

рівень особистості. Строк навчання за планом другої вищої освіти значно менше ніж за планом першої освіти – навчання триває від двох до трьох років. Причому прискорення навчання досягається не за рахунок скорочення програми, а за рахунок перезарахування частини дисциплін (насамперед загальноосвітніх), застосування методів навчання, що припускають більший обсяг самостійної роботи, впровадження нових технологій.

Література

1. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу (друга редакція). – Дніпропетровськ, ДНУ, 2006. – 33 с.
2. Сегеда Н.Є. Програмна підтримка вибору варіативної частини при формуванні індивідуальних планів навчання за напрямом підготовки Н.Є. Сегеда // Мат-ли 7 міжн. наук.-прак. конф. «Математичне та програмне забезпечення інтелектуальних систем (MPZIS-2009)», 25-27 лист. 2009 р. – Дніпропетровськ. – С. 146-148.
3. Сегеда Н.Є. Автоматизація формування індивідуальних планів навчання екстернів відповідно до структурно-логічної схеми програми підготовки : тези доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції “Математичне та програмне забезпечення інтелектуальних систем” / Н.Є. Сегеда, А.О. Кравчук. – Д., ДНУ, 2007. – С. 169–170.
4. Сегеда Н.Є. Програмне забезпечення формування та аналізу індивідуальних планів навчання за напрямом підготовки / Н.Є. Сегеда, А.О. Кравчук // Мат-ли I Всеукр. наук.-прак. конф. «Комп'ютери в електроніці: наукові дослідження та навчальний процес». – Львів-Чинадієво, 2009, 17-20 вересня 2009 р. – С. 92-93.

Стаття надійшла до редакції 24.03.2010 р.

М. С. Нікіфорова

викладач каф. психології та педагогічних технологій,

Криворізький ДПУ

ПСИХОДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ХОДІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ»

У статті розкрито теоретичні, методологічні та практичні аспекти створення психодидактичних умов формування професійної ідентичності у студентів-психологів у ході вивчення навчальної дисципліни «Історія психології».

Ключові слова: професійна ідентичність, рефлексія, наукова рефлексія, психодидактичні умови, розвивальний діалог.

В статье рассматриваются теоретические, методологические и практические аспекты создания психодидактических условий формирования профессиональной идентичности у студентов-психологов в процессе изучения учебной дисциплины «История психологии».

Ключевые слова: профессиональная идентичность, рефлексия, научная рефлексия, психодидактические условия, развивающий диалог.

The article is devoted to theoretic, methodological and practical aspects of creating psycho-didactic terms of forming the professional identity of students-psychologists during their studying "The History of Psychology".

Keywords: professional identity, reflection, scientific reflection, psycho-didactic terms, developing dialog.

Результати досліджень психології, соціології та педагогіки ХХІ століття все частіше констатують якісні зміни в сучасному суспільстві, пов'язані з підвищенням «темпу» життя, високим інформаційним нагромадженням, укоріненням внутрішньої свободи людини як цінності, конкурентною орієнтацією виробництва, світоглядною глобалізацією. Об'єктивні умови дійсності висувають нові вимоги до особистості, компетентності та професійної етики сучасних професіоналів. У системі освіти на перший план, за визначенням В.Буряка, постає завдання «формування гуманістичного типу особистості, орієнтованої на творче перетворення соціальної дійсності та саморозвиток» [1, с. 4], що, в свою чергу, дозволяє реалізувати головну мету вищої освіти сьогодення – «підготовку фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства» [3, с. 241].

У контексті зазначеного особливо гостро стоїть питання психолого-педагогічного супроводу процесу професійної ідентифікації через організацію інновацій у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі у вищій школі. Найбільшої актуальності це набуває в системі освіти фахівців педагогічних та психологічних спеціальностей, адже вони виступають моделлю гармонійної, ідентичної особистості в освітньому просторі. Відомо, що особлива роль у реалізації такого супроводу належить опануванню теоретичного матеріалу профільних дисциплін, структурованого таким чином, щоб сприяти саморозвитку особистості.

З огляду на зазначене вирішення проблеми створення психодидактичних умов для формування професійної ідентичності ми розглядаємо на прикладі вивчення навчальної дисципліни «Історія психології», теоретичний обсяг якої дозволяє розвивати особистість студента в кількох площинах: професійний світогляд, наукова рефлексія, самозмінення через навчальну діяльність.

