

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

УДК 37.02 [378.1 : 351.74] (043)

Мухіна Галина Вікторівна

**ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ЮРИДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ**

13.00.09 – теорія навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент Цвєткова Г.Г.

Київ – 2012

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ I Теоретичні засади реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів.....	
1.1 Генеза особистісно-орієнтованого навчання в контексті європейської культурно-історичної парадигми	11
1.2 Зміст і структура особистісно-орієнтованого навчання курсанта вищого юридичного навчального закладу	28
1.3 Курсант вищого юридичного навчального закладу як суб'єкт педагогічного процесу	55
Висновки до розділу I	79
Розділ II Обґрунтування дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів	
2.1 Стан реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів	83
2.2 Характеристика дидактичних умов особистісно-орієнтованого навчання курсантів та шляхи їх реалізації у вищих юридичних навчальних закладах	106
Висновки до розділу II	126
Розділ III Експериментальна перевірка дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих навчальних юридичних закладів	
3.1. Впровадження дидактичних умов особистісно-орієнтованого навчання курсантів у педагогічний процес вищих навчальних юридичних закладів	129
3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	163
Висновки до розділу III.....	181
Висновки	184
Список використаних джерел	189
Додатки	220

ВСТУП

Зміни, що відбуваються в сучасній українській школі, передбачають створення адекватних цим змінам дидактичних умов, а отже, обумовлюють необхідність осмисленого реформування, творчого проектування та впровадження нових дидактичних моделей у педагогічний процес вищих навчальних закладів.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті зазначено, що пріоритетною має стати гуманістична освітня парадигма. Основним завданням гуманістичної освіти є підготовка нової генерації кадрів – національної еліти, яка здатна до безперервного самовдосконалення, постійного поповнення й розширення спектру своїх знань і вмінь. Для реалізації ідей гуманістичної парадигми навчання у вищих юридичних навчальних закладах необхідно створити умови для самонавчання, саморозвитку та побудови власної навчальної траєкторії курсантів, а це можливо тільки за реалізації особистісно-орієнтованого навчання, яке й стимулюватиме пошук нових підходів до розвитку пізнавальних можливостей особистості того, хто навчається.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених та практичний досвід навчальної роботи у вищих юридичних навчальних закладах дали змогу виявити низку суперечностей між:

- потребою підвищення рівня компетентності майбутнього міліціонера й відсутністю у вищих юридичних навчальних закладах необхідних дидактичних умов, які спонукають курсантів до розвитку особистості в процесі навчання;
- необхідністю створення особистісно-орієнтованого середовища для реалізації творчого потенціалу курсантів і застарілими стереотипами в організації навчального процесу у вищих юридичних навчальних закладах;
- необхідністю пошуку нових продуктивних форм і засобів навчання та недостатнім вивченням потенційних навчальних можливостей курсантів у процесі навчання.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить, що переважна більшість аспектів особистісно-орієнтованого навчання не

залишилась поза увагою дослідників. Філософські засади особистісно-орієнтованого навчання розкрито в працях В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, С. Клепка, В. Лутая, М. Михальченка, С. Подмазіна, М. Полані та ін.

Проблему особистісно-орієнтованого навчання досліджували й відомі психологи – К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, Л. Божович, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Петровський, В. Петровський, В. Рибалка, В. Столін, В. Татенко, І. Якіманська та ін.

Педагогічні аспекти особистісно-орієнтованого навчання у своїх роботах визначали М. Алексєєв, Є. Бондаревська, О. Газман, С. Гончаренко, І. Котова, В. Кремень, С. Кульневич, О. Пехота, В. Рибалка, В. Сєриков, Є. Шиянов та ін.

Методичні особливості інноваційних педагогічних технологій у вищій школі висвітлено в роботах О. Барабанщикова, В. Бондаря, В. Вергасова, А. Вербицького, В. Загвязинського, В. Лозової, О. Мороза, О. Пехоти, О. Пометун, В. Рибалки, Г. Троцко, Г. Яворської та ін.

Незважаючи на такий загальний робіт, проблема особистісно-орієнтованого навчання у відомчих вищих юридичних навчальних закладах до сьогодні залишається недослідженою. Тільки окремі аспекти нових підходів до викладання юридичних дисциплін були предметом аналізу в роботах Р. Валєєва, В. Найди, В. Грибана, В. Корнєшука, Г. Яворської та ін. Інноваційні підходи до організації педагогічного процесу в навчальних закладах МВС України було розглянуто в працях М. Анісімової, М. Ануфрієва, О. Бандурки, Е. Клімова, Д. Кобзіна, Я. Кондратьєва, В. Кройтера, О. Мартиненко, Н. Матюхіної, А. Москаленко, В. Медведєвої, О. Морозова, Т. Морозова, Ю. Музиканкіна, В. Синьова, І. Руценко, С. Сливки, В. Соболева, А. Стародубцева, В. Щербини, О. Ярмиша та ін. Проблема активізації пізнавальної діяльності курсантів в умовах нових підходів до навчання знайшла відображення в дослідженнях В. Косаревської, С. Левченка, Н. Гончарової, В. Тітяєва, Г. Яворської та ін. Окремі аспекти особистісно-орієнтованого навчання та виховання розкриті в працях А. Белошицького, І. Радомського, В. Синьова, Д. Супруна, Г. Суходольського та ін.

Проте й надалі нерозглянутими постають такі аспекти означеної проблеми як

зміст і структура особистісно-орієнтованого навчання курсантів у відомчих вищих юридичних навчальних закладах; дидактичні умови реалізації освітньої парадигми, яка має особистісну спрямованість; критерії ефективності особистісно-орієнтованого навчання у вищих означеного профілю. На жаль, поза увагою науковців залишаються питання, пов'язані з особливостями курсанта як суб'єкта педагогічного процесу. Недостатньо висвітленою видається і специфіка організації навчального процесу у відомчих вищих юридичних навчальних закладах. Саме це й зумовлює **актуальність** обраної теми дослідження.

Отже, дидактична значимість зазначеної проблеми та її недостатня розробленість в умовах вищого юридичного навчального закладу, потреба в розробці педагогічною наукою і практикою технології особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих навчальних юридичних закладах, а також необхідність усунення визначених суперечностей обумовили вибір теми дослідження **«Дидактичні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження є складовою комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету «Гуманізація навчально-виховного процесу» (протокол № 9 від 28.12.1997). Тема затверджена Вченою радою Слов'янського державного педагогічного університету (протокол №3 від 25.03.2008) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №4 від 26.04.2011).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі **завдання**:

1. З'ясувати зміст особистісно-орієнтованого навчання та окреслити його структуру.

2. Визначити особливості курсанта вищого юридичного навчального закладу як суб'єкта педагогічного процесу.

3. Виявити й теоретично обґрунтувати дидактичні умови, що забезпечують ефективність реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів.

4. Розробити та експериментально перевірити дидактичну модель реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів.

Об'єктом дослідження є процес навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів.

Предметом дослідження є дидактичні умови, що забезпечують ефективність реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів.

У дослідженні було висунуто **припущення** про те, що ефективність особистісно-орієнтованого навчання курсантів у відомчих вищих юридичних закладах залежить від реалізації комплексу дидактичних умов, а саме забезпечення дидактичної готовності курсантів та викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання; впровадження особистісно-орієнтованої технології навчання; створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища; створення особистісно-орієнтованих засобів навчання. За умов реалізації такого комплексу спостерігатиметься позитивна динаміка мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів.

Методологічною основою дослідження є підхід до навчання як до суспільного явища, цілісної та взаємопов'язаної системи.

Теоретичну основу дослідження склали ідеї відомих мислителів, що становлять філософсько-світоглядну основу гуманістичної освітньої парадигми (Сократ, Платон, Арістотель, М. Квінтіліан та ін.). Подальшого розвитку гуманістичні ідеї набули в роботах А. Дістерверга, Я. Коменського, Д. Локка, Й. Пестолоцці, Ж.-Ж. Руссо. Концептуальні психолого-педагогічні засади особистісно-орієнтованого навчання були досліджені К. Абульхановою-Славською, Б. Ананьєвим, А. Асмоловим, Г. Баллом, Д. Белухіним, О. Бодальовим,

Є. Бондаревською, Л. Виготським, В. Давидовим, В. Кременем, М. Кузнецовим, О. Пехотою, В. Рибалкою, Г. Селевка, В. Сериковим, О. Савченко, А. Петровським, С. Рубінштейном, А. Хуторським, І. Якіманською та ін. Військово-педагогічні засади навчання та формування особистості в умовах військового середовища стали об'єктом вивчення в роботах О. Барабанщикова, А. Белошицького, В. Синьова, Г. Яворської, В. Ягупова та ін.

Методи дослідження. Відповідно до визначених завдань і для перевірки вихідних припущень у дисертаційному дослідженні було використано методи: *теоретичні*: аналіз філософської, педагогічно-психологічної та методичної літератури для уточнення ключових понять дослідження; метод абстрагування та моделювання для побудови дидактичної моделі реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів; *емпіричні методи* (анкетування, опитування, тестування, спостереження, бесіда) використано для моніторингу педагогічного процесу; *метод педагогічного експерименту* для перевірки ефективності дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів.

Принагідно було застосовано статистичний метод для опрацювання результатів експериментів, аналізу одержаних даних і з'ясування кількісних залежностей між явищами і процесами, що досліджувались.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Донецького юридичного інституту МВС України, Луганського державного університету внутрішніх справ. Усього експериментальною роботою було охоплено 896 курсантів і 38 викладачів названих вищів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* виявлено особливості курсанта вищого юридичного навчального закладу як суб'єкта педагогічного процесу; розроблено дидактичну модель реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у застосуванні до відомчих юридичних вищів; запропоновано програму підвищення рівня готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах;

– *удосконалено* технологію особистісно-орієнтованого навчання та критерії аналізу (самоаналізу) особистісно-орієнтованих семінарських занять;

– *дістали подальшого розвитку* положення щодо суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі, положення щодо методів і прийомів особистісно-орієнтованого навчання.

Одержані результати доповнюють теорію, розкривають сутність і структурні компоненти особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблено й експериментально перевірено дидактичну модель реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів, що дає можливість її широкого впровадження в практику вищих юридичних навчальних закладів. Доведено ефективність окреслених дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання як засобу розвитку позитивної навчальної мотивації, пізнавальної активності та самостійності курсантів; разом з колективом авторів створено та впроваджено в навчальний процес особистісно-орієнтовані дидактичні засоби: навчальний посібник-практикум «Історія держави і права України» (рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України), різнорівневі навчальні завдання, методичні рекомендації щодо самостійної роботи курсантів; запропоновано програму підвищення рівня готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах та методичні рекомендації щодо реалізації особистісно-орієнтованої технології навчання у вищих юридичних навчальних закладах.

Впровадження результатів дослідження. Основні результати дослідження й рекомендації щодо реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів впроваджено в педагогічний процес Донецького юридичного інституту МВС України (акт впровадження № 343 від 24 листопада 2011 р.), Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е.О. Дідоренка (акт впровадження від 24 листопада 2011 р.), Одеського державного університету внутрішніх справ (акт

впровадження від 12.11.2011 р. № 231), Донецького ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою (довідка № 85 від 25 листопада 2011 р.).

Особистий внесок автора в працях, написаних у співавторстві, полягає в уточненні сутності поняття «особистісно-орієнтоване навчання», визначенні особливостей курсанта вищого юридичного навчального закладу як суб'єкта педагогічного процесу та обґрунтуванні дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання.

Вірогідність наукових положень, одержаних результатів дослідження та висновків забезпечено обґрунтованістю базових теоретичних положень; використанням комплексу взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих методів дослідження, адекватних його об'єкту, предмету, меті й завданням наукового пошуку на кожному етапі дослідження; репрезентативністю вибірки для експериментальної роботи; впровадженням результатів дослідження в педагогічний процес вищих юридичних навчальних закладів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження обговорювалися на: міжвузівській науково-практичній конференції «Питання впровадження кредитно-модульно-рейтингової системи у навчальний процес (2007 р., м. Горлівка); міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми правознавства та правоохоронної діяльності» (2010 р., м. Донецьк); III міжнародній науково-практичній конференції «Роль та місце ОВС у розбудові демократичної правової держави (2011 р., м. Одеса); міжнародних науково-педагогічних конференціях «Актуальні проблеми юридичної та екстремальної психології» (2011 р., м. Макіївка), «Підготовка працівників міліції (поліції): державні та міжнародні стандарти (2011 р., м. Донецьк); регіональному круглому столі «Філософсько-світоглядні аспекти становлення і розвитку духовної культури студентської та курсантської молоді (2011 р., м. Донецьк).

