

цівника МВС України є індивідуальна, творча, соціальна, рефлексійна, мотиваційно-ціннісна, естетична спрямованість. Індивідуалізація цього процесу передбачає високий рівень внутрішньої культури особистості, що неможливо без розвиненої естетичної культури, комплексним виразником особливостей якої є естетичний смак.

Виходячи з вищезазначеного, можемо кваліфікувати естетичний смак як одну з сутнісних фахових рис майбутнього правоохоронця.

Встановлено, що сформованість естетичного смаку як відображення ціннісно-естетичного аспекту діяльності працівника МВС України запобігає проявам правового нігілізму, поверховому ставленню та зневірі у своїй роботі, цинічному ставленню до принципів та ідеалів права, тобто духовній деформації професійно значущих якостей та світоглядних установок. Тому є всі підстави розглядати естетичний смак як сутнісну рису майбутнього працівника МВС України, пов'язану з його фаховою орієнтацією.

Література

1. Зязюн І. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / І. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. пр. / ред. кол. І.А. Зязюн [та ін.]. – Л. : Сполом, 2002. – Вип. 8. – 384 с.

2. С'єдін Б.Г. Естетичне виховання у структурі професійної морально-правової культури співробітників органів внутрішніх справ України : автореф. дис. ... канд. філ. наук : спец. 12.00.12 – філософія права / Б.Г. С'єдін ; НАВС України. – К., 1998. – 16 с.

3. Сливка С. Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект) / С. Сливка. – Л. : Світ, 2000. – 333 с.

4. Мельник М.І. Суд та інші правоохоронні органи. Правоохоронна діяльність: закони і коментарі : навч. посіб. / М.І. Мельник, М.І. Хавронюк. – К. : Атіка, 2001. – 571 с.

5. Іващенко О. Безпека правоохоронця / О. Іващенко // Міліція України. – 1998. – № 1. – С. 20.

ОСАДЧЕНКО І.І.

ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИСТЕМІ “ВИКЛАДАЧ↔СТУДЕНТ” У КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні дослідники підкреслюють, що в рамках орієнтації на виконання рішень Болонського процесу у контексті вищої освіти України передбачено істотний розвиток не тільки мобільності студентів, а й мобільності викладацького персоналу. Сьогодні викладачі високо цінують теоретичні знання, а знання психології, педагогіки, методики – найслабша ланка у вищій школі, про що свідчать прогалини в контексті взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу: викладачами та студентами [14; 3, с. 12].

Виникає парадоксальна ситуація суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів зі студентами. Перші неупинно вдосконалюють свої дидактичні технології, будуючи їх на демократичних засадах та застосуванні інноваційних форм, методів навчання, створенні психологічного комфорту в аудиторії. Водночас другі (студенти) усе більше не задоволені результатами освітнього продукту, тобто своїми знаннями, уміннями та навичками, про що свідчать результати нашого опитування й анкетування: студента особливо не цікавить, як відбу-

вається мислительний процес і яким способом він здобуває знання, проте він зацікавлений у тому, щоб бути компетентним у своїй професійній галузі. Результати анкетування викладачів, які мали досвід роботи більше ніж 10 років, у тому числі в загальноосвітніх закладах, вказують на різноманітні психолого-педагогічні проблеми роботи у ВНЗ, 100-відсотково називаючи дві найголовніші: невизначеність дидактичних умов застосування сучасних технологій навчання та складність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі “викладач↔студент” під час навчання засобами таких технологій.