Мета статті – розкрити компоненти психодидактичних умов формування професійної ідентичності у студентів-психологів у ході вивчення дисципліни «Історія психології».

Серед досліджень із вказаної проблеми ми поділяємо погляди А.Лукіянчук, що розглядає професійну ідентичність як аспект цілісної особистісної ідентичності, а тому наділяє її тими ж смислами: ідентичність як показник психічного здоров'я (В.А.Ананьєв, Е.Еріксон, В.В.Колпачников, Х.Орні), ідентичність як здатність до самоактуалізації (А.Маслоу), ідентичність як переживання індивідуальності (О.Б.Весна, Р.Ленг, Е.Фромм), ідентичність як умова освоєння суспільного та

індивідуального простору (Е.Еріксон, Д.І.Фельдштейн), ідентичність як умова самопрезентації (Р.Тайс, Д.Хаттон), ідентичність як основа самовизначення (Т.М.Буякас) [5]. Так А.Лукиянчук приходиться до висновку, що «порушення процесів ідентифікації виявляється в негативному ставленні до себе та провокує конфліктний розвиток особистості» [5]. За такого розуміння бачимо, що струнка професійна ідентичність є не «бажаним», а обов'язковим, необхідним компонентом здобуття вищої освіти. Адже наслідки її становлення можуть сприяти або вдосконаленню, гармонізації, структуруванню «Я» людини, або когнітивному розколу її особистості на два окремі неузгоджені «Я»: сутнісне та професійне.

Говорячи про особливий зміст професійної ідентифікації, що відрізняє її, скажімо, від гендерної чи етнічної, М.Марусинець підкреслює її довільний характер [6], що, на нашу думку, означає виражену суб'єкту позицію в полі здійснення професійної діяльності. У процесуальному сенсі «ідентичність є результатом активного процесу, що супроводжується появою у людини відчуття власної неперервності, тотожності і визначеності внаслідок належності до певного надіндивідуального цілого» [2, с. 51], що є, на наш погляд, можливим лише за умов цілеспрямованого моделювання зазначеного «надіндивідуального цілого» (професійної спільноти) у вищій школі.

Саме тому сучасний педагогічний процес ставить собі надзавдання – здійснити психолого-педагогічний супровід процесу професійної ідентифікації засобами створення специфічних психодідактичних умов, сприятливих для розвитку професійно значущих особистісних рис, світоглядних установок та ціннісних орієнтацій, а не лише сформуванню «достатній мінімум» знань, умінь та навичок. Втілення зазначеного надзавдання потребує виділення чітких ознак досягнення особистістю професійної ідентичності, що є можливим лише у безпосередньому співвідношенні до конкретної спеціальності.

Проблема професійної ідентичності практичного психолога у вітчизняній психології досліджується досить інтенсивно. Зокрема, В.Павлох, розуміючи професійну ідентичність інтегрально – як відображення «взаємозв'язку особистісних характеристик, що забезпечують суб'єкту можливість орієнтуватись у світі професій з метою оптимальної реалізації особистісного потенціалу в професійній діяльності та спрогнозувати професійні перспективи» – виділяє 3 ключові показники рівня розвитку професійної ідентичності у практичних психологів: усвідомлення професійних цілей, знання вимог до діяльності практичного психолога та окреслення власних можливостей щодо здійснення професійної діяльності [9]. Дослідницею О.Міненко серед складових професійної ідентичності психолога було виділено: адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність, ескапізм [7]. Н. Пов'якель у ході дослідження професійного

мислення як особливої ознаки професійної ідентичності практичних психологів характеризує його як певну цілісну єдність теоретичного, практичного і творчого мислення, провідну роль у функціонуванні якої відіграє сформованість «провідних психологічних механізмів саморегуляції мислення – послідовності та повноти функціонування інтегральних або регулятивних механізмів (цілеутворення, прогнозування, планування, програмування, самоконтроль, самокорекція), продуктивності стильових механізмів (стиль саморегуляції, когнітивний стиль) та метамеханізмів саморегуляції (рефлексія)» [11].

