Брушлинского и М. И. Володиной // Психология индивидуального и группового субъекта. – М.: Per Se, 2002. – С. 51–58.
6. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: [пер. с нем.] / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
7. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1986. – 176 с.
8. Кузнецов М. Е. Учитель и ученик в личностно ориентированном образовательном процессе: Концептуально-дидактический подход / М. Е. Кузнецов // Педагог: Наука. Технология. Практика. – 1999. – № 6. – С. 18.
9. Кузовлев В. П. Преподавание в вузе: наука и искусство / В. П. Кузовлев // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 52–57.
10. Немов Р. С. Психология: учебник / Р. С. Немов. – М.: Наука, 1999. – Т. 1. – 475 с.
11. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: [б. и.], 1996. – 285 с.
12. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности / Вадим Артурович Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1993. – 66 с.
13. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
14. Психология труда / под ред. А. В. Карпова. – М.: Владос, 2004. – 350 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
16. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской. – М.: Прогресс, 1999. – 367 с.
17. Рюмшина Л. И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов / Л. И. Рюмшина // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 142–149.
18. Синченко Т. Ю. Диагностическая деятельность учителя как специфический вид познания / Т. Ю. Синченко // Личность в деятельности и общении. – Ростов-на-Дону: [б. и.], 1997. – 365 с.
19. Скалкова Я. От теории к практике обучения в средней общеобразовательной школе: [пер. с чешск.] / Я. Скалкова. – М.: Педагогика, 1983. – 88 с.
20. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
21. Третьяченко В. В. Коллективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка / В. В. Третьяченко. – К.: Стило, 1997. – 585 с.
22. Фокина В. Н. Инновационная культура преподавателя в вузе: теоретическая модель социологического исследования / В. Н. Фокина // Инновации в образовании. – 2001. – № 1. – С. 38–54.
23. Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача / Г. Фройденталь. – М.: Просвещение, 1982. – Т. 1. – 208 с.
24. Шапоринский С. А. К проблеме взаимоотношений научного познания и обучения /

- С. А. апоринский // Советская педагогика. – 1966. – № 12. – С. 48.
25. Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор / Э. Шостром; пер. с англ. А. Малышевой. – М.: ТПЦ «Полифакт», 1992. – 128 с.
26. Mauermann L. Thesen zur Rolle des Lehrers bei Entwicklung und Einsatz schulischer Entscheidungsverfahren / L. Mauermann // Garten H.-K. (Hg.) Diagnose von Lernprozessen. – Westermann: Braunschweig, 1977. – 434 p.
27. Moor R. M. Cognition and creativity of small groups and of persons working alone / R. M. Moor // Journal of social psychology. Provincetown. – 2000. – V. 140. – № 1. – P. 142–143.
28. Rimmington G. Fear. Community and Paradox in Online Learning [Electronic resource] / G. Rimmington. – Mode of access : <http://www.edfac.unimelb.edu.au/onlineed>. – Titla from display.
29. Robert E. Slavin. Research on Cooperative Learning: an international perspective / Robert E. // Scandinavian Journal of Educational Research. – 1989. – Vol. 33, № 4. – P. 9–169.
30. Trigwell K. Relations between teachers' approaches to teaching and student's approaches to learning / K. Trigwell, M. Prosser, F. Waterhouse // Higher Education. – 1999. – V. 37, № 1. – P. 23–55.
31. Warr P. Learning strategies, learning anxiety, knowledge acquisition / P. Warr, J. Downing // British journal of psychology L. Cambridge. – 2000. – V. 91. – P. 311–333.
-
-