Сучасні технології навчання досліджували вітчизняні та російські педагоги: О. Єльнікова, С. Ковжого, Л. Крившенко, В. Мельник, І. Нікішина, О. Падалка, О. Пехота, Л. Пироженко, І. Підласий, А. Полежаєв, О. Пометун, Г. Селевко, І. Смолюк, С. Тузіков, О. Шпак та ін., характеризуючи, класифікуючи освітні технології та методи їх використання в навчальному процесі. Вивченню особливостей застосування технологій навчання у вищій школі присвячено праці А. Вербицького, О. Дубасенюк, Н. Заячківської, О. Комар, І. Котової, О. Пометун, Г. П'ятакової, М. Сибірської, С. Смирнова, Є. Шиянова та ін. Дидактичні аспекти застосування різних технологій навчання у вищій школі виокремлено у працях російських педагогів К. Баханова (дидактичні та філософські виміри технологізації процесу навчання), Г. Селевка (педагогічні технології на основі дидактичного та методичного вдосконалення навчально-виховного процесу). Нині популярними стали конкретні технології навчання у вищій школі, розробці яких приділяють увагу О. Антонова (технологія формування базових педагогічних знань у майбутніх учителів), П. Гусак (технологія засвоєння студентами дидактичної теорії), В. Ковальчук (технологія розв'язання соціально-педагогічних завдань у процесі підготовки майбутніх учителів), М. Левківський (інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів) та ін.

На особливості вузівського викладання як творчого процесу, розробку критеріїв оцінювання особистості викладача звертали увагу у своїх дослідженнях В. Загвизинський, І. Котов, І. Підласий, С. Смирнов, Є. Шиянов та ін. Фундаментальні дослідження, присвячені проблемам викладання і виховання у вищій школі, проводили Н. Волкова, І. Гончаров, Т. Гончарова, В. Писаренко, І. Писаренко, Ю. Фокін, І. Чернокозов та ін.

Однак характеристиці дидактичних умов застосування сучасних технологій навчання, враховуючи складність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі “викладач↔студент” під час навчання засобами таких технологій, досі в наукових дослідженнях не було приділено належної уваги.

Мета статті – розкрити зв'язок таких проблем, як невизначеність дидактичних умов застосування сучасних технологій навчання та складність суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час навчання засобами таких технологій; описати особливості й ознаки ефективності дидактико-психологічної взаємодії в системі “викладач↔студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів.

Перша проблема (невизначеність дидактичних умов застосування сучасних технологій навчання у вищій школі) полягає, на нашу думку, у тому, що в науковій літературі зустрічаємо описи педагогічних технологій для загальноосвіт-

ньої школи, однак досі не узагальнено дидактичні аспекти технологій навчання для вищої школи. Тому переважно ті самі навчальні технології, які застосовуються в загальноосвітніх закладах, просто переносяться у навчальний процес ВНЗ. Відтак, не дивно, що науковці (наприклад, І. Нікішина [7, с. 28–29]) вдаються до необґрунтовано різких переходів навіть у межах одного абзацу від суб'єкта навчального процесу “учень” до суб'єкта “студент”, від “учитель” – до “викладач”, хоча завдання та мета загальноосвітньої школи суттєво різняться.

Так, у вузівській педагогіці особливість активності, партнерства учасників процесу обміну інформацією (і викладачів, і студентів) виявляється набагато яскравіше, ніж у шкільній, що й становить різницю між суб'єктом “учень” і суб'єктом “студент”. На думку російської дослідниці Т. Мішаткіної, не зумовлено такими чинниками:

- дорослістю студента – людини, з цілком або майже сформованими поглядами, інтересами, переконаннями;

- добровільним і свідомим вибором студентом тієї сфери, в якій він прагне здобути вищу освіту і підтверджує твердість свого наміру тим, що витримує вступні іспити до вибраного ним ВНЗ на противагу школяру, який просто розширює свій кругозір;

- самодіяльністю навчання студента, що виявляється в самостійному засвоєнні знань, розумінні їх сенсу як засобу подальшого життєвого матеріального становища, володінні способами навчальної роботи;

- наближеністю студентської навчальної діяльності за способами й засобами до науково-дослідницької: навчальна діяльність школярів – це квазідослідження, навчальна діяльність студентів – справжнє наукове дослідження;

- короткою тривалістю навчання, що зменшує різницю в часі між здобуттям фаху та власне професійним становленням і спонукає довірливе ставлення викладачів до студентів як до своїх майбутніх колег, що виявляється у звертанні на “Ви”;

- відмінністю завдань вузівського викладача та шкільного вчителя: викладач повинен знайомити студента з найпередовішими досягненнями у відповідній галузі знань, а вчитель – висловлювати “азбучні істини”;

- частковим випередженням студентом викладача за рівнем знань та новою інформацією, отриманою, наприклад, через Інтернет, що спричинює дискусії, у процесі яких можна визначити того, хто найближчий до істини [6, с. 68–69].