Результати дослідження доповідалися на засіданнях кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Публікації. Результати дослідження відображені в 14 публікаціях, а саме: одному навчальному посібнику, 7 статтях у наукових фахових виданнях, 6 матеріалах науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 249 сторінок, основний текст – 188 сторінок, список використаної літератури нараховує 333 найменування. Робота містить 7 таблиць, 9 малюнків та 8 додатків.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ЮРИДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Генеза особистісно-орієнтованого навчання в контексті європейської культурно-історичної парадигми

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення останньої. Серед основних проблем сучасної освіти центральною постає проблема особистісно-орієнтованого навчання, що набула особливої актуальності для вітчизняної освітньої практики. Одним із головних завдань сучасної освіти в Україні є формування освіченої, творчої особистості [249]. На сучасному культурно-історичному етапі розвитку українського суспільства науковці все більше уваги приділяють проблемі взаємозв'язку навчання й розвитку особистості Д. Белухін [25], В. Бондар [38], Є. Бондаревська [40], М. Кузнєцов [151], В. Лозова [170], В. Паламарчук [210], О. Пехота [214], В. Рибалка [261], О. Савченко [270], Г. Селевко [275], В. Сєриков [284], А. Хуторської [310], М. Шеремет [321], І. Якіманська [326], бо поза навчанням не може бути повноцінного розвитку особистості, адже навчання стимулює, сприяє розвитку і водночас спирається на нього [183, с. 165].

Розгляд сутності, змісту особистісно-орієнтованого навчання та визначення дидактичних умов його реалізації видається неможливим без урахування здобутків філософсько-педагогічної думки на різних історичних етапах розвитку людства. Всі європейські народи в різні періоди власної історії переживали перехід від авторитарного до громадянського суспільства. В цьому ракурсі освіта, виконуючи особливу історичну місію, завжди була й залишається вирішальним чинником трансформації суспільства. Проте кожна історична епоха вирішувала свої завдання й

виконувала певне соціальне замовлення, формувала уявлення про навчання, взаємозв'язок навчання й розвитку особистості.

Колискою європейської системи навчання стала давньогрецька філософія. Перші наукові педагогічні узагальнення входили до складу філософського знання, бо саме в ньому на той час акумулювалися уявлення про людину й суспільство. Основи методологічних підходів до теоретичного розв'язання проблеми розуміння особистості, становлення її в контексті взаємовідносин «природа-індивід-суспільство» були закладені у філософських трактатах Демокріта, Сократа, Платона та Арістотеля [118]. Саме філософи античного періоду започаткували філософську основу гуманістичної педагогіки.

Головними ідеями, які притаманні давньогрецьким філософам цього періоду були:

- навчання перебудовує людину і, перетворюючи, створює її природу (Демокріт);
- людина повинна навчатися не шляхом несвідомого запам'ятовування, тобто передачі істини, а шляхом самостійного пошуку її смислу (Сократ);
- навчання повинно забезпечити поступове сходження особистості до світу ідей, формувати «і тіло, і душу найпрекраснішими» (Платон);
- навчання має формувати певні чесноти (Арістотель).

Інтерес до питань розвитку особистості під час навчання можна простежити в роботах давньоримських філософів і ораторів, таких як М. Квінтіліан, Марк-Тулій Цицерон, Плутарх та Сенека. Головним в організації навчання, на думку М. Квінтіліана, це любов та повага до особистості дитини з боку вчителя, який повинен бути справжнім прикладом добродійностей. Марк-Тулій Цицерон звертав увагу на унікальність людських здібностей, і що, перш за все, необхідно створювати умови для культурного й морального розвитку здатностей особистості [121].

Отже, на зазначеному вище етапі особливого звучання набули питання пов'язані з особистістю, людською індивідуальністю, розвиток якої повинен здійснюватися за допомогою навчання. Давньогрецькі та давньоримські філософи

заклали прогресивні ідеї, які стали філософсько-педагогічним підґрунтям теорії особистісно-орієнтованої педагогіки в майбутньому.

В епоху середньовіччя філософсько-педагогічна думка втрачає певну прогресивну спрямованість, що була притаманна античним часам. Однак, незважаючи на те, що педагогічні ідеї філософів-богословів набувають в цей період релігійного забарвлення та наповнення церковною догматикою, «антична спадщина не йде в небуття» [143, с.128]. Певні ідеї Арістотеля, Плутарха, Сенеки, Цицерона були розвинені в трактатах середньовічних філософів Августина, П. Абеляра, Ф. Аквінського та інших. У середньовічних університетах (в Болоньї, Оксфорді, Кембриджі, Парижі та інших) були розповсюджені такі форми навчання, як проведення диспутів та написання трактатів, що сприяли активізації самостійності, розвитку мислення, виявленню творчості того, хто навчається.

Саме в епоху середньовіччя людська культура збагачується християнськими ідеями любові до ближнього, тобто закладаються основи гуманізму майбутньої епохи Відродження. У «Повчанні Володимира Мономаха дітям» сформульовано окремі гуманістичні постулати та подано поради щодо виховання й навчання дітей [174, с.103]. Серед основних постулатів знаходимо такі:

- вчитися любові, добру, гуманізму в тому числі й до інших народів;
- уміти вести бесіду, під час якої більше думати, ніж говорити;
- вчитися, добре запам'ятовувати й повторювати вивчене раніше, одночасно навчатися новому;
- виявляти самостійність у навчанні тощо.

У цій пам'ятці культури й педагогічної думки вперше обґрунтовано необхідність зв'язку навчання з потребами особистості. При цьому особливу увагу автор звертає на важливість розвитку в дітях ініціативи, працелюбності, а також на необхідність підтримки гуманістичних відносин між людьми [21, с.72].

Отже, незважаючи на те, що зазначений етап і характеризується певним консерватизмом та церковною догматикою педагогічного процесу, середньовічні філософи у своїх трактатах все ж звертали увагу на необхідність розвитку потенціалу дитини, самостійності в навчанні та підтримки її прагнення до творчості.

В епоху Відродження відбувається «унікальний синтез античної традиції з культом громадянської свободи особистості й традицій середньовічної культури з її спрямованістю до глибин людської душі [143, с.136]. Для цього періоду характерною є поява цілої низки яскравих мислителів, педагогів-гуманістів (С. де Бержерак, М. Монтень, Ф. Рабле, Е. Роттердамський, В. де Фельтре), які й заклали потужний пласт педагогічних ідей, зорієнтованих на індивідуальність та виконання завдань навчання щодо розвитку особистості.

У вітчизняній філософії епохи Відродження гуманістичний напрямок репрезентують такі мислителі, як Ю. Дрогобич, С. Оріховський, П. Русин та інші. Характерною рисою їх гуманістичного вчення був антропоцентризм – велич людини, її розум, внутрішній світ. Вітчизняні педагоги-гуманісти гостро критикували всю середньовічну схоластичну систему виховання й навчання, протиставили їй таку систему, що розвиває особистість розумово й фізично, формує в неї високі моральні якості [121]. Гуманісти епохи Відродження вважали, що в процесі навчання діти повинні набувати активного мислення, самостійно пізнавати навколишній світ. Критиці були піддані й зміст та методи середньовічного догматичного навчання. Наскрізною для всіх трактатів цієї історичної епохи стає думка про те, що навчання повинно бути м'яким, приємним і враховувати інтереси дітей (Е. Роттердамський), створювати умови для самостійного мислення, творчості й активності (Ф. Рабле).

Отже, на етапі Відродження відбулося оформлення гуманізму як системи філософських поглядів, як напряму суспільної думки, яка на противагу церковній ідеології розглядає людину як частину природи та визначає самоцінність людської особистості. До того ж саме в цю історичну епоху активно змінюються підходи до навчання, людських якостей, які притаманні людині як неповторній особистості. Гуманісти вважали, що в процесі навчання діти повинні вчитися мислити активно, самостійно пізнавати навколишній світ.

XVII ст. стало поворотним пунктом не тільки у формуванні наукового світогляду, нових підходів до вивчення навколишнього світу, але й значущим у розвитку педагогічної думки. Саме в цей період німецький педагог В. Ратке

сформулював загальнодидактичні принципи, науково обґрунтовані та розвинені його сучасником, великим чеським педагогом, філософом і гуманістом Яном Коменським, який свої ідеї виклав у фундаментальній праці «Велика дидактика», що зробила переворот у принципах і системі побудови педагогічного процесу Нового часу. Я. Коменський, критикуючи безсистемність навчання, марнослів'я й брутальність, що панують у школі епохи феодалізму, вказував, що «формуючи людину, необхідно формувати її загалом, щоб зробити її придатною до справжнього життя....» [223, с.66]. На думку видатного чеського вченого – особистість є «найдосконалішим, прекрасним творінням», «чудесним мікрокосмом», а школа – «майстерня гуманності». Правильно навчати, вважав Я. Коменський, це «аж ніяк не означає втовкмачувати в голову зібрану з авторів суміш слів, фраз, висловлювань, а це означає – розкрити здатність розуміти речі, щоб саме здібності, ніби з живого джерела, пробилися ручаї, подібно до того, як із бруньок дерев виростають листя, плоди, а наступного року з кожної бруньки виростає нова гілка зі своїм листям, квітами й плодами» [223, с.68].

Отже, у своїх дослідженнях Я. Коменський продовжує розвивати основне набуття античної філософської думки, перш за все, ідею Демокріта про те, що правильне навчання повинно бути природовідповідним (надалі ця ідея розвивається як «принцип природовідповідності в навчанні»). Коменський наголошував, що духовні сили розвиваються в особистості безпосередньо завдяки педагогу, завданням якого є допомога тим, хто навчається, у вдосконаленні їх чеснот. Головною метою навчання є створення відповідних умов для розвитку особистості.

Прогресивні ідеї Я. Коменського знайшли відгук у засадах так званої сентиментальної педагогіки Ж.-Ж. Руссо, основні ідеї якої тісно пов'язані з педагогічними проблемами сутності й становлення особистості. Розробляючи принцип «вільного виховання», Ж.-Ж. Руссо розвивав ідею про те, що педагог не повинен нав'язувати дитині свої погляди, але повинен надавати можливість рости й розвиватися вільно. Чітко простежується спільність поглядів Ж.-Ж. Руссо й Й. Песталоцці щодо питання гармонійного розвитку всіх сил і здатностей людини. Й. Песталоцці вважав, що силам і здатностям людини властиво прагнення до

розвитку: «Око хоче дивитися, вухо – чути, нога – ходити й рука хватати. Але також і серце хоче вірити й любити» [223, с.66]. Видатний педагог вважав, що таке навчання є можливим тільки тоді, коли стосунки між вчителем й учнями будуть базуватися на батьківській любові дорослого до дітей. Тобто навчання буде організовано як процес рівноправної взаємодії між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. Мета навчання, за визначенням Й. Пестолоцці, полягає в тому, що людина сама підіймається до відчуття внутрішньої гідності своєї природи [203, с.29].

Серед видатних просвітителів зазначеного етапу, які збагатили вітчизняну педагогіку ідеями гуманістичної спрямованості, почесне місце належить Г. Сковороді, К. Ушинському та іншим, які в центрі уваги ставили особистість – її почуття, стосунки зі світом, її справи, нахили і обдарування [182, с.17]. На думку К. Ушинського, головною метою навчання повинна бути підготовка всебічно розвиненої особистості, а тому методи викладання повинні сприяти розвитку й активізації пізнавальної діяльності особистості, її мислення й мовлення у процесі навчання. Він сподівався на те, що «людство, нарешті, утомиться гнатися за зовнішніми зручностями життя й піде створювати, набагато, тривалі зручності в самій людині, переконавшись не на словах тільки, а на ділі, що головні джерела нашого щастя й величі не в речах і порядках, нас навколишніх, а в нас самих» [313, с.2]. Видатний вчений відстоював гуманістичний принцип свободи в навчанні й вихованні, при цьому акцентував, що навчання повинне служити не тільки передачі знань та розвитку розуму, але й духовному, моральному розвитку почуттів і свободи [70, с.26]. Саме ці ідеї є характерними для теорії особистісно орієнтованого навчання.