Отже, бачимо, що особистісний портрет «професійно ідентичного» практичного психолога є детально розробленим і за своїм змістом здається привабливим навіть людині незацікавленій. Але з аналізу новітніх досліджень з проблеми професійної ідентифікації практичних психологів стає очевидним, що існує значний розрив, а почасти і повна невідповідність, між реальним психодидактичним простором, що його створює вища школа, та запитом сучасності щодо особистісного змінення студента-психолога в ході навчання. Специфічність, унікальність фаху практичного психолога потребує «іншої» логіки освіти, яка має забезпечувати глибоке внутрішнє переживання теорії і практики.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми прагнули в межах єдиного освітнього простору поєднати завдання історії психології як галузі науки та як навчальної дисципліни із надзавданням створити сприятливі психодидактичні умови формування професійної ідентичності, реалізувавши думку О.Міненко про те, що «особливо значущим аспектом успішного професійного становлення майбутніх психологів є цілісність та нерозривність розвитку особистісної та професійної сфери» [7]. Виділені нами три компоненти особистісного розвитку в ході професійної ідентифікації – професійний світогляд, наукова рефлексія та самозмінення через навчальну діяльність – на нашу думку, потребують не «розмаїття» психодидактичних умов, а моделювання стрункого професійного просторового надіндивідуального цілого, певного психологічного поля, збагаченого дидактичними засобами.

Можливості реалізації зазначеного ми бачимо перш за все у гарантуванні студенту позиції пошукувача, дослідника, що починається з визнання: історія психології – наука поглядів, суб'єктивних відображень, індивідуальних асоціацій, а тому кожен новий дослідник формує власну внутрішню картину історичного становлення психології (через призму своїх наукових поглядів, у вигляді власного суб'єктивного і суб'єктного відображення, власними асоціаціями). Такий підхід – це повна відмова від підручника та навчального посібника як джерела знань. Підручник виконує функцію конструктивного опонента студента в час, коли останній вже створив власну думку про історичний епізод з першоджерел, наукових статей, через рефлексивний діалог з викладачем та іншими пошукувачами

– студентами. Навчання в такому разі забезпечується методичними посібниками, що структурують завдання самостійної та практичної роботи, дають посилання на літературні джерела.

Найбільшу цінність такої позиції ми вбачаємо в індивідуальному емоційному переживанні студентом теоретичного матеріалу, що не лише підтримує пізнавальну активність упродовж усього навчального курсу, але й підвищує його суб'єкту інтелектуальну значущість для розвитку науки через перехід здатності студента до рефлексії на новий рівень – наукову рефлексію.

Підкреслення значущості розвитку рефлексії в освіті практичного психолога не є принципово новим. Зокрема, Н.Пов'якель наголошує, що «рефлексія виступає професійно-важливим метамеханізмом саморегуляції мислення практичного психолога, а схильність до рефлексивності – однією з провідних специфічних відмінностей когнітивного стилю практичного психолога» [11]. Та разом з тим авторка вказує на парадокс рефлексивності, виявлений у дослідженні мислення майбутніх психологів: «студентів-психологів характеризує, з одного боку, стійка тенденція до рефлексивності, схильність до неї (у порівнянні зі студентами інших спеціальностей), а з другого – непродуктивність рефлексії як механізму саморегуляції» [11]. Але ми вважаємо, що в даному контексті йдеться швидше про загальну рефлексивність як індивідуально-типологічну рису особистості, що лише природно виявляється в освітньому просторі, а не формується ним. Тож вказаний вид рефлексії далекий від визначення А.Коржуєва, В.Попкова, О.Рязанової, що розуміють її як «спосіб діяльності, а загальне вміння рефлексувати – як сукупність окремих елементів: вміння контролювати свої дії, відстежувати логіку розгортання своєї думки; вміння бачити у відомому невідоме, в очевидному незвичне, бачити протиріччя, що є причиною думки; вміння здійснювати діалектичний підхід до аналізу ситуації, ставати на позиції різних «спостерігачів»; вміння використовувати теоретичні методи пізнання з метою аналізу знання, його структури та змісту» [4, с. 19]. Саме такими компонентами ми наділяємо висунуте нами поняття наукової рефлексії як процесу і результату критичного осмислення власного гіпотетико-дедуктивного наукового пошуку. Принциповим у цьому контексті є те, що студент має не лише вправно оперувати певним судженням, але й «бачити сліди» своїх мисленнєвих «кроків», що привели його до цього судження. Це дозволяє студенту позбутися фрустрації прагнення до наукового успіху в ситуаціях, коли кінцеве судження виявляється хибним: він завжди здатний подумки «повернутися» до тієї ланки суб'єктивного логічного ланцюга, де констатовано помилку, та, доповнивши її новим знанням, отримати нове продуктивне судження. За такого розуміння наукової рефлексії на перший план постають «психодідактичні можливості викладача» [10, с. 52], що не оцінює судження студента за критерієм істинності, а співрефлексує зі студентом