Отже, основна відмінність між суб'єктом “учень” та суб'єктом “студент” полягає у свідомості вибору студентом навчання як наукового дослідження з орієнтацією на особливу навчально-психологічну взаємодію з викладачем, де навчальний бік взаємодії – це специфічний обмін інформацією, а не лише її передавання; психологічний бік взаємодії – специфічне спілкування з викладачем як з колегою. Звісно, ми звикли вживати словосполучення “психолого-педагогічна взаємодія”, однак у контексті нашого дослідження більш доцільним та чітким буде вживання словосполучення “навчально-психологічна взаємодія”, оскільки мова йде конкретно про процес навчання, про застосування певної технології з урахуванням психологічних особливостей суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу.

Якщо можна обґрунтувати відмінність щодо визначення суб'єктів навчального процесу, то виникає така проблема: наскільки доцільно без особливої адаптації використовувати технології навчання, розроблені для загальноосвітніх закладів, у вищій школі? З цієї проблеми випливає два більш конкретні запитання:

1) що у структурі самої технології потрібно найбільше адаптувати до вищої школи: форми, методи, зміст, позицію педагога тощо?

2) які сучасні освітні технології можна використовувати у вищій школі?

Не вдаючись до деталізації аналізу наукового пошуку відповіді на перше запитання, вкажемо лише на отримані результати: адаптувати необхідно всі компоненти технології. Тому знову акцентуємо увагу на конкретній проблемі цієї статті: суб'єкт-суб'єктній взаємодії у системі “викладач↔студент” під час навчання засобами сучасних технологій, адже “...лише викладач на практиці може визначити, якою моделлю навчання він скористається для реалізації поставлених цілей навчання, а саме: автократичною із центром уваги навколо самого викладача чи орієнтованою на аудиторію, де в центрі уваги студент. В останньому випадку формується зовсім інше середовище, у якому викладачу відводиться роль посередника, і акцент переноситься на активну участь студентів у процесі навчання” [8, с. 27].

Зарубіжні педагоги зазначили той факт, що викладачі, які користуються традиційними методами навчання, стверджують своє інтелектуальне та ієрархічне панування за допомогою лекції, впливаючи статусом, віком, репутацією, критеріями оцінювання, стилем повідомлення знань, у процесі якого наголошується на точці зору, якої буде дотримуватися викладач, а, отже, і повинен притримуватися студент [13, с. 458].

Отже, вибір викладачем технології навчання означає вибір стратегії навчально-психологічної взаємодії зі студентами.

Перехід від орієнтації на пасивне запам'ятовування й подальше відтворення лекційного матеріалу до орієнтації на самостійну роботу студентів можна розглядати як свідчення демократизації ставлення викладача до студента. За таких умов відповідальність за істинність відповіді не лягає виключно на плечі викладача, а поділяється ним із студентом, “оскільки пошук істини стає метою їх спільної роботи. Така система їх відносин видається найбільш сприятливою і з психологічного, і з етичного боку” [6, с. 70].

Сама ж ефективність способів ефективною навчально-психологічної взаємодії залежить від багатьох чинників, серед яких О. Пометун виокремлює індивідуальні й вікові особливості, стать усіх суб'єктів навчання, професійну майстерність педагога, зміст педагогічного процесу, психофізичний стан учасників навчання на даний момент тощо [12, с. 47].