Узагальнюючи наукові погляди вищезазначених дослідників можна окреслити коло гуманістичних ідей, які притаманні цьому етапу:

- розвиток всіх сил і здатностей особистості;
- навчання лише за інтересами й бажаннями дітей, що сприяє їхньому розвитку;
- активізація навчальної діяльності тих, хто навчається, і посилення їх самостійної роботи під час навчання;

- формування «істинної» особистості: мислячої, чуйної, освіченої, зі світлим розумом.

Отже, огляд взаємодії філософського й педагогічного знання зазначеного етапу вказує на те, що об'єктивною основою взаємодії є зацікавленість філософії й педагогіки сутністю людини та проблем її вдосконалення. Прогресивна педагогічна думка цих часів здебільшого орієнтована на гуманне ставлення до тих, хто навчається, на організацію навчання, яке створює умови для вільного розвитку особистості.

На педагогічну думку початку ХХ століття суттєво вплинули філософські погляди М. Бердяєва, В. Розанова, В. Соловйова та інших. Саме в цей час відбувається розробка теоретичних основ особистісно-орієнтованого навчання в сучасній педагогіці. Цей етап характеризується цілісним, систематизованим розкриттям педагогічних ідей щодо орієнтації навчання на потреби особистості та створення необхідних умов для розвитку її схильностей, здібностей та інтересів відбулося саме в цей період.

У розробку теоретичних основ гуманістичного навчання вагомий внесок зробили представники педагогічної думки Г. Ващенко, В. Духнович, М. Корф, О. Огієнко, С. Русова і чимало інших представників української педагогіки. Їхня освітня діяльність ґрунтувалася на ідеях національної гуманістичної педагогіки, а гуманістична спрямованість поглядів – на засадах української народної педагогіки [302, с.147]. Майбутня українська школа, наголошувала С. Русова, повинна звернути увагу на формування розуму, на впровадження розумових сил, на вироблення самого розуму й активності думки, а не на накидання в голову того, хто навчається, різноманітних знань [107]. Г.Ващенко акцентував на тому, що школа, з одного боку, мусить дати учням певну суму наукових знань, виробити в них науковий світогляд, а з іншого, - «виховати у них формальні здібності інтелекту», без яких людина «не може рухати культуру вперед»; їй потрібні «логічне мислення і творча фантазія» [55, с.61].

Гуманістичний напрямок розвитку навчання на початку ХХ століття презентований авторськими системами західноєвропейських дослідників Д. Дьюї,

М. Монтесорі, С. Френе, Г. Шаррельмана, Р. Штейнера та іншими. У центрі цих систем перебуває особистість, її цінності, особиста свобода, вміння прогнозувати й контролювати своє життя.

У контексті досліджуваної нами проблеми актуальною є ще одна педагогічна система гуманістичної спрямованості – це вальдорфська педагогіка. Біля витоків вальдорфської педагогіки стоїть німецький вчений та філософ Р. Штейнер. На його думку, розвиток особистості здійснюється тільки шляхом самопізнання, саморозвитку індивідуальності в партнерстві з учителем [280]. Тому головним завданням навчання є, перш за все, створення необхідних сприятливих умов для розвитку особистості та індивідуальності тих, хто навчається. Зауважимо, що вальдорфська педагогічна система ґрунтується на принципах гуманізму й відповідає основним вимогам особистісно-орієнтованого навчання. В її основі – вчення про індивідуальність та унікальність кожної особистості; особистість має досягнути світ шляхом самопізнання й саморозвитку в партнерстві з учителем та батьками.

Педагогічна система навчання М. Монтесорі, на нашу думку, має ознаки особистісної спрямованості. Дослідниця у своїх роботах акцентувала увагу педагогів на необхідності виключення будь-якого авторитарного тиску на людину, яка формується, та орієнтації навчання на формування вільної, самостійної, активної особистості [203, с.62-63]. Замість догматичного навчання, на думку М. Монтесорі, необхідно створити умови для самостійного розвитку й освоєння особистістю людської культури. Такої ж думки дотримується Г. Шаррельман. Досліджуючи процес навчання особистості, він акцентував, що навчання є творчою співпрацею вчителя та учня. Головним завданням вчителя, за Г. Шаррельманом, є турбота про вільний розвиток особистості, вироблення в неї радісного світовідчуття.

Отже, в цей час дослідниками-педагогами було обґрунтовано теоретичні основи особистісно-орієнтованого навчання, а саме:

- у центрі педагогічного процесу має знаходитись дитина, а визначальним фактором формування особистості має бути її життєвий досвід;
- побудова навчального процесу повинна відбуватися за результатами всебічного вивчення особистості учня;

- має відбуватися широке запровадження нових оригінальних матеріальних засобів навчання;
- в основі процесу навчання мають поставати принципи індивідуалізації та диференціації процесу навчання дитини;
- необхідною постає гуманізація форм контролю знань; в оцінці необхідно враховувати не тільки формальний результат, але й зусилля, витрачені на виконання роботи.

Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово визначилися у психологічних дослідженнях особистості. Гуманістичний підхід як самостійний напрямок в науці відокремився в 50-тих роках ХХ століття. У межах цього напрямку людина розглядалася як неповторна унікальна цінність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується [215, с.29].

Представники гуманістичного підходу (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс та інші) займалися вивченням можливостей та обдарувань людини. Вони розглядали особистість як складну, індивідуальну цілісність, неповторність і найвищу цінність, яка має потребу в самоактуалізації. На думку А. Маслоу, головним елементом характеристики особистості є прагнення до самоактуалізації, самовираження [325].

Сутність особистості, зазначав К. Роджерс, в її самосвідомості, суб'єктності, здібності діяти свідомо й відповідально, тому особистість здатна розвивати свої природні ресурси, розум і серце, допитливість, робити вибір, обирати рішення й відповідати за них, виробляти власні цінності в процесі навчальної та іншої діяльності [263].

Отже, представники гуманістичної психології пропонують будувати навчання на інших (порівняно з традиційною школою) дидактичних принципах. Головним вважають принцип «розвиваючої допомоги». Суть цього принципу виявляється в тому, щоб не робити за дитину, не вказувати їй, що робити, не вирішувати її проблеми, а допомагати їй усвідомлювати себе й пробуджувати власну активність та внутрішні сили, щоб вона сама робила вибір, знаходила рішення й відповідала за ці

рішення. Організація такого навчання потребує зміни атмосфери й використання інших методів навчання, які стимулюють активність особистості і її розвиток.

У вітчизняній психології найбільш відомими представниками зазначеного етапу були Л. Виготський, П. Каптерев, С. Рубінштейн та інші. В цей період було доведено, що навчання випереджає розвиток, який відбувається лише доти, доки особистість навчають.

На початку 30-х років ХХ століття Л. Виготський висунув ідею навчання, орієнтованого на розвиток дитини як на основну мету. На його думку, знання не є кінцевою метою навчання, а всього лише засобом розвитку особистості. Розвиток особистості це «дійсне засвоєння», коли той, хто вчиться самостійно, застосовує здобуте знання в практичній діяльності. Ідеї Л. Виготського здобули подальшого розвитку в наукових працях, які присвячено проблемі розвиваючого навчання (Д. Богоявленська, П. Гальперін, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, Є. Кабанова-Меллер, М. Кларін, С. Смірнов, Н. Талізїна). Науковцями висувалися різноманітні ідеї, дидактичні принципи щодо співвідношення навчання й загального розвитку особистості.

Принциповою новизною концепції розвиваючого навчання (В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова) є те, що в них уперше засвоєння й розвиток розглядається не як два процеси, а як дві взаємозумовлені сторони єдиного процесу зміни особистості. Саме такий підхід створює реальну можливість переходу від традиційних моделей навчання до особистісних моделей навчання, які забезпечують розвиток особистості як суб'єкта навчання.

Ідеї розвиваючого навчання мають багато спільного з ідеями В. Сухомлинського щодо створення відповідних умов для вільного розвитку особистості в процесі навчання. Педагогічну спадщину великого педагога пронизує ідея гуманізації навчання. На його думку, педагогіка має відійти від емпіричних узагальнень у досягненні цілей навчання й використовувати цілепокладання, моделювання, технологію активного перетворення педагогічної дійсності. Великий педагог зазначає, що повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили й здібності, було б немислимим, якби не спеціальна спрямованість,

скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину, навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань [281, с.139]. В. Сухомлинський запропонував чимало оригінальних методів, прийомів, форм навчання та виховання, спрямованих на розвиток творчих та розумових здібностей. Зокрема, впровадив у практику «уроки мислення» серед природи, які проходили в атмосфері співробітництва й творчості [13, с.338].

Беручи до уваги інтереси учнів та враховуючи їхні вікові особливості у практиці педагогічної діяльності, В. Сухомлинський виокремлював основні завдання сучасної освіти. Перш за все, це підтримка та розвиток інтересів учнів до природного середовища, заохочення їх до творчого самовдосконалення та створення соціально-педагогічних та психолого-педагогічних умов, сприятливих для набуття учнями знань, практичних умінь і навичок поведінки та діяльності в природі [44, с.18].

В. Сухомлинський наголошував, що, підміна думки пам'яттю, яскравого сприймання, спостереження за сутністю явищ заучуванням – велика вада, що отупляє дитину, відбиває, врешті, охоту до навчання [281, с.158]. Він був переконаний, що природа стає могутнім джерелом навчання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причинно-наслідкові зв'язки.

Великий педагог також вважав, що морально-психологічний аспект перевірки якості засвоєння матеріалу передбачає оцінки не лише знань, а й наполегливості дитини в подоланні труднощів. Оцінка, на думку педагога, має бути позитивним стимулом навчання й ніколи не використовується для покарання [13, с.339]. На його думку, той, хто навчається, не може бути щасливим, коли йому в школі погано. Одна з його фундаментальних ідей звучить так: навчання повинно бути радісною працею. Особистості треба допомагати вчитися, треба дати їй відчуття себе достатньо здібною для оволодіння шкільною наукою [281, с.65]. Видатний український педагог зазначав, що навчання повинно базуватися на принципах гуманного ставлення до особистості (панування гідності і прав тих, хто навчається, відкритість, емпатія, довіра, педагогічний оптимізм, креативність, співпраця, заохочення, розвинута культура спілкування).

Саме ці ідеї знайшли своє відображення в педагогіці співробітництва учителів-новаторів 70-80 років ХХ століття (Ш. Амонашвілі, І. Волкова, Є. Ільїна, С. Лисенкової, А. Хуторського, В. Шаталова та інших), головними ідеями яких стали:

- зміна позиції вчителя з авторитарної на демократичну («співробітництво»);
- вирішення в процесі учіння завдань навчання, розвитку й виховання;
- використання методів і форм навчання, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів та їх розвиток.

Досвід учителів-новаторів засвідчив продуктивність ідеї поєднання спеціального дидактичного керівництва діяльністю учня з гуманною спрямованістю на найважливішу цінність – особистість. У практичній діяльності педагогів-новаторів, у широкому розумінні, здійснювалася педагогіка співробітництва й співдружності вчителів і тих, хто навчається. За духом організації ці відносини, особливо в системі Ш. Амонашвілі, можна розглядати як особистісно-орієнтовані, а на основі таких взаємовідносин і будується особистісно-орієнтована дидактична система, головними завданнями якої за Ш. Амонашвілі є:

- створення атмосфери любові, доброзичливості, довіри, співпереживання, поваги до особистості;
- керування навчанням особистості з позицій її інтересів;
- розвиток захоплень особистості під час навчання;
- побудова особистісно орієнтованої структури навчальних занять.

Отже, на зазначеному вище етапі різні авторські концепції і школи, в яких здійснюється практичний пошук форм врахування індивідуальності особистості під час навчання, на практиці доводили переваги особистісно-орієнтованих технологій над традиційними.

Проте термін «особистісно-орієнтоване навчання» входить до педагогічної лексики вчителів-практиків тільки в 90-тих роках ХХ сторіччя. Як зазначає А. Плігін, особистісно-орієнтоване навчання – це інтуїтивне відділення підходів і

способів індивідуалізації в процесі навчання від нових принципів розвитку особистості, що народжуються в навчальному процесі.

Поняття «особистісно-орієнтоване навчання» починає наповнюватися конкретним змістом завдяки дослідникам у сфері педагогіки й психології [230]. Сучасні вимоги до формування особистісного підходу та особистісної орієнтації навчання поступово викристалізувались у дослідженнях таких відомих психологів, як К. Абульханова-Славська [2], В. Андрєєв [10], О. Асмолов [15], М. Богданова [32], А. Бодальов [34], В. Давидов [92], І. Кон [140], Г. Костюк [146], О. Леонтєв [162], В. Лутай [171], А. Петровський [226], В. Петровський [228], С. Рубінштейн [268], Д. Узнадзе [312], І. Якіманська [326] та ін.