щодо процесу виникнення його судження, яким би воно не було. Педагог повинен дотримуватися позиції, що судження є фактом індивідуальної психологічної реальності студента, а отже – його зовнішнє заперечення чи спростування травмує особистість студента, а не розвиває її. Він може лише створити сприятливий рефлексивний простір для внутрішнього змінення судження самим студентом.

Технологічно вказану позицію ми вважаємо можливим втілити через розвивальне діалогічне спілкування, описане Ю.Пежемською як антиманіпулятивне, демократичне, діалектичне, незавершене, відкрите, рефлексивне, терапевтичне та творче [10, с. 40]. Авторка висуває чотири компоненти, на яких повинен ґрунтуватися розвивальний діалог: любов, повага, інтерес та віра, прояв яких у освітньому просторі означає особистий контакт педагога зі студентом, відмову від очікувань, відкритість до сприйняття іншого, дотримання прав [10]. Така внутрішня позиція педагога уможливорює реалізацію класичного психолого-педагогічного принципу розмежування ставлення до людини та ставлення до її вчинків чи висловів у освітньому процесі. Але Ю.Пежемська підкреслює, що не кожна любов робить діалог розвивальним: «любов в діалозі може бути тільки партнерською (Я тебе бачу, чую і відчуваю, тому що ти мені цікавий, тому що я тебе поважаю та вірю в тебе), а патерналістську або батьківську любов (Я тебе люблю, а тому – краще знаю, що тобі потрібно) та любов жертви (Я тебе люблю, а тому ти можеш робити зі мною все, що завгодно) виключено» [10, с.39]. Ми це вважаємо справедливим особливо в тому розумінні, що надання педагогом готових суджень, які потребують лише засвоєння і репродукції, завдають психологічної шкоди студенту, адже програмують його на почуття меншовартості: «Я не вірю, що ти зможеш додуматися до цього сам». Розвивальний діалог – це не допит студента задля пошуку «слабкого місця» у його знаннях, це процес спільного висунення та перевірки гіпотез, що спонтанно виникають у викладача та студента стосовно об'єкта обговорення в ході їхньої взаємодії. Тож ключовою психодидактичною метою в аспекті формування професійної ідентичності у студентів-психологів ми вважаємо побудову горизонтальних, симетричних демократичних стосунків між викладачем та студентом, що моделюватимуть надіндивідуальне психологічне поле, оптимальне для внутрішньо ініційованого особистісного змінення.

Зазначені положення щодо створення сприятливих психологічних умов ми вважаємо універсальними для опанування студентом спеціальності «Практична психологія» усіх навчальних дисциплін, а не специфічно – «Історії психології». Однак найбільш повна реалізація вказаних позицій можлива лише за рахунок ефективного наповнення змодельованого психологічного поля влучними дидактичними засобами. Отже, саме дидактична складова організації освітнього простору вносить

специфіку у викладання окремих навчальних дисциплін, у тому числі – курсу «Історія психології». Так, наприклад, для реалізації у ході вивчення зазначеної дисципліни ідеї особистісного змінення через навчальну діяльність, що є можливим лише за умови інтенсивного нагромадження наукової інформації, ми пропонуємо ведення студентами індивідуального зошита-цитатника, що підвищує ефективність опрацювання першоджерел студентами та спрощує оперування ідеями різних авторів (наприклад, для подальшого порівняльного аналізу). У той же час ми розуміємо, що інтенсивне нагромадження наукової інформації загрожує студенту отримати уривчасті, неструктуровані, незв'язні знання, які психіка обов'язково якнайшвидше витіснить завдяки механізмам психологічного захисту. Для вирішення цієї проблеми, а також з метою психолого-педагогічного супроводу формування професійного світогляду нами було розроблено ведення «Історичного альбому», що в індивідуальному суб'єктивному вираженні відбиватиме хронологію розвитку психологічної думки в контексті становлення світової науки. В альбомі студенти самостійно творчо зображують «хронологічну стрічку» кожного умовного історичного етапу розвитку психології, вказують значущі дати, імена, поняття, вигадують символіку певним проривним ідеям кожної епохи. Таким чином студенти кодуують отримані знання в зручні послідовні структури, когнітивно прості для подальшого індивідуального використання, у тому числі – для відповіді на практичному чи семінарському занятті. У кінці курсу студенти на окремій сторінці альбому інтегрують пройдені етапи розвитку психології в єдину хронологічну лінію, що допомагає їм вільно орієнтуватися в здобутих знаннях як у наповненій цілості.