Водночас для багатьох викладачів-початківців, яка зазначає сучасний російський педагог Т. Мішаткіна, визначення міри дистанції між викладачем і студентом стає значущим випробуванням. За таких обставин викладачі часто вдаються до можливих крайнощів: перехід на авторитарний стиль спілкування зі студентами, мотивований переважанням досвіду й компетентністю викладача або визнання студента рівним собі, з тими ж правами на істинність та помилюваність тверджень, що й у викладача [6, с. 69]. Як висновок авторка підкреслює: “взаємодія в системі “викладач↔студент” має бути демократичною, по-

винна будуватися на основі *діалогу* та взаємної *поваги* обох сторін” (курсив наш. – А.) [6, с. 69]. Недаремно теоретико-практичними здобутками педагогів Німеччини є концепція комунікативної педагогіки, яку розробив філософ Ю. Хабермас, згідно із положеннями якої, взаємодія суб’єктів навчального процесу відбувається на трьох рівнях: функціональному (суспільному), закладу (навчальної взаємодії), особистісному (персональній взаємодії) [1, с. 124].

Визнаючи існування окреслених проблем, дехто з педагогів, уникаючи прямого спілкування зі студентами, віддає перевагу комп’ютерним технологіям навчання, вважаючи комп’ютер – “замінником” викладача. Проте, згідно із твердженням О. Собаєвої, комп’ютер у жодному разі “не може претендувати на заміну викладача з його функціями експерта, організатора спільної діяльності, наставника, консультанта, творця сприятливих організаційних та психолого-педагогічних умов для тих, хто навчається. Комп’ютер – це лише ефективний за певних умов засіб навчального процесу” [9, с. 9]. Викладач, за словами російського педагога С. Півкіна, несе повну відповідальність за процес навчання студентів: за використання ресурсів, планування та здійснення керівництва для того, щоб підвищити ефективність навчання студентів, організовуючи такі види діяльності: розробку або переробку програми, вибір та декларування цілей навчання, вибір відповідних форм навчання, мотивацію навчальної діяльності й контролю, створення та збереження навчального середовища в аудиторії, навчання, забезпечення засвоєння й передачі знань, забезпечення зворотного зв’язку зі студентами, оцінку діяльності студента [8, с. 22].

Проте, якому б засобу навчання (у цьому разі – технології навчання) не віддавав перевагу викладач, сутність навчально-психологічної взаємодії не стільки в самому засобі, скільки в способі взаємодії, тобто індивідуальній дидактичній обробці та психологічно-комфортній реалізації обраної технології навчання.

Сучасні дослідження підкреслюють, що будь-яка педагогічна технологія лише опосередкована творчою індивідуальністю викладача, але самою технологією не визначається, бо може трансформуватися різними педагогами по-різному: репродуктивно або творчо, тому результати будуть різними, хоча й близькими до середнього значення (Л. Мільто) [5, с. 14–15]. Водночас “застосування в педагогічному процесі сукупності способів взаємодії не гарантує вирішення педагогічних завдань, а лише створює умови для зміни стану чи просування до очікуваних результатів” (О. Пометун) [12, с. 47].

Студенти, як свідчать результати проведеного нами інтерв’ювання, беруть приклад з викладача, а саме з його: зовнішнього вигляду та манери поведінки; стилю спілкування, зокрема – налагодження психологічного комфорту під час навчання та встановлення комунікативного контакту; методики організації та проведення заняття, опитування й оцінювання, тобто суто дидактичних аспектів. Не секрет, що викладачі, як і вчителі, повністю асоціюються та ототожнюються зі своїми дисциплінами: “мовничка”, “англічанка”, “філософ” тощо.

Оскільки дидактика вищої школи розглядає “навчання як спосіб цілеспрямованого й активного формування особистості, тобто виховання, у процесі вивчення навчальних дисциплін” [4, с. 5], то викладач, враховуючи ранішезначене, стає, на нашу думку, дидактичним взірцем для студентів – майбутніх

учителів, що має бути квінтесенцією педагогічного спілкування у вищому педагогічному навчальному закладі. Отже, власним вибором технології навчання та відповідної до неї навчально-психологічної взаємодії, яку тепер цілком виправдано можна назвати “дидактико-психологічною”, викладач спонукає майбутніх спеціалістів обирати навчальну технологію для застосовування в їхній подальшій педагогічній діяльності.