Суттєву роль у впровадженні особистісно-орієнтованого навчання психологи відводять гуманізації викладання наукових знань (І. Бех) – надання конкретній пізнавально-навчальній діяльності ціннісного спрямування [29] та його гуманізації (Г. Балл)- орієнтації мети, змісту, форм і методів на якнайповніше втілення в кожному учневі окресленої в такий спосіб людської сутності [18].

Упродовж останніх років значно зростає інтерес до особистісно-орієнтованого навчання в педагогічній психології та практичній педагогіці. На сучасному етапі з'явилася велика кількість публікацій, автори яких досліджують різноманітні аспекти проблем гуманізації та особистісної спрямованості навчання, в тому числі й у вищих навчальних закладах: В. Абросімов [1], В. Андрюханова [11], В. Бондар [38], В. Бочелюк [47], Б. Бричок [48], О. Виговська [61], Л. Воробйова [69], К. Галлагер [74], Р. Гришкова [89], В. Гузеєв [90], Л. Дзюба [95], В. Загвязинський [106], О. Євдокимов [100], М. Євтух [101], Е. Зеєр [110], В. Ільченко [119], В. Ковальчук [136], Т. Кондратюк [141], А. Нісімчук [224], Н. Островська [208], О. Падалка [224], В. Паламарчук [241], Є. Полат [237], В. Приходько [242], Л. Романишина [265], Г. Романцев [26], С. Рудаківська [269], Г. Селевко [275], С. Сисоєва [286], М. Шерет [321]. Завдяки роботам названих дослідників виокремлено та обґрунтовано різні підходи до цієї проблеми (філософський, культурологічний, науково-гностичний тощо).

Сучасний педагогічний дискурс презентує поняття особистісно-орієнтованого навчання в різних інтерпретаціях. Враховуючи складність розробки такого навчання, дослідники вважають за доцільне здійснювати його побудову на підставі більш розроблених індивідуальних та особистісних підходів. В межах означених підходів можна виокремити такі різновиди навчання: «особистісно-соціально-діяльнісний підхід» (О. Барабанщиков і М. Федоренко), «принцип діяльнісно-особистісного підходу» (В. Андреев), «особистісно-діяльнісний підхід» (І. Зимня), «системний особистісно-діяльнісний підхід» (А. Деркач), «індивідуально-особистісний підхід» (О. Савченко), особистісно-орієнтований підхід (Є. Бондаревська, В. Сериков, І. Якиманська та інші) тощо [215, с.30].

Аналіз сучасної літератури (С. Кульневич, О. Пехота, А. Плігін, С. Подмазін, Г. Селевко та інших) дає підстави стверджувати, що на зазначеному вище етапі, особистісно-орієнтоване навчання, майже одночасно, набуває подальшого розвитку в різних концепціях. На особливу увагу заслуговують ті концепції, які найбільш повно теоретично обґрунтували особистісно-орієнтоване навчання.

Перш за все, це *культурологічна* концепція Є. Бондаревської, яка зазначає, що новою якістю особистісно-орієнтованого навчання є принцип культуродоцільності, Суть цього принципу полягає у визначенні відносин між культурою і навчанням як середовищем, яке вирощує і годує особистість, а також між навчанням і розвитком особистості як людини культури. Саме ця риса є відмінною для цієї концепції в порівнянні з іншими особистісно-орієнтованими концепціями навчання.

Наступною концепцією особистісно-орієнтованого навчання є концепція *самоорганізації* педагогічної діяльності С. Кульневича. Провідною ідеєю концепції є ідея формування особистісних структур свідомості студентів і вчителів як джерела й механізму самоорганізованої педагогічної творчості [40, с.259].

В основу всіх гуманістичних, в тому числі й особистісно-орієнтованих концепцій покладено аксіологічний підхід. Деякі науковців (І. Котов, О. Петровський, Є. Шиянов) вважають, що можна виокремити *аксіологічну (ціннісну)* концепцію особистісно-орієнтованого навчання. Ця концепція розглядає навчання через детермінацію ціннісно-сислового ставлення особистості до

навчання. Система цінностей, що утворює аксіологічний аспект педагогічної свідомості, включає:

- цінності, пов'язані з визнанням особистістю своєї ролі в соціальній і професійній сфері;
- цінності задоволення потреб у спілкуванні;
- цінності, що орієнтують особистість на саморозвиток її творчої індивідуальності;
- цінності, що дозволяють здійснити самореалізацію [320].

Принципово інша основа сутності особистісно-орієнтованого навчання у *проектній* концепції М. Алексеєва. На його думку, сутність такого навчання пов'язується не тільки з унікальністю й самобутністю особистості, але і з неповторністю особистості педагога, з одного боку, та з поняттям «культурного акту», з іншого боку. Зміст навчання полягає у створенні особистістю себе, в проектуванні власної особистісної траєкторії розвитку. Отже, головною відмінністю проектною концепції особистісно-орієнтованого навчання є включення особистісних якостей педагога в процес проектування особистісно-орієнтованого навчання [7].

Інший дослідник, О. Газман, досліджуючи процес навчання, розробив концепцію *педагогіки свободи й педагогічної підтримки*; він одним з перших звертається до педагогічного потенціалу свідомості як головної цінності навчання. Свідомість – цілісна категорія навчання особистості, що має три взаємозалежних компоненти – «образ світу», «напрямок думок», «образ Я», у зв'язку з чим ці категорії «найбільш точно характеризують особистість як суб'єкта свідомості; свідомість творить діяльність, а отже, й саму людину» [73, с.34]. Відповідно до концепції О. Газмана, сутність навчання, яке орієнтоване на особистість, полягає у спільному з особистістю того, хто навчається, визначенні її інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають їй зберігати людське достоїнство й досягати позитивних результатів у навчанні, самовихованні та спілкуванні [40, с.247].

Зауважимо, що з-поміж значної кількості теоретичних концепцій особистісно-орієнтованого навчання слід визначити *психолого-дидактичну* концепцію

І. Якиманської та дидактичну модель особистісно-орієнтованого навчання В. Серикова, які на думку Н. Мойсеюк, найбільше відповідають новим потребам сучасного навчання [182]. Ці концепції розглядають особистість як системоутворювальний елемент педагогічного процесу, головними цілями якого є створення умов для розвитку індивідуально-особистісних здібностей і підтримки прагнення до самоактуалізації, самореалізації та інших внутрішніх механізмів індивідуального саморозвитку.

Психолого-дидактична концепція особистісно-орієнтованого навчання І. Якиманської розроблена з позиції психології. Автор розробляючи концепцію, наполягала на уявленні про особистість як про мету та фактор освітнього досвіду у процесі навчання. Теоретичне призначення її концепції особистісно-орієнтованого навчання полягає в розкритті природи та умов реалізації особистісно розвивальних функцій педагогічного процесу. Практична цінність цієї концепції полягає в розробці регулятивів для практики впровадження особистісно-орієнтованого навчання [214, с.31].

Найважливішими умовами для реалізації на практиці основних ідей особистісно-орієнтованого навчання, на думку Якиманської, є: розробка предметного змісту, технологій його використання у педагогічному процесі; виявлення ставлення особистості до навчання, аналіз використаних нею різноманітних способів опрацювання навчального матеріалу; спрямованість вчителя на навчальні можливості кожної особистості; побудова навчального заняття, спрямованого на створення умов самореалізації, самостійності кожного учня; розкриття й максимальне використання суб'єктного досвіду особистості; стимулювання тих, хто навчається, до використання різноманітних способів виконання завдань з правом на помилку; на застосування активних форм спілкування (не лише монологу, а й діалогу, полілогу) [325].

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує дидактична концепція В. Серикова. В її основу покладено теорію особистості С. Рубінштейна, відповідно до якої сутність особистості проявляється в здатності займати певну позицію. Особистість, як стверджує автор, це не набір заданих якостей, а здатність

людини «бути особистістю», тобто проявляти своє ставлення до світу й самого себе [283]. Головна ідея концепції – створення умов для повноцінного прояву й розвитку особистісних функцій суб'єктів педагогічного процесу, таких, як:

- функції вибірковості (здатності особистості до вибору);
- функції рефлексії (особистість повинна оцінювати власне життя);
- формувальної функції (формування образу «Я»);
- функції відповідальності («Я відповідальне за все»);
- функції автономності (в міру розвитку особистість дедалі більше стає відповідальною).

На думку В. Серикова, навчання, орієнтоване на особистість, досягає своєї мети такою мірою, якою створює ситуацію прагнення особистістю власного розуміння життя, життєвих смислів, сил саморозвитку [182, с.179]. У центрі особистісно-орієнтованого навчання – особистість, тому особистісно-орієнтоване навчання розглядається В. Сериковим як втілення особистісного підходу в практику реального педагогічного процесу. Вихідним концептуальним положенням такого навчання є включення базових характеристик педагогічного процесу (цільових змістових, процесуально-методичних) до сфери самовизначення, самореалізації учасників педагогічного процесу, оскільки поза особистістю того, хто вчиться, не може прийматися рішення чому саме він буде вчитися [283].

Отже, здійснивши короткий екскурс в історію розвитку ідей особистісно-орієнтованого навчання при опорі на цивілізаційний підхід, запропонований Г. Корнетовим, дозволяє запропонувати узагальнюючу таблицю «Етапи формування засад особистісно-орієнтованого навчання», в якій знайшли відображення прогресивні ідеї, які стали філософсько-педагогічним підґрунтям для теорії особистісно-орієнтованої педагогіки в майбутньому (Додаток А).

Зародження ідеї розвитку особистості через навчання є характерною для античного періоду історії. Незважаючи на особливості розвитку освітньо-виховної практики середньовіччя, певні гуманістичні погляди філософів античності були розвинені в трактатах середньовічних філософів, а людська культура збагачена християнськими ідеями любові до ближнього. Розвиток ідеї особистісно-

орієнтованого навчання в межах культурної парадигми відбувається в епоху Відродження. На цьому етапі активно змінюються підходи до навчання, педагогічні ідеї здебільшого орієнтовані на гуманне ставлення до тих, хто навчається, на організацію навчання, яке створює умови для вільного розвитку особистості. Проте поворотним пунктом не тільки у формуванні наукового світогляду, нових підходів до вивчення навколишнього світу, але й значущим в обґрунтуванні особистісно-орієнтованого підходу до навчання стає епоха Нового часу. Сучасні вимоги до формування особистісного підходу та особистісної орієнтації навчання поступово викристалізувались у дослідженнях науковців ХХ століття в різних сферах: філософії освіти, педагогіці, психології, соціології тощо.

Незважаючи на те, що на сучасному етапі розвитку освіти досить багато уваги приділено проблемі особистісно-орієнтованого навчання (як у школі так, у вищих навчальних закладах), сформульовані дослідниками теоретичні положення потребують додаткового вивчення, оскільки недостатньо дослідженими залишаються дидактичні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання в педагогічному процесі вищих юридичних навчальних закладів.

Наявність різних концепцій особистісно-орієнтованого навчання та підходів до їх реалізації в педагогічний процес вищих юридичних навчальних закладів переконує нас у необхідності розгляду сутнісних і змістовних характеристик особистісно-орієнтованого навчання.

1.2. Зміст і структура особистісно-орієнтованого навчання курсантів

Поняття особистісно-орієнтованого навчання є складним поняттям, для глибокого розуміння якого необхідним постає аналіз його змісту та обсягу. З'ясування педагогічного змісту та статусу категорії «особистісно-орієнтоване навчання» передбачає визначення її місця в категорійно-понятійній системі педагогіки й насамперед встановлення її взаємозв'язків з поняттями «формування та розвиток особистості» й «навчання».

Сучасна педагогічна теорія та практика навчання окреслює декілька підходів, які визначають зміст особистісної орієнтації навчання, а саме:

- філософський (Д. Белухін, В. Біблер, Б. Гершунський, С. Клепко, В. Лутай, Н. Ничкало, М. Полані та інші);
- психологічний (А. Балл, Л. Виготський, А. Маслоу, С. Рубінштейн, К. Роджерс, Е. Фромм та інші);
- педагогічний (І. Бех, Є. Бондаревська, І. Зязюн, М. Кузнецов, Т. Кульпіна, О. Пехота, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сериков, А. Хуторської, І. Якіманська та інші);
- соціально-педагогічний (Я. Коломінський, С. Подмазін, А. Реан та інші).