Поточний контроль успішності з курсу «Історія психології» здійснюється у формі усних та письмових відповідей на завдання, орієнтовані на творчу індивідуальну інтерпретацію історико-психологічного факту: студенти вчаться порівнювати різні психологічні погляди на одні і ті ж явища, що сприяє глибшому аналізу теоретичних надбавь кожного етапу розвитку психології; відшукувати в даній конкретній теорії відголоски думок попередників, що дозволяє простежувати логіку появи кожної психологічної думки; визначати закономірне та випадкове у розвитку психології; знаходити аргументи, які доводять правомірність теорії, навіть якщо суб'єктивно студент не погоджується з нею. До дискусії в аудиторний час пропонуються запитання, що наперед позбавлені правильної відповіді (Наприклад, «Що сказав би Платон на звістку про еволюційну появу людини від предка, що є спільним для неї і приматів?»). Такі питання особливо активують наукову рефлексивну діяльність, сприяють новому застосуванню попередньо здобутих знань, розвивають креативність та критичність мислення студентів.

Не залишаються осторонь також класичні дидактичні засоби:

картини, книги, таблиці, брошури, статті, витяги зі статей, канцелярські матеріали для роботи над проектами у мікрогрупах, тексти контрольних робіт у вигляді творчих завдань або тестів.

Модульний контроль успішності проводиться у вигляді тестування, що поєднує різні типи запитань: відкриті, закриті; питання вибору, питання нумерування, питання на встановлення відношень. У такий спосіб викладач має змогу оцінити не лише індивідуальні досягнення кожного студента, але й власні досягнення у створенні сприятливих психодидактичних умов для поєднання високої успішності опанування курсу «Історія психології» та особистісного змінення студентів у ході професійної ідентифікації. Адже існує значна розбіжність між формою та змістом поточного та модульного контролю, де перший орієнтований на рефлексивне мислення та індивідуальний творчий пошук, а другий – на об'єктивну оцінку рівня надіндивідуальних історико-психологічних знань.

Завдяки вказаному дидактичному забезпеченню, що доповнює психологічні засади рольової позиції викладача, студент постає рівноправним дослідником, співвідкривачем нового знання, його мислення стає розкутим, вільним, творчим. Нове знання не зазнає відторгнення з боку особистості, тому що особистість і є джерелом цього знання.

Апробація зазначених дидактичних засобів у ході викладання курсу «Історія психології» показує, що вони є ефективними лише в контексті розвивального рефлексивного демократичного психологічного поля, що ґрунтується на повазі, любові, вірі та ширій зацікавленості, а поза ним не приносять жодних успішних результатів. Отже, ще раз доведено доцільність конструювання нових – психодидактичних – умов функціонування освітнього простору, які особливо зарекомендували себе в аспекті формування професійної ідентичності у студентів спеціальності «Практична психологія».

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, підкреслимо, що особистісний розвиток у ході професійної ідентифікації майбутніх практичних психологів відображається в єдності якісних змін на трьох рівнях: професійного світогляду, наукової рефлексії та особистісного змінення через навчальну діяльність. Запорукою ефективності вказаних змін на шляху становлення професійної ідентичності, на нашу думку, є створення сприятливих психодидактичних умов, які ми розуміємо як принципи моделювання певного психологічного поля – професійного просторового надіндивідуального цілого, збагаченого дидактичними засобами. За такої точки зору до психодидактичних умов ми відносимо:

- розвивальне діалогічне спілкування;
- психолого-педагогічну позицію викладача, що ґрунтується на відмові від очікувань, особистому контакті, відкритості до сприйняття студента, дотриманні прав;
- зміну навчального процесу науковим (дослідним);

- наукову співрефлексію викладача та студента;
- безумовну цінність індивідуальних наукових досягнень студента;
- широкий простір для творчого перетворення індивідуальної психологічної дійсності.