З метою підтвердження залежності вибору студентами для майбутньої педагогічної діяльності технології навчання від запропонованої домінуючої технології навчання викладача нами було проведено анкетування серед студентів. Спершу ми встановили рейтинг викладачів відповідно до стилю їх дидактико-психологічної взаємодії (пропонувалося дати відповіді на запитання типу: “*Назвіть викладачів, з якими Вам легко спілкуватися*”, “*Назвіть викладачів, чий заняття Вам подобається відвідувати*” тощо та протилежні до сформульованих). Наступним кроком визначили (шляхом аналізу робочих програм, навчально-наукових звітів та взаємовідвідування занять) викладачів, які застосовують нові технології навчання. Далі запропонували студентам назвати викладачів, чий досвід викладання, зокрема щодо застосування сучасних форм, методів та засобів навчання, вони хотіли б упроваджувати надалі у власній педагогічній діяльності. Результати показали, що із 45 анкетованих лише одна (0,45%) обрала викладача, з яким було важко працювати, однак сучасні форми, методи та засоби навчання, які він застосовує, студентка спробує впроваджувати в майбутній діяльності. Решта студентів, незважаючи на науково-методичний рівень викладачів, були категоричними, додаючи коментарі, як, наприклад: “*Коли викладач з радістю приходить на заняття, то всі види роботи, запропоновані ним, теж виконую з радістю*”, “*Я знаю, що викладач – професор, однак своєю зверхністю вона відштовхує від інформації, яку подає*” тощо.

Звертаючись до гарвардського досвіду навчання студентів, ми виокремили ще одне запитання, відповідь на яке активно шукали американські викладачі: чи важлива взаємодія, підтримка, консультація, допомога будь-якої форми студентам від викладача за межами аудиторного навчання? Відповідаючи на це запитання, зарубіжні колеги наводять приклад, коли більшість з 35 опитуваних досвідчених викладачів сказали, що каталізатором у виборі їх професії свого часу стали викладачі-ментори, які співпрацювали (спілкувалися) з ними не лише під час занять, а й після них [13, с. 457]. Таким чином, навчальне спілкування (дидактико-психологічна взаємодія) необхідне для професійного становлення майбутніх спеціалістів не лише в аудиторний час, а й після занять.

Тепер спробуємо дати відповідь на ще одне поставлене на початку статті проблемне запитання: “Які сучасні освітні технології можна використовувати у вищій школі?”.

Звісно, серед різноманітних технологій навчання найефективнішим вибором стануть особистісно орієнтовані (зокрема, фундаментально досліджувана нами технологія ситуаційного навчання, яка реалізується засобами технології інтерактивного навчання, так би мовити “технології в технології”), які щодо місця суб’єктів освітнього процесу сприяють перетворенню суперпозиції викладача та субординованої позиції студента в особистісно рівнозначні

позиції. Такі перетворення сучасний російський педагог І. Нікішина розглядає в сутності домінуючої ролі стимулювальної функції педагога: стимулювання до психологічного та соціального зростання, створення умов для саморозвитку [7, с. 26]. Зазначимо, що домінанта процесу здобуття вищої освіти – процес самоосвіти, отож, надзвичайно важливо знайти адекватні методи, прийоми, засоби стимулювання студентських прагнень до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. При цьому викладач повинен базуватися не на окремому фрагменті змісту навчання, а на цілісній моделі майбутньої професійної діяльності студентів та цілісній моделі його підготовки (А. Вербицький) [2, с. 63].

Наголосимо на тому, що терміни “взаємодія” та “інтеракція” – лексично тотожні. Тому найбільш доречно аналізувати особливості та умови ефективності дидактико-психологічної взаємодії в системі “викладач↔студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання, що реалізується засобами технології інтерактивного навчання. Причому ситуаційне навчання ми розглядаємо як таке, де стрижнем є педагогічна ситуація як найменша дидактична одиниця.

Однак О. Пометун, спираючись на практичний досвід проведення навчальних семінарів щодо використання методів інтерактивного навчання, переконалася в тому, що “не всі викладачі “створені” для інтерактивного навчання” [11, с. 19]. Аналізуючи її дослідження [11], ми виокремили дві основні дидактико-психологічні проблеми, що постають перед викладачами, у період апробування методів інтерактивного навчання: страх висловлення свого особистого ставлення до матеріалу та вияву некомпетентності в деяких питаннях; складність “розкриття” перед студентами.