Як справедливо вказує І. Кантор, незважаючи на розмаїття підходів до означеного поняття, в педагогічній науці доводиться стикатися з остаточною невизначеністю уживаної термінології щодо поняття «особистісно-орієнтованого навчання» [126, с.7].

Поняття «особистісно-орієнтований» часто використовуються як означення до таких термінів як *освіта* (Є. Бондаревська [40], А. Плігін [230], А. Хуторської [311]); *освітній процес* (О. Данилевич [93], М. Кузнецов [151], І. Якіманська [325]); *підхід до навчання* (І. Бех [29], І. Зимня [113], Н. Кузьміна [153]); *навчання* (М. Алексєєв [7], С. Гончаренко [82], І. Котов [320], А. Плігін [230], С. Подмазін [233], В. Сериков [284], Є. Шиянов [320], І. Якіманська [326]) тощо, що свідчить про нерозрізнення основних категорій педагогіки та філософії освіти.

Аналіз різних підходів до розуміння «особистісно-орієнтованого навчання» дає підстави стверджувати, що на сьогодні це поняття не має чіткої загальноновизнаної дефініції [247, с.19].

У довідковій літературі поняття «навчання» визначають як «організовану двобічну діяльність, яку спрямовано на максимальне засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу й подальше застосування отриманих знань, умінь та навичок на практиці» [81]. Такої ж думки дотримуються представники традиційної педагогіки Б. Єсіпов [217], Р. Немов [194] та інші. Проте переважна більшість науковців таких як А. Кузьминський [154], І. Лернер [163], В. Лозова [170],

О. Пехота [214], Г. Троцько [303], Н. Якса [327] та інші тлумачать термін «навчання», «як процес взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається, який має певну орієнтацію». Уточнення змісту поняття *орієнтації* має допомогти в розумінні поняття особистісно-орієнтованого навчання. Орієнтацію в педагогіці розуміють як певну спрямованість будь-якої діяльності.

На думку Н. Якси, навчання є «спеціально організованим, цілеспрямованим, керованим процесом взаємодії учителя та учнів, який спрямовано на засвоєння знань, умінь і навичок, формування світогляду, розвиток розумових сил, творчих можливостей тих, хто навчається» [327, с.126]. В. Лозова та Г. Троцько вважають, що навчання – це, перш за все, «цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, у процесі якої здійснюється формування у школярів наукових знань, способів діяльності, емоційно-ціннісного і творчого ставлення до навколишньої дійсності, відбувається загальний розвиток школяра» [170]. За П. Підкасистим, навчання являє собою «спілкування, в процесі якого відбувається кероване пізнання, засвоєння суспільно-історичного досвіду, відтворення, оволодіння тією або іншою конкретною діяльністю, що лежить в основі формування особистості» [215, с.119].

Отже, в сучасній педагогіці навчання розглядається як процес цілеспрямованої взаємодії між тим, хто навчає, і тим, хто навчається, який направлено на оволодіння знаннями, вміннями та навичками, а також на формування наукового світогляду. В цьому ракурсі слушною є думка І. Якіманської, що педагогіка своїм пріоритетним завданням завжди вважала розвиток особистості й у цьому значенні, мабуть, була особистісно-орієнтованою. Однак, суперечність виявлялася в тому, що сама особистість у цьому процесі сприймалась як засіб, а не як мета організації педагогічного процесу [325].

Таким чином, порівняльний аналіз зазначених моделей навчання свідчить, що за всіх відмінностей, ці моделі мають багато спільного. По-перше, визнання за навчанням головної детермінанти розвитку особистості на всіх етапах становлення; по-друге, декларування основної мети навчання як формування особистості із заданими типовими характеристиками; по-третє, конструювання навчального процесу, що забезпечує оволодіння знаннями, вміннями та навичками як основного

результату навчання; по-четверте, реалізація переважно інформативної, а не розвиваючої функції; по-п'яте, уявлення про учіння як про індивідуальну пізнавальну діяльність, основним змістом якої є інтеріоризація нормативної предметної діяльності, спеціально організованої і заданої навчанням.

Проаналізувавши змістове наповнення поняття «навчання» зазначимо, що навчання це процес суб'єктно-об'єктної взаємодії, де той, хто вчиться, отримує, а той, хто навчає, активно передає знання та свій досвід, при цьому декларується основна мета навчання – формування особистості. Зміст такого навчання розуміють, як правило, як деякий обсяг інформації, який призначено для засвоєння тим, хто навчається та закріплення відповідними уміннями та навичками. Розвиток індивідуальних здібностей (в традиційному підході) вважається другорядним, побічним результатом навчання.

Розгляд психолого-педагогічної літератури (В. Бондар [38], Є. Бондаревська [40; 41], В. Бех [28], Т. Кульпіна [156], В. Сериков [284], А. Хуторського [311], Д. Чернилевський [314], І. Якіманська [3251]) доводить, що поряд з наявними існують інші концептуальні засади, що становлять теоретичну основу особистісно-орієнтованого навчання. Не ігноруючи значення знань, умінь та навичок, головним аспектом нової особистісно-орієнтованої дидактики стає розвиток особистості. Орієнтація навчання на особистість передбачає створення оптимальних умов для використання різних джерел наукової інформації для тих, хто навчається. Як зазначає І. Якіманська, будь-яке навчання – це створення умов для розвитку особистості, і, отже, воно і є розвиваючим та індивідуально-орієнтованим [325, с.10]. Такої ж думки дотримується В. Сериков, який вважає, що особистість є головною фігурою в навчальному процесі. Процес навчання розглядається як індивідуальна діяльність окремої особистості, в якій реалізується її суб'єктний досвід. Для реалізації цього досвіду необхідним є створення відповідних умов для розвитку особистості [284]. Г. Селевко особистісно-орієнтоване навчання розуміє, як такий тип навчання, в якому організація взаємодії суб'єктів навчання найбільшою мірою орієнтована на особистісні відмінності та специфіку особистісно-предметного моделювання світу [275].

Особистісно-орієнтоване навчання за Є. Бондаревською – це пошук шляхів, якими можна найкращим способом задовольнити пізнавальні потреби людини, вирішити проблему розвитку й підтримки особистості. Для відкриття таких шляхів необхідно надати допомогу особистості у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення [40]. Підтримуючи позицію Є.Бондаревської, М. Алексєєв зауважує, що особистісно-орієнтоване навчання є не просто врахуванням особливостей суб'єкта учіння, а іншою методологією організації умов навчання, бо тільки завдяки організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час навчання можна створити умови для розвитку особистості [7].

Дослідники особистісно-орієнтованого навчання визначають принципи характеристики особистісно-орієнтованого навчання, які виокремлюють особистісно-орієнтовану навчальну технологію від інших:

- контекстуальність, суть якої в тому, що індивідуально-розвиваюча ситуація виникає тоді, коли досліджуваний текст лежить «у контексті» індивідуально-значеннєвої сфери того, кого навчають;
- діалогічність, що припускає прояснення своїх цінностей;
- надання особистості своєрідного ігрового поля, в якому вона могла б реалізувати свої особистісні функції [276, с.53].

Продовжуючи аналіз цього складного поняття, спробуємо з'ясувати зміст поняття «особистість», що використовується як одне з центральних у визначенні особистісно-орієнтованого навчання. У довідковій літературі «особистість» розуміють як «людину як учасника історико-еволюційного процесу, що постає носієм соціальних ролей і має можливість обирати життєвий шлях, на якому ця особистість перетворює природу, суспільство й саму себе [222, с.134]. Однак, на думку Г. Балла, таке однобічне методологічне розуміння особистості відійшло в минуле, й на сьогодні психологи та педагоги віддають перевагу тлумаченню відповідного поняття саме як певної системної якості [18, с.42].

Науковці, які досліджують теоретичні й практичні засади особистісно-орієнтованого навчання найчастіше визначають «особистість» як «динамічну, відносно стабільну, цілісну систему інтелектуальних, соціально-культурних,

морально-вольових якостей людини» [102, с. 628]. Проте поза увагою не залишається те, що вплив соціальних і природних факторів на розвиток особистості відбувається, перш за все, через її суб'єктний світ, а тому особистість постає суб'єктом пізнання й активного перетворення світу. Так, Є. Бондаревська, досліджуючи особистісно-орієнтоване навчання в руслі культурологічного підходу, додає, що особистість слід розглядати і як суб'єкт діяльності, і як індивідуальність, що проявляється в активності у процесі навчання. Для будь-якої особистості зазначає Є. Бондаревська, природним є утвердження себе в житті, прояв своєї споконвічно закладеної у свідомості ціннісної сутності – змісту [40].

На думку С. Гончаренка, особистість – це «свідомий, відповідальний суб'єкт власного розвитку в процесі навчання, що постає суб'єктом взаємодії [81, с.243]. За С. Кульневичем особистість є суб'єктом моральної діяльності, індивідуальної свідомості й індивідуальності, що проявляється в активній діяльності [330, с.5-6]. Отже, в межах особистісно-орієнтованого навчання особистість визначають як цілісну людську індивідуальність, яка проявляється у єдності її природних і соціальних якостей та постає суб'єктом власної життєдіяльності й розвитку [102, с. 626].

Таким чином, орієнтація на особистість у навчанні є основною вимогою сучасної дидактики. Проведений аналіз змісту центральних понять особистісно-орієнтованого навчання, окреслення термінологічного апарату сучасних педагогічних течій та визначення змістових аспектів особистісно-орієнтованого навчання дає підстави уточнити зміст особистісно-орієнтованого навчання.

У межах нашого дослідження спробуємо запропонувати робоче визначення особистісно-орієнтованого навчання курсантів, взявши за основу дидактичну концепцію особистісно-орієнтованого навчання В.Серикова [306]. **Особистісно-орієнтоване навчання курсантів** – це організований певним чином процес суб'єктно-суб'єктної взаємодії (співпраці) викладача та курсанта як рівноправних учасників цього процесу, який спрямовано не тільки на засвоєння знань, умінь та навичок, на формування наукового світогляду, а й на розвиток потенційних

можливостей, суб'єктності та творчої самореалізації як курсантів, так і викладачів у процесі навчання.

Для розуміння змісту та структури особистісно-орієнтованого навчання необхідно визначити компоненти, які необхідно враховувати в процесі побудови дидактичної моделі реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих навчальних юридичних закладах. Кожний компонент дидактичної моделі повинен включати в себе певний напрям реалізації особистісно-орієнтованого навчання у курсантів та показники особистісного росту як курсантів, так і викладачів. Концептуальною основою будь-якої дидактичної моделі є такі системоутворювальні фактори, як закономірності, принципи та функції (рис. 1.1.)

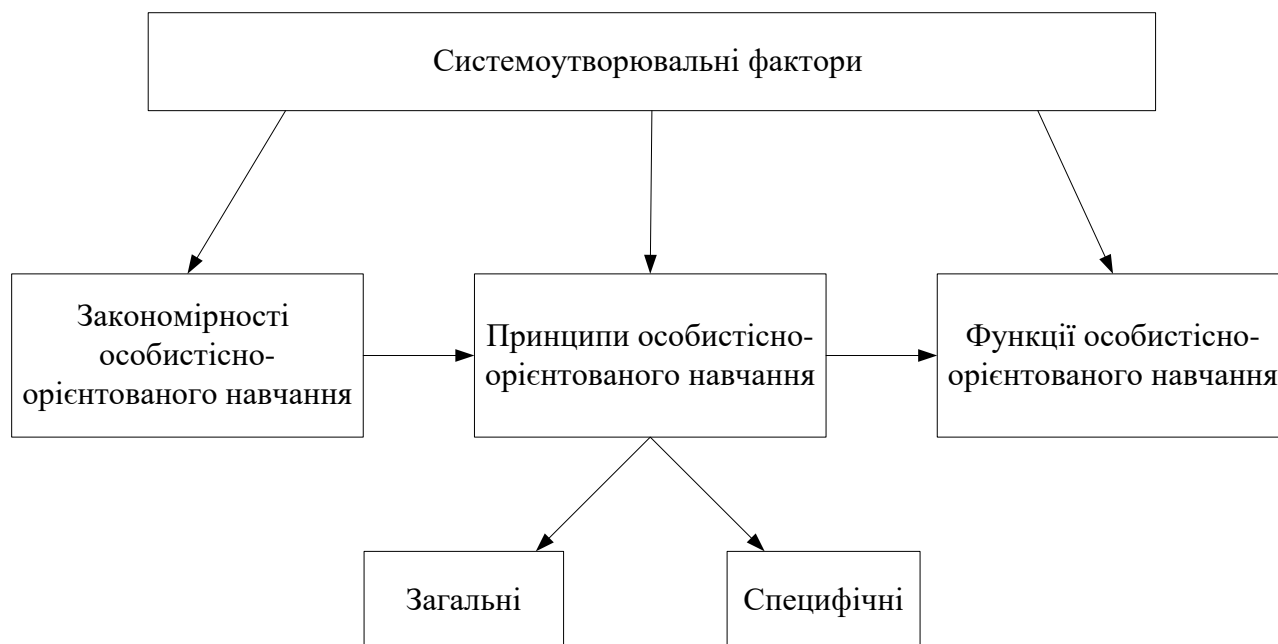


Рис. 1.1. Системоутворювальні фактори особистісно-орієнтованого навчання.