Для найбільш ефективного впливу зазначених психодидактичних умов на якість освітнього простору в ході вивчення навчальної дисципліни «Історія психології» нами було запропоновано низку дидактичних засобів, як-от: ведення зошита-цитатника, «Історичного альбому», чергування різних форм контролю, заготовлені запитання до дискусій, бланки таблиць для заповнення тощо.

Апробація зазначених дидактичних засобів у ході викладання курсу «Історія психології» демонструє, що вони доповнюють психологічні засади рольової позиції викладача так, що студент постає рівноправним дослідником, співвідкривачем нового знання. Нове знання не зазнає відторгнення з боку особистості студента, тому що його особистість і є джерелом цього знання. Але стає очевидним, що ці дидактичні засоби є ефективними лише в контексті розвивального рефлексивного демократичного психологічного поля, що ґрунтується на повазі, любові, вірі та щирій зацікавленості викладача студентом. Тож ми вважаємо доцільним подальше конструювання нових – психодидактичних – умов функціонування освітнього простору, що інтегрують у собі компоненти психологічного та дидактичного з метою посилення ефективності впливу на формування професійної ідентичності у студентів спеціальності «Практична психологія».

Література

1. Буряк В. Методологія педагогічної теорії / Володимир Буряк // Вища школа. Науково-практичне видання. – К. : МОН України. – 2008. – №12. – С. 3-10.
2. Белинская Е. П. Исследования личности: традиции и перспективы / Е.П. Белинская // Социальная психология в современном мире. – М. : Аспект Пресс, 2002. – С. 42 – 61.
3. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 387с.
4. Коржув А.В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А.В.Коржув, В.А.Попков, Е.Л.Рязанова // Педагогика. – М.: «Педагогика», 2002. – №1. – С.18-22.
5. Лукіячук А.М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю // Народна освіта [сл. фахове видання]. – 2007. – вип.3
6. Марусинець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості / М. Марусинець // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 90-97
7. Міненко О.О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / О.О. Міненко ; НПУ ім. М.П.Драгоманова. — К., 2004. — 20 с.

8. Олійник П.М. *Форми і методи активного навчання // Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі. Навч. посіб./ за ред. С.У.Гончаренка, П.М.Олійника. – К.:Вища школа, 2003. – С.124-135.*
9. Павлюх В.В. *Особливості дослідження професійної ідентичності у майбутніх практичних психологів / В.В. Павлюх // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету ім. І.Огієнка. – 2009. – №11.*
10. Пежемская Ю.С. *Развивающий диалог как метод проблемного обучения и практика его применения в вузе / Ю.С. Пежемская // Психология в вузе. – Москва-Обнинск, 2009. – №1. – С. 30-52.*
11. Пов'якель Н.І. *Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.07 / Н.І. Пов'якель ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2004. — 40 с.*
Стаття надійшла до редакції 15.03.2010 р.

В. В. Ревенко
викладач Криворізького ДПУ

ІНТЕРАКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОДНА З УМОВ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВНЗ

В статті зроблена спроба охарактеризувати сутність і види інтерактивної взаємодії у вузі, його механізми.

Ключові слова: інтерактивна взаємодія, суб'єкти інтерактивної взаємодії, види інтерактивної взаємодії, співнавчання, взаємонавчання.

В статье сделана попытка охарактеризовать суть и виды интерактивного взаимодействия в вузе, его механизмы.

Ключевые слова: интерактивное взаимодействие, виды интерактивных взаимодействий, субъекты интерактивного взаимодействия, совместное обучение, взаимообучение.

In the article the author makes the attempt to substantiate the essence of interaction, its kinds and mechanisms.

Key words: interaction, kinds of interaction, parties of interaction, mutual education, co-education.

Останнім часом, у зв'язку з модернізацією вищої освіти, актуальним є питання формування майбутнього фахівця як активної, самостійної, творчої особистості. Постійним є пошук нових підходів до організації навчання, метою яких є перетворення студента з об'єкта в суб'єкт навчальної процесу, демократизація відносин в системі „викладач-студент”. Одним з таких підходів є забезпечення педагогічної взаємодії, співробітництва, партнерства між суб'єктами навчальної діяльності. Реалізації цього підходу якнайкраще сприяють інтерактивні технології, що зараз поступово впроваджуються в навчальний процес вищих навчальних закладів всіх рівнів.

Практика організації педагогічної взаємодії свідчить про наявність