Головною особливістю впровадження таких технологій є наявність багатосторонньої комунікації: “викладач↔студент↔студенти”. Таким чином, ми знову доходимо висновку про цілісність досліджуваної проблеми – дидактико-психологічної взаємодії як способу реалізації певної технології навчання.

О. Пометун наголошує на кількох названих нами дидактико-психологічних моментах, наявність яких у педагогічному процесі з використанням методів інтерактивного навчання, на її погляд, необхідна для організації багатосторонньої комунікації:

1. Викладачу для успішного перебігу навчального процесу необхідно в діалозі між ним і студентами та між самими студентами з урахуванням їхніх інтересів, думок, поглядів і позицій створювати ситуації суперечностей, тобто повідомлювані педагогом знання не повинні бути беззаперечними.

2. Традиційні погляди педагогів на помилки в розумовому процесі студентів мають сприйматися як процес просування до знань, як проблема на цьому етапі навчання, що сприятиме виникненню у студентів бажання вчитися й разом з педагогом розв’язувати проблеми, які виникли.

3. Монолог педагога як виклад готової інформації не виключається з навчального процесу, але застосовується, якщо необхідно налаштувати студентів на вивчення нового матеріалу; студенти не можуть самостійно вирішити проблему через брак інформації, тому педагог викладає лише основні положення певної теми, організовуючи їх активне обговорення [10, с. 11–12].

Отож, знову виникає потреба акцентувати увагу на дидактико-психологічній ролі викладача, який застосовує конкретну технологію. Наприклад, американський педагог вищої школи Кетрін М. Крупник так визначає свою роль як викладача, навчаючи студентів інтерактивним методом дискусії в контексті технології ситуаційного навчання: “Моя основна роль полягає в тому, щоб ставити запитання, включати нові теми в загальне обговорення, нагороджувати тих, хто бере активну участь, а також допомагати тим, хто ще не зміг підключитися до дискусії” [13, с. 459].

Вочевидь, за організації такого інтерактивного навчання на занятті зникає ортодоксальне поняття “викладач → студент”, адже кожен студент має змогу стати “викладачем”, навчати й формувати особистість своїх одногрупників, оволодіваючи мистецтвом пояснювати, доводити, запитувати, відповідати, не тільки краще запам’ятовувати, глибше розуміти матеріал, а й відчувати потребу ґрунтовніше вивчити тему певної дисципліни. Викладач виступає, передусім, після пояснення матеріалу як методист, консультант і організатор, заохочуючи студентів до співпраці на занятті.

Однак це потребує великого навантаження на викладача, оскільки, застосовуючи, наприклад, технологію ситуаційного навчання, він має постійно бути емоційним протягом усього процесу навчання; допомагати уникати конфліктів і виходити з них; створювати обстановку співпраці й конкуренції одночасно; забезпечувати дотримання особистісних прав студента; не лише реалізовувати свої здібності, а й розвивати їх [14].

Зазначені навантаження ускладнюються виконанням викладачем визначених сучасними науковцями функцій у процесі застосування технології ситуаційного навчання:

Гносеологічної функції – завдання здобуття й накопичення нових знань, що вимагає високого рівня гностичних здібностей викладача: гнучкості, швидкості та творчого опанування наукових методів пізнання й вивчення.

Проектувальної функції, яка пов’язана з проектуванням цілей, програми, планів, методичних систем і технологій викладання курсу, адже конструктивна діяльність спонукає послідовно й раціонально будувати заняття, створюючи специфічні різновиди проектів, якими виступають розроблені методи.

Конструювальної функції, яка включає дії з відбору й композиційної побудови змісту курсу, форм і методів проведення занять, що має разовий характер: маючи план заняття, який виступає проектом, викладач щоразу повному здійснює його конструювання.

Організаційної функції, що виявляється в умінні організувати себе, свій час, індивідуальну, групову, колективну діяльність студентів, об’єднавши їх довкола аналізованої проблеми.