Кожна дидактична система, як правило, базується на особливій сукупності закономірностей навчання. В педагогічній літературі існує безліч класифікацій цих закономірностей (О. Вишневський, Н. Мойсеюк, А. Хуторської та інші). Проте таке розмаїття класифікацій аж ніяк не свідчить про відсутність єдиних закономірностей щодо організації навчання як процесу.

Аналіз наукового доробку Є. Бондаревської [40; 41], Н. Мойсеюк [182], А. Плігіна [230], А. Хуторського [311] та інших дає можливість визначитися з класифікацією закономірностей особистісно-орієнтованого навчання, в основу якої

покладено основні дидактичні компоненти навчання. Виявити закономірності особистісно-орієнтованого навчального процесу допомагає системно-структурний аналіз можливих зв'язків, які притаманні цьому процесу, що дозволяє встановити, які з них постають істотними, необхідними, без яких не можна виявити сутність цього процесу та охарактеризувати його розвиток [216, с.36].

Між предметами та явищами існують як зовнішні, так і внутрішні зв'язки. Саме тому, аналізуючи особистісно-орієнтований навчальний процес, ми, в першу чергу, розглянемо його зв'язки із зовнішніми щодо нього й більш загальними процесами соціального середовища, і тільки потім перейдемо до характеристики внутрішніх зв'язків, притаманних компонентам цього процесу.

Особистісно-орієнтованому навчанню притаманні як загально визначені дидактичні закономірності (взаємозв'язок виховання, навчання і розвитку; єдність виховання та самовиховання, викладання та учіння; визначна роль діяльності та спілкування у вихованні та навчанні; зв'язок між колективом та особистістю у процесі навчання; зв'язок між завданнями, змістом, формами, методами навчального процесу тощо), так і специфічні закономірності, які були визначені такими дослідниками, як Є. Бондаревська [40], Н. Мойсеюк [182], А. Плігін [230], С. Подмазін [233], А. Хуторської [311].

До *специфічних* закономірностей особистісно-орієнтованого навчання, які обумовлені *зовнішніми зв'язками*, на нашу думку, можна віднести такі:

- цілісний навчальний процес, його мета, завдання, зміст, форми та методи зумовлені не тільки потребами суспільства, а й потребами особистості;
- завдання, зміст, методи та форми навчального процесу залежать не тільки від потреб суспільства, а й від психолого-педагогічних та дидактичних умов у навчальному закладі.

До *внутрішніх зв'язків*, притаманних компонентам процесу навчання можна віднести:

- зв'язки між позитивною навчальною мотивацією та отриманням тими, хто навчається, особистісного навчального продукту;

- зв'язки між зростанням продуктивності навчання тих, хто навчається та усвідомленою їх участю у визначенні цілей навчання, вибором технологічних елементів навчання, створенням особистісного компонента змісту навчання;

- зв'язки між застосуванням активних форм та методів навчання та зростанням рівня креативності тих, хто навчається тощо;

- зв'язки між діяльністю суб'єктів навчального процесу як рівноправних учасників цього процесу;

- зв'язки між діяльністю та спілкуванням суб'єктів навчального процесу та результатами розвитку цих суб'єктів.

Існують і інші закономірності особистісно-орієнтованого навчання, проте ми виокремили серед них найбільш значущі.

Названі закономірності цілісного педагогічного процесу необхідно враховувати системно. Не можна розраховувати на успіх, якщо педагог спирається на деякі закономірні зв'язки, а решту ігнорує. Тільки системне застосування у практиці всіх закономірностей цілісного педагогічного процесу забезпечує його оптимальне функціонування.

Аналізуючи структуру, не можна не зупинитися на такому системоутворювальному факторі особистісно-орієнтованого навчання як принципи організації цієї структури. Якщо закономірності виражають сутнісний, необхідний зв'язок між причиною та наслідком, то принципи, що впливають із цих закономірностей, являють собою основні вимоги, що й визначають загальний напрям педагогічного процесу, його цілі, зміст і методику організації [216, с.44].

Особистісно-орієнтованому навчанню притаманні як загальновизначені дидактичні принципи (наочність, доступність, свідомість і активність, систематичність і послідовність, міцність, науковість, зв'язок теорії і практики, оптимальне поєднання методів, форм і засобів навчання, міцність результатів навчання тощо), так і специфічні принципи, які були визначені такими дослідниками як Є. Бондаревська [41], Н. Мойсеюк [182], А. Плігін [230], С. Подмазін [233], А. Хуторської [310].

До *специфічних* дидактичних принципів особистісно-орієнтованого навчання можна віднести такі принципи:

- принцип особистісного цілепокладання того, хто навчається;
- принцип вибору індивідуальної навчальної траєкторії;
- принцип первинності навчальної продукції того, хто навчається;
- принцип ситуативності навчання;
- принцип самоактуалізації;
- принцип суб'єктності;
- принцип творчості та успіху;
- принцип довіри та підтримки;
- принцип навчальної рефлексії.

В межах нашого дослідження за необхідне вважаємо надати стислу характеристику специфічних принципів особистісно-орієнтованого навчання.

Принцип особистісного цілепокладання того, хто навчається. Згідно з цим принципом навчання кожної особистості відбувається на підставі врахування особистісних навчальних цілей. Означений принцип спирається на певні якості людини – спроможність визначати цілі своєї діяльності. Самовизначення того, хто навчається, щодо конкретного навчального питання дозволяє окреслити конкретну мету й завдання. Це дає особистості можливість обирати форми й методи навчання, визначати зміст та темп навчання.

Принцип вибору індивідуальної навчальної траєкторії. Суть цього принципу полягає в тому, що особистість має право на усвідомлений та узгоджений з педагогом вибір основних компонентів свого навчання – смислу, цілей, завдань, змісту навчання, форми й методів навчання, системи контролю й оцінки результатів. Індивідуальність, на думку Є. Бондаревської, є системоутворювальною якістю особистості, яка й дозволяє людині формувати цілісний світогляд. У процесі навчання необхідно створювати умови, які сприяють формуванню індивідуального стилю пізнавальної діяльності особистості. Самореалізація особистості в процесі навчання є можливою лише за умов свободи вибору елементів навчальної діяльності. Той, хто навчається, не тільки обирає навчальні компоненти із

запропонованого йому переліку, але й створює власні елементи своєї навчальної траєкторії.

Принцип первинності навчальної продукції того, хто навчається. Відповідно до цього принципу найбільш значущим стає особистісний зміст навчання, творчий продукт, який створюється тими, хто навчається, а не освітні стандарти чи загально визнані досягнення в досліджуваній галузі. Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію і природовідповідність навчання, пріоритет внутрішнього розвитку перед засвоєнням зовнішньої заданості.

Принцип ситуативності навчання. Йдучи за цим принципом, навчання вибудовують на навчальних ситуаціях, які передбачають самовизначення особистості й пошук виходу із запропонованих ситуацій. Для того щоб організувати творчу діяльність тих, хто навчається, педагог створює або використовує навчальну ситуацію, яка виникла в ході заняття. Мотивувати й забезпечити діяльність того, хто навчається – ось основна мета, з якою використовується навчальна ситуація.

Принцип самоактуалізації того, хто навчається. Педагог повинен вірити в можливість кожної особистості, стимулювати й підтримувати прагнення тих, хто навчається, виявляти та розвивати їх здібності, забезпечувати успішне протікання процесів самопізнання та саморозвитку. Цей принцип забороняє викладачеві не змінювати свою думку та своє ставлення до суб'єкта педагогічного процесу, який є занадто динамічним.

Принцип суб'єктності. Згідно з цим принципом побудова навчальної взаємодії на основі міжсуб'єктних відносин постає центральною ланкою педагогічного процесу. Організація процесу навчання відбувається таким чином, щоб вивчення навчального матеріалу рухалося шляхом актуалізації та збагачення суб'єктного досвіду особистості.

Принцип творчості та успіху. Відповідно до цього принципу розвивається тільки той, хто створює й творить нове (як для себе, так і для інших), хто реалізує свої потенційні можливості. Проте творчість можлива тільки за умов свободи, принаймні свободи вибору. Бажано, щоб не помилки та невдачі тих, хто навчається,

а їх досягнення та успіхи стали головними критеріями аналізу та оцінки результатів педагогічного процесу.

Принцип довіри та підтримки. Викладачеві завжди варто пам'ятати, що атмосфера довіри та підтримки розкріпачує тих, хто навчається, сприяє розкриттю їх творчого потенціалу, розвитку сильних сторін особистості й корекції слабких, досягненню максимально можливих результатів навчальної діяльності.

Принцип навчальної рефлексії. Суть цього принципу полягає в тому, що навчальний процес має супроводжуватись його рефлексивним усвідомленням суб'єктами навчання. Цей принцип передбачає усвідомлення способів діяльності, пошук смислових особливостей навчальної діяльності.

Розгляд всіх означених вище принципів підводить нас до висновку про неприпустимість перебільшення значущості того чи іншого принципу, бо це зменшує ефективність вирішення одних навчальних завдань за рахунок інших, так само як і недооцінка окремих принципів веде до зниження ефективності педагогічного процесу. Тільки застосування принципів у комплексі дозволяє успішно вирішити завдання особистісно-орієнтованого навчання.

Виходячи із характеристики принципів особистісно-орієнтованого навчання, доцільно визначити *функції* такого навчання, бо «дидактичні функції традиційного й особистісно-орієнтованого навчання виявляються по-різному: в першому випадку центральною постає функція передачі змісту навчального матеріалу для засвоєння особистістю, в другому функція – для створення власного змісту навчання» [311, с.169]. С. Подмазін, досліджуючи особистісно-орієнтоване навчання, серед основних функцій виокремлює гуманітарну, культуротворчу та соціалізаційну [233].

Суть гуманітарної функції полягає у визнанні самоцінності людини й забезпеченні її фізичного й морального здоров'я, усвідомлення сенсу життя й активної позиції в ньому, особистісної свободи й можливості максимальної реалізації власного потенціалу. Культуротворча функція спрямована на збереження, передачу, відтворення й розвиток культури засобами освіти. Функція соціалізації дозволяє індивідові засвоїти та відтворити соціальний досвід, необхідний і достатній для успішного входження людини в життя суспільства.

Реалізація зазначених функцій не може здійснюватися в умовах командно-адміністративного, авторитарного стилю взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу. Саме особистісно-орієнтоване навчання базується на суб'єкт-суб'єктній основі й передбачає послідовне становлення суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації особистості того, хто навчається. Далі, очевидно, доцільно від аналізу принципів та функцій особистісно-орієнтованого навчання перейти до аналізу функціональних структурних дидактичних компонентів (рис. 1.2.).

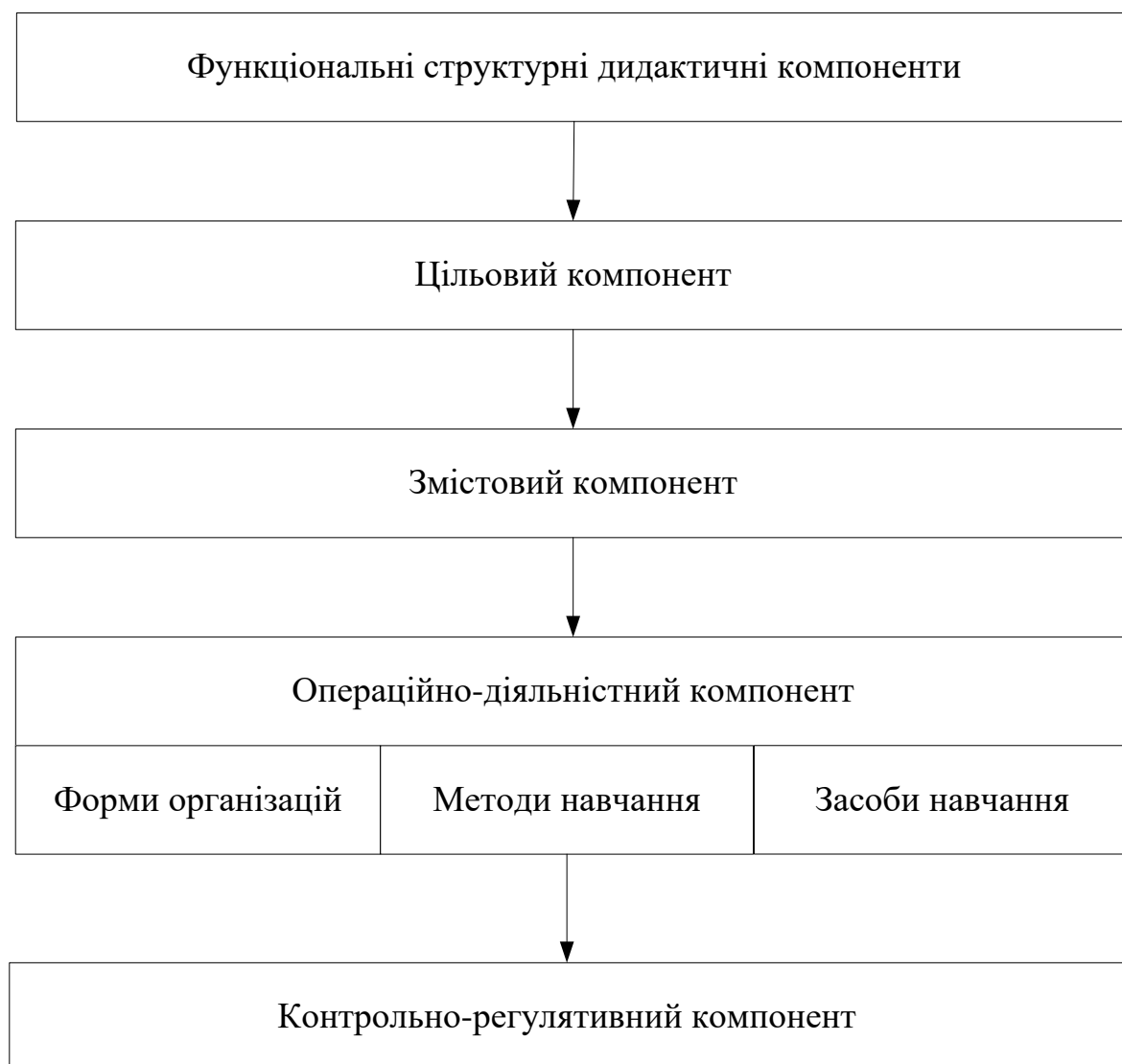


Рис. 1.2. Функціональні структурні компоненти особистісно-орієнтованого навчання.

Аналіз досліджень А. Алексюка [8], Г. Балла [18], І. Зязюна [114], Г. Костюка [146], С. Максименко [177], Н. Ничкала [196], О. Пехоти [214], Л. Пуховської [256], В. Семиченка [276], В. Серикова [283; 284], І. Якіманської [325] та інших дозволяє зробити висновок, що в педагогічній літературі існує досить

докладна характеристика парадигми особистісно-орієнтованого навчання, яка розкриває цілі, зміст, форми й методи навчання, а також результати. Проте зауважимо, що набагато менше уваги вітчизняними та зарубіжними дослідниками було приділено характеристиці структурних елементів навчання поокремо. Структура є характеристикою будь-якої системи і передбачає глибинний зв'язок всіх елементів цієї системи. Навчання – це система, відсутність або вилучення хоча би одного зі складників якої тягне за собою втрату цілісності та поступовості навчального процесу та руйнацію системи загалом.

З урахуванням усіх визначень поняття «особистісно-орієнтоване навчання», що існують у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, виокремимо центральний компонент навчання – цільовий.

Цільовий компонент особистісно-орієнтованого навчання. Цільовий компонент, на думку Є. Бондаревської, закладає в особистості механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, які є необхідними для становлення самобутності особистісного образу [40, с.21]. Дослідниця зазначає, якщо людина – самоціль, то завдання навчання полягає в тому, щоб «знайти людину в людині», «відновити в людині образ людський» [41].

Цільовим компонентом особистісно-орієнтованого навчання, за В. Сериковим, є створення сприятливих умов для розвитку особистісних функцій (вибірковості, рефлексії, смисловизначення, самореалізації, соціальної відповідальності тощо) [284, с.53-54].

І. Якіманська слушно зауважує, що головною метою навчання є виявлення особливості суб'єктного досвіду того, хто навчається (особистісні смисли, цінності, відношення), збагачення цього досвіду науковим змістом, а також створення умов для розвитку індивідуальності [182, с.177]. Погоджуючись з дослідницею, М. Кузнецов наголошує на тому, що знайдення особистістю свого місця в цьому світі та її спроможності самореалізуватися і є найвищою метою особистісно-орієнтованого навчання. [151]. За О. Пехотою, не менш важливим в особистісно-орієнтованому навчанні є завдання психолого-педагогічної допомоги особистості у

становленні її «суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, самовизначення» [320, с.34]

Узагальнення зазначених наукових поглядів дозволяє зробити висновок, що цільовими компонентами особистісно-орієнтованого навчання є:

- розвиток індивідуальних та пізнавальних здібностей особистості;
- виявлення, ініціювання та використання індивідуального (суб'єктного) досвіду особистості;
- надання допомоги особистості щодо пізнання себе, самовизнання та самореалізації.

Наступним структурним елементом особистісно-орієнтованого навчання є *змістовий компонент*. Зміна цільової орієнтації навчання змінює акценти й у змістовому компоненті особистісно-орієнтованого навчання, тому що в процесі навчання головним системоутворювальним елементом постає зміст навчання (навчальний матеріал, який втілює цілі навчання) [302, с.124]. Необхідно спрямувати зміст навчання на задоволення екзистенційних потреб людини, тобто потреб її буття, особистісного існування: свободи й вільного вибору себе, свого світогляду, дій, вчинків, позицій, самостійності й особистої відповідальності, саморозвитку й самореалізації, самовизначення і творчості тощо [208, с.16].

Розглядаючи змістовий компонент, С. Подмазін виокремлює світоглядну і праксеологічну складові особистісно-орієнтованого навчання [235]. На думку дослідника, зміст особистісно-орієнтованого навчання «має включати все, що потрібно людині для розвитку своєї особистості, тобто те, що допомагає їй продукувати власне життя» [235, с.2]. І далі: «...Змістом навчання є динаміка якостей і станів суб'єктів цього процесу, а компоненти та рівні компетентності особистості, що формуються в процесі навчальної діяльності, можуть бути зафіксованими як результат особистості на певний момент» [235 с.3].

Є. Бондаревська, досліджуючи змістовий компонент навчання, що орієнтується на потреби й розвиток особистості, подає власну класифікацію основних структурних компонентів змісту, серед яких виокремлює:

- аксіологічний компонент (має на меті введення тих, хто навчається у світ цінностей і надання їм допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій);

- когнітивний компонент (забезпечення особистості системою наукових знань);

- діяльнісно-творчий компонент (формування у тих, хто навчається, різноманітних способів діяльності та творчих здібностей);

- особистісний компонент (забезпечення самопізнання, розвитку рефлексивних здібностей, саморегуляції, самовдосконалення й самовизначення, формування життєвої позиції того, хто навчається) [40, с. 21-22].

Зазначимо, що кожний з наведених змістових компонентів має право на існування в межах особистісно-орієнтованої системи навчання. Проте, системоутворювальним є особистісний компонент, тому що саме цей компонент особистісно-орієнтованого навчання визначається його спрямованістю на задоволення потреб особистості, перш за все, потреб особистісного існування (свобода й вільний вибір свого світогляду, самостійність і особиста відповідальність, саморозвиток і самореалізація, самовизначення і творчість).

Операційно-діяльнісний (технологічний) компонент. Характеристика особистісно-орієнтованого навчання не може бути повною, якщо не розкрити суть операційно-діялісного (технологічного) компоненту, який включає в себе найбільш адекватні певній орієнтації форми, методи й засоби педагогічної діяльності.

Основним принципом розробки особистісно-орієнтованої системи навчання, як зазначено вище, є визнання індивідуальності того, хто навчається, створення необхідних і достатніх умов для розвитку такої особистості. На думку С. Кульневича, особистісно-орієнтований педагогічний процес має бути організований таким чином, щоб особистість мала можливість вибору в процесі виконання навчальних завдань. Одночасно навчальний матеріал повинен гарантувати самоосвіту, саморозвиток, самовираження тих, хто навчається, у процесі оволодіння знаннями [40].

Більшість науковців включають до операційно-діяльнісного (технологічного) компоненту особистісно-орієнтованого навчання діалог, ігрові й рефлексивні методи та прийоми, а також засоби педагогічної підтримки особистості в процесі її саморозвитку й самореалізації (В. Бондар [38], Є. Бондаревська [40; 41], І. Котов [320], Є. Шиянов [320], І. Якіманська [325] та інші). Проте інші науковці (О. Акулова [297], Н. Володіна [85], О. Заболотська [105], В. Загвязинський [106], В. Паламарчук [210], О. Піскунова [105], С. Писарева [105], В. Сериков [283; 284], А. Тряпціна [105] та інші) переконують у доцільності включення до технологічної складової особистісно-орієнтованого навчання методів створення ситуацій індивідуального та колективного вибору для тих, хто навчається.

Операційно-діяльнісний (технологічний) компонент особистісно-орієнтованого навчання, на думку Є. Бондаревської, складають методи й прийоми, які відповідають таким вимогам, як:

- діалогічність;
- діяльнісно-творчий характер;
- підтримка індивідуального розвитку особистості;
- надання особистості необхідного простору, свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту й засобів учіння та поведінки.

В операційно-діяльнісному компоненті особистісно-орієнтованого навчання особливе значення надається такому фактору розвитку, який в традиційній педагогіці майже не враховувався – суб'єктному досвіду особистості. На думку В. Серикова, суб'єктний досвід – це досвід людини зі створення свого особистісного середовища, особистісної самоорганізації того, що в повсякденні називають внутрішнім світом людини [29, с.162–163]. Суб'єктивні закономірності дидактичного процесу залежать від особливостей діяльності викладача, який враховує особистісні характеристики кожного студента за умов особистісно-орієнтованої технології навчання [208, с.22].

Отже, виходячи із зазначеного і спираючись на цільовий та змістовий компоненти особистісно-орієнтованого навчання, слід зазначити, що, на нашу думку, основу операційно-діяльнісного компоненту особистісно-орієнтованого

навчання складає принцип суб'єктності навчання. Реалізація зазначеного принципу, зазначає В. Сєриков, передбачає не ізольований вибір методів навчання, а вибір особистісно орієнтованої методичної системи навчання загалом [284, с.211]. Особистісно-орієнтовану методичну систему навчання дослідник розуміє як сукупність елементів навчальної діяльності викладача, яка виявляється в єдності цілей, змісту, внутрішніх механізмів, методів і засобів конкретного способу навчання. Будь яка система навчання буде ефективною, якщо вона спирається на психологічні закономірності навчального процесу. Екстраполяція психологічної концепції управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, на дидактику сприяє виокремленню відповідних етапів навчання та створення цілісної методичної системи управління пізнавальною діяльністю [212, с.53-54]. Тому для реалізації означеного вище компоненту використовуються активні та інтерактивні методи, які й сприяють всебічному розвитку особистості в процесі навчання [106].

За сучасного стану розвитку педагогіки викладач повинен обрати ті чи інші методи навчання, які забезпечать ефективність операційно-діяльнісного компоненту навчання та створять необхідні умови для розвитку особистості, адже на сьогодні існує велика кількість класифікацій таких методів навчання у В. Бондаря [38], Н. Бордовської [42], А. Вербицького [59], І. Лернера [163], В. Лозової [170], В. Паламарчук [211], А. Реана [260], М. Скаткіна [287] та інших. Особистісно-орієнтоване навчання, перехід на суб'єкт-суб'єктні відносини спонукає впроваджувати й особливі критерії відбору методів, які притаманні такому типу навчання.

З усього сказаного вище, можна зробити висновок, що операційно-діяльнісний (технологічний) компонент особистісно-орієнтованого навчання базується на застосуванні методів та прийомів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність особистості в процесі навчання. Особистість постає активним суб'єктом навчальної діяльності. Завдання викладача з огляду на це, перш за все, полягає в тому, щоб навчити вчитися, мотивувати тих, хто навчається, до постійних пошуків, створити умови щодо самовдосконалення й самонавчання тих, хто навчається.