Комунікативної функції, яка включає дії, пов’язані зі встановленням педагогічно доцільних відносин між суб’єктами педагогічного процесу та передбачає здатності: всебічно й об’єктивно сприймати людину-партнера по спілкуванню; викликати в партнера довіру, співпереживання до спільної діяльності; бути відкритим у спілкуванні, ділитися інформацією [14].

На наш погляд, у переліку функцій викладача, який застосовує технологію ситуаційного навчання, бракує таких:

Методичної, яка полягає в цілеспрямованому виконанні таких завдань: систематичного відбору найбільш ефективних методів реалізації ситуаційного навчання; чіткого застосування обраних методів навчання з готовністю їх одночасної корекції у зв'язку з непередбачуваними навчальними обставинами; поточної методичної допомоги студентам як під час занять, так і в позааудиторний час.

Психологічної, яка полягає в постійній психологічній підтримці студентів під час навчання (на заняттях та після них), допомагаючи їм самореалізуватися, самооцінити результати навчальної діяльності, уникати конфліктів та, у разі їх виникнення, знаходити правильний спосіб виходу з них; зберігати дружні стосунки, незважаючи на протилежність, суперечність поглядів, що формуються під час аналізу певної навчальної ситуації.

Корекційної, яка полягає у визначенні недоліків та їх корекції на двох рівнях: дидактичному – процес організації та реалізації технології ситуаційного навчання; психологічному – процес взаємодії під час багатосторонньої комунікації: “викладач↔студент↔студенти”.

Таким чином, аналіз наукових джерел окресленої проблеми та результати проведеної експериментальної роботи дали змогу виокремити ознаки ефективності дидактико-психологічної взаємодії в системі “викладач↔студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів:

1. Сприйняття основної відмінності між суб'єктом “учень” та суб'єктом “студент”, яка полягає у свідомості вибору студентом навчання як наукового дослідження з орієнтацією на особливу дидактико-психологічну взаємодію з викладачем, де дидактичний бік взаємодії – це специфічний обмін інформацією, а не лише її передавання; психологічний бік взаємодії – специфічне спілкування з викладачем як з колегою.

2. Перехід від орієнтації на пасивне запам'ятовування й подальше відтворення лекційного матеріалу до орієнтації на самостійну роботу студентів.

3. Побудова взаємодії в системі “викладач↔студент” на основі діалогу та взаємної поваги обох сторін.

4. Усвідомлення сутності дидактико-психологічної взаємодії не стільки в самому засобі навчання, скільки в способі взаємодії, тобто індивідуальній дидактичній обробці та психологічно-комфортній реалізації викладачем обраної технології навчання.

5. Урахування того, що викладач є дидактичним взірцем для студентів – майбутніх учителів, що має бути квінтесенцією педагогічного спілкування у вищому педагогічному навчальному закладі. Отож, власним вибором технології навчання та відповідної дидактико-психологічної взаємодії із суб'єктом навчання “студент” викладач спонукає обирати майбутніх спеціалістів навчальну технологію для застосовування в їхній подальшій педагогічній діяльності.

6. Орієнтація на те, що дидактико-психологічна взаємодія необхідна для професійного становлення майбутніх спеціалістів не лише в аудиторний час, а й після занять.

7. Вибір та застосування технології ситуаційного навчання (навчання, де стрижнем є педагогічна ситуація як найменша дидактична одиниця), яка реалізується засобами технології інтерактивного навчання.

8. Врахування у процесі реалізації технології ситуаційного навчання наявності багатосторонньої комунікації: “викладач↔студент↔студенти”, при якій зникає ортодоксальне поняття “викладач → студент”, адже кожен студент має змогу стати “викладачем”, а викладач виступає як методист, консультант і організатор, заохочуючи студентів до співпраці на занятті.

9. Передбачення викладачем власного великого навантаження через постійну емоційність, надання допомоги студентам, забезпечення дотримання особистісних прав студентів тощо та систематичне виконання гносеологічної, проектувальної, конструктивної, організаційної, комунікативної, методичної, психологічної та корекційної функцій.

Лише за наявності всіх зазначених ознак можна очікувати ефективність дидактико-психологічної взаємодії в системі “викладач↔студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів.

Висновки. Отже, ми описали особливості, виокремили ознаки ефективності дидактико-психологічної взаємодії у системі “викладач↔студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів та довели, що результативність дотримання дидактичних умов застосування сучасних технологій навчання залежать від урахування складності суб’єкт-суб’єктної взаємодії під час навчання засобами таких технологій. Однак виокремлені в статті ознаки стосуються лише суб’єкта навчання “викладач”, тому необхідне подальше дослідження означеної проблеми щодо визначення позиції суб’єкта “студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів.

Література

1. Абашкіна Н.В. Філософсько-теоретичні та практичні основи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н.В. Абашкіна // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – С. 117–141.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Дубасенюк О.А. Проблеми якісної педагогічної освіти майбутніх учителів / О.А. Дубасенюк // Проблеми підвищення якості освіти у контексті Євроінтеграційних процесів: досвід, інновації, перспективи : зб. наук.-метод. праць / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 3–15.
4. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы : текст лекций / В.И. Загвязинский. – Челябинск : ЧПИ, 1990. – 98 с.
5. Мильто Л.О. Методика розв’язання педагогічних задач : навч. посіб. / Л.О. Мильто. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Х. : Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
6. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика : учеб. пособ. / Т.В. Мишаткина. – Ростов н/Д : Феникс ; Мн. : ТеатраСистемс, 2004. – 304 с.
7. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И.В. Никишина. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград : Учитель, 2008. – 91 с.
8. Пивкин С.Д. Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессиональной подготовки менеджера в техническом вузе : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 – Теория и методика профессионального обучения [Электронный ресурс] / С.Д. Пивкин. – Казань, 2000. – 259 с. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0141/030141008.pdf>.

9. Собаєва О.В. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09 – Теорія навчання / О.В. Собаєва. – Х., 2001. – 19 с.

10. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б.М., 2007. – 144 с.

11. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко ; за ред. О.І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

12. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О.І. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46–49.

13. Teaching and the Case Method / Louis B. Barnes, C. Roland Christensen, and Abby J. Hansen (Text, Cases, and Readings): Third Edition. – HARVARD BUSINESS SCHOOL PRESS. – Boston, Massachusetts. – 1994. – 499 S.

14. Проблема викладача, що практикує кейс-метод (частина 1). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=4>.

ОСТРОВСЬКА Н.Д.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Становлення української демократичної держави, побудова громадянського суспільства передбачають зміни в системі освіти України. Це стосується, насамперед, переорієнтації на особистість громадянина. Мова йде про реалізацію завдань, пов'язаних з інтеграцією України в Європейський Союз, у стратегії якого записано: спроможність взяти на себе зобов'язання, що випливає із членства в Європейському Союзі [2]. Удосконаленню педагогічної культури ХХІ ст. буде сприяти особистісно орієнтоване навчання, в центрі якого – людина. Тому на Всеукраїнському з'їзді працівників освіти поряд з іншими питаннями було розглянуто Державну національну програму “Освіта. Україна ХХІ століття”, в якій вказано, що для цього необхідне “створення життєздатної системи безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації” [3]. На сьогодні підготовці кадрів для аграрного сектора та підвищенню рівня економічного розвитку села приділяють велику увагу. На це вказано в програмі “Відродження села – справа молодих” (2005), Указі Президента України “Про державну підтримку підготовки фахівців для сільської місцевості” (2005).

В галузі вищої освіти як стратегічний напрям для підвищення освітнього та культурного рівня фахівців передбачено перехід до гнучкої системи їх підготовки на основі гуманістичних принципів. Гуманістичні цінності освіти передбачають напрям професійної переорієнтації в підготовці майбутніх фахівців до особистісно орієнтованої педагогіки співробітництва за рахунок упровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, максимальної індивідуалізації навчального процесу, створення умов для самонавчання й саморозвитку студентів. Особливо це стосується навчального процесу підготовки з історії, філософії та політології, дисциплін, які займають одне з провідних місць у формуванні свідомих громадян України.