Контрольно-регулятивний компонент. Характеристика сутності змісту особистісно-орієнтованого навчання буде неповною, якщо не розглянути його контрольно-регулятивний компонент. Цей компонент повинен, перш за все, узгоджуватися з цільовим компонентом особистісно-орієнтованого навчання. А це означає, що результатом навчання є не тільки знання, вміння та навички, а, насамперед, розвиток особистісних якостей тих, хто навчається. Тому пріоритетне значення має аналіз і оцінка особистісних змін, які відбулися на навчальному занятті, а саме:

- змін щодо суб'єктної позиції того, хто навчається;
- змін у навчальній діяльності та індивідуальному стилі пізнання;
- змін у позитивній мотивації до навчання;
- змін у прояві самостійності, активності, готовності до вибору, а також змін у творчих здібностях.

Виходячи з цього в конструюванні й реалізації особистісно-орієнтованого навчання основний акцент робиться на формуванні позитивної «Я - концепції» особистості, що й становить основу особистісного зростання. На думку Н. Молодцової, особистісне зростання має проявлятися, тому що особистість стає вільно діючим суб'єктом, який здатний до визначення свого особистісного становлення й розвитку; особистість стає мислячою істотою, яка активно планує свій розвиток; така особистість має власні мотиви, спонукальні стимули до розвитку свого неповторного внутрішнього світу; у неї розвиваються доброта й досконалість, бо кожна особистість є унікальною [197].

З усього сказаного вище впливають завдання, що постають перед викладачем в особистісно-орієнтованому педагогічному процесі. Це і виявлення впливу особистісно-орієнтованого навчання на розвиток певних особистісних якостей того, хто навчається, і відстеження динаміки в розвитку особистісних якостей, і визначення провідних тенденцій щодо розвитку особистісних якостей на різних етапах навчання. Реалізація означених завдань сприяє формуванню в педагогічному процесі тих параметрів особистості, на які спрямоване особистісно-орієнтоване навчання.

Отже, говорячи про контрольню-регулятивний компонент можемо зауважити, що особистісно-орієнтоване навчання виводить на перший план не обсяг знань, умінь та навичок, а розвиток здатності до самовизначення, розкриття й реалізації індивідуальності того, хто навчається.

Проаналізувавши компоненти особистісно-орієнтованого навчання, ми дійшли висновку, що цільовий компонент є центральним елементом системи, від якого тією чи іншою мірою залежить решта компонентів навчання – змістовий, операційно-діяльнісний та оцінювально-результативний. Змістовий компонент, який обов'язково пов'язується з цільовим, у свою чергу, закономірно впливає на вибір методів, форм та технологічних засобів навчання, тобто на операційно-діяльнісний компонент. Не можна не погодитися з думкою видатного вітчизняного дидакта Ю. Бабанського про те, що цільовий, змістовий та операційно-діяльнісний компоненти навчання складають цілісний логічний ланцюжок, для функціонування якого педагог має продумувати зв'язки між компонентами ланцюжка, має намагатись обирати їх найбільш раціональні варіанти – тільки в такому випадку можна розраховувати на досягнення бажаного кінцевого результату.

Абсолютно очевидним є те, що вирішення проблеми реалізації особистісно-орієнтованого навчання не слід розглядати спрощено, тобто таким навчанням, що достатньо лише взяти вже існуючі в педагогіці й інших науках доробки про особистість і об'єднати їх у певну сукупність теоретико-практичних понять і методів. Тільки системне бачення навчання дозволяє чітко виокремлювати складові компоненти, аналізувати всю різноманітність зв'язків і відношень між ними, визначати характерні ознаки певної системи навчання. Новий підхід до організації навчання людини базується саме на цілісному світосприйманні, в тому числі й особистісно-орієнтованого навчання (С. Подмазін [233], В. Сериков [284], А. Хуторської [310], І. Якіманська [326]).

Метою нашого дослідження є експериментальна перевірка дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів. Для детального обґрунтування дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних

зкладах доцільно дати тлумачення поняття «дидактичні умови». Незважаючи на великий загаль педагогічних досліджень щодо дидактичних умов реалізації первинних процесів, у сучасній педагогічній науці існують певні розбіжності щодо тлумачення дефініції «дидактичні умови».

Аналіз довідкової літератури [81; 102; 221; 222; 296; 298] дає підстави стверджувати, що «дидактичні умови» як науковий термін не має визначення. У філософському енциклопедичному словнику поняття «умова» трактується як те, без чого не можливим постає існування або ситуація, в якій будь-що відбувається [307, с.98]. У педагогічній науці дидактичні умови, частіше всього розуміють як фактори, обставини, сукупність заходів від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [67, с.136].

Зауважимо, що в роботах зарубіжних та вітчизняних науковців можна знайти різнопланові визначення поняття «дидактичні умови». Так, Ю. Бабанський зазначав, що педагогічна взаємодія відбувається за певних умов (соціальних, географічних, навчально-матеріальних, морально-психологічних тощо), які необхідно обов'язково враховувати і, настільки ж, удосконалювати [216, с.30].

Переважає більшість науковців А. Белкін, О. Варакута, Г. Гаврищак, Л. Качалова, Н. Островська, О. Пехота, І. Шудзіховська та інші визначають дидактичні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалася чи суб'єктивно створені, які необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети. При цьому акцентують, що це не тільки санітарно-гігієнічні, екологічні та навчально-матеріальні умови заняття, але й умови керування процесом навчання, умови, що забезпечують активність студентів, тобто продуктивність педагогічного процесу. Таке визначення, на нашу думку, є занадто широким, а отже, таким, що дублює поняття «умова».

Виходячи із зазначеного, *дидактичні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів* у вищих юридичних навчальних закладах ми будемо розуміти як сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (факторів) дидактичного процесу, від реалізації яких залежить успішність та ефективність цього процесу, розвиток потенційних можливостей курсантів, особистісний ріст та

творча самореалізація як курсантів, так і викладачів. Для визначення дидактичних умов будемо використовувати системно-діяльнісний підхід та орієнтуватися на обов'язкові компоненти особистісно-орієнтованого навчання.

Взявши за основу роботи М. Алексєєва, Ш. Амоношвілі, Д. Белухіна, Є. Бондаревської, В. Бондаря, М. Євтуха, І. Зимньої, С. Кульневича, В. Паламарчук, Т. Кульпіної, В. Серикова та інших і спираючись на особистий педагогічний досвід, виокремимо такі дидактичні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах, як:

- дидактична готовність курсантів до особистісно-орієнтованого навчання та формування позитивної навчальної мотивації курсантів;

- дидактична готовність викладачів до ефективної реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах;

- створення особистісно-орієнтованих дидактичних засобів навчання (навчальних посібників, навчально-методичних рекомендацій для самостійної роботи, електронних засобів навчання тощо);

- розробка та реалізація у вищих юридичних навчальних закладах особистісно-орієнтованої технології навчання;

- створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища (комфортних умов навчання, спілкування тощо) у процесі навчання у вищих юридичних навчальних закладах.

Для з'ясування ефективності визначених дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання, необхідно визначити критерії особистісно-орієнтованого навчання, тобто ідеальний зразок, еталон, що виражає найдосконаліший рівень проведення навчальних занять, які мають особистісну орієнтацію.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури (А. Алексюк [8], Г. Балл [18], І. Зязюн [114], Г. Костюк [146], С. Максименко [177], Н. Ничкало [196], В. Паламарчук [221; 222], О. Пехота [214], Л. Пуховська [256], В. Семіченко [277], В. Сериков [283], І. Якіманська [325] та інших) дає можливість визначитися з

певними критеріями, тобто ознаками, на підставі, яких можна оцінити переваги особистісно-орієнтованого навчання.

Критеріями ефективності організації особистісно-орієнтованого навчання постають параметри особистісного розвитку та творчої самореалізації учасників педагогічного процесу. Тому основним завданням дослідження особистісно-орієнтованого навчання є розробка надійного діагностико-оцінювального інструментарію, оптимального у використанні як у процесі проведення педагогічного експерименту, так і в подальшій практичній діяльності.

Педагогічна література та наукові джерела дозволяють виявити найсуттєвіші, й до того ж і найактуальніші критерії особистісно-орієнтованого навчання. До таких критеріїв слід віднести: формування позитивної мотивації учіння; формування та стимулювання суб'єктної позиції особистості; залучення тих, хто навчається до індивідуального цілепокладання й складання плану заняття; актуалізація суб'єктного досвіду особистості; створення умов для прояву пізнавальної активності особистості; створення умов для прояву й розвитку індивідуальності, самобутності та унікальності особистості; обрання особистістю різних форм навчання й предметного змісту різної складності; орієнтація на формування навчальної діяльності тих, хто навчається; формування емоційно-ціннісного ставлення до світу, до пізнання, до тих, хто оточує; використання індуктивного й дедуктивного способів побудови дидактичного матеріалу; організація особистісно-орієнтованої взаємодії, спільної творчої діяльності; організація рівноправного партнерського спілкування у процесі навчальної взаємодії; використання евристичних методів навчання як одного зі шляхів обліку індивідуальних способів пізнання; оцінювання не тільки результатів, але й процесу діяльності; забезпечення зворотнього зв'язку в педагогічному процесі; особистісно-орієнтована позиція педагога.

Враховуючи досягнення сучасної педагогічної науки та практичний досвід реалізації особистісно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах, доступність критеріїв у практичному використанні із зазначеного вище переліку, було виокремлено основні критерії особистісно-орієнтованого навчання, які, на

нашу думку, найбільше впливають на особистісний розвиток, творчу самореалізацію та формування суб'єктної позиції як курсантів, так і викладачів у процесі навчання.

Наукові доробки Д. Белухіна [25], І. Зимньої [113], М. Лук'янової [168], В. Паламарчук [211], О. Степанової [167], Н. Островської [208], І. Якіманської [326] та власний практичний досвід дозволяють дещо деталізувати критерії особистісно-орієнтованого навчання. Розглянемо зміст окремих критеріїв особистісно-орієнтованого навчання.

1. Мотиваційний критерій. Відповідно до цього критерію в процесі навчання відбувається розвиток мотиваційної сфери особистості й надається допомога в усвідомленні мотивів власних дій, поведінки й діяльності тим, хто навчається. У процесі навчання створюються умови для засвоєння особистістю засобів самоконтролю та самооцінки, заохочення ініціативи й активності в педагогічному процесі.

2. Діяльнісний критерій. Суть цього критерію полягає в:

- організації індивідуальної діяльності щодо осмислення та опрацювання навчального матеріалу;
- стимулюванні особистості до вибору та самостійного використання різних способів виконання навчальних завдань;
- створенні ситуації вибору та умов для прояву пізнавальної активності;
- наданні пріоритетності індивідуальній і самостійній роботі тих, хто навчається.

3. Наступний критерій особистісно-орієнтованого навчання – емоційний. Створення позитивного емоційного настрою на роботу всіх учасників педагогічного процесу, підтримка прагнення визначати власне ставлення до явищ, подій, підтримка позитивних емоцій у процесі навчання (ситуація успіху, доброзичливість, сприятливий психологічний клімат тощо), а також прагнення досягнення успіху, чи запобігання невдачам тих, хто навчається – ось ті складники, що уточнюють зміст зазначеного критерію. Цей критерій дає можливість виявити й підтримати відкритість й незакомплексованість усіх суб'єктів педагогічного процесу та налагодити взаємності зворотнього зв'язку й демонстрування зацікавленої реакції педагога на пропозиції, побажання та зауваження з боку тих, хто навчається.

Отже, вивчення теоретичних джерел (Д. Белухін, І. Зимня, М. Лук'янова, Н. Островська, І. Якіманська та інших) переконують нас у важливості цілісного підходу до визначення найбільш суттєвих критеріїв (показників) особистісно-орієнтованого навчання, які б піддавалися діагностуванню, визначенню їх впливу на розвиток особистості й дозволили б фіксувати можливі зміни в особистісному рості тих, хто навчається, протягом певного часу за такими рівнями, як високий, середній та низький.

Аналіз змісту та структури й детальна характеристика системоутворювальних факторів та дидактичних компонентів особистісно-орієнтованого навчання курсантів дозволив побудувати дидактичну модель реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих навчальних юридичних закладах. Схематично цю модель можна подати в такий спосіб (рис. 1.3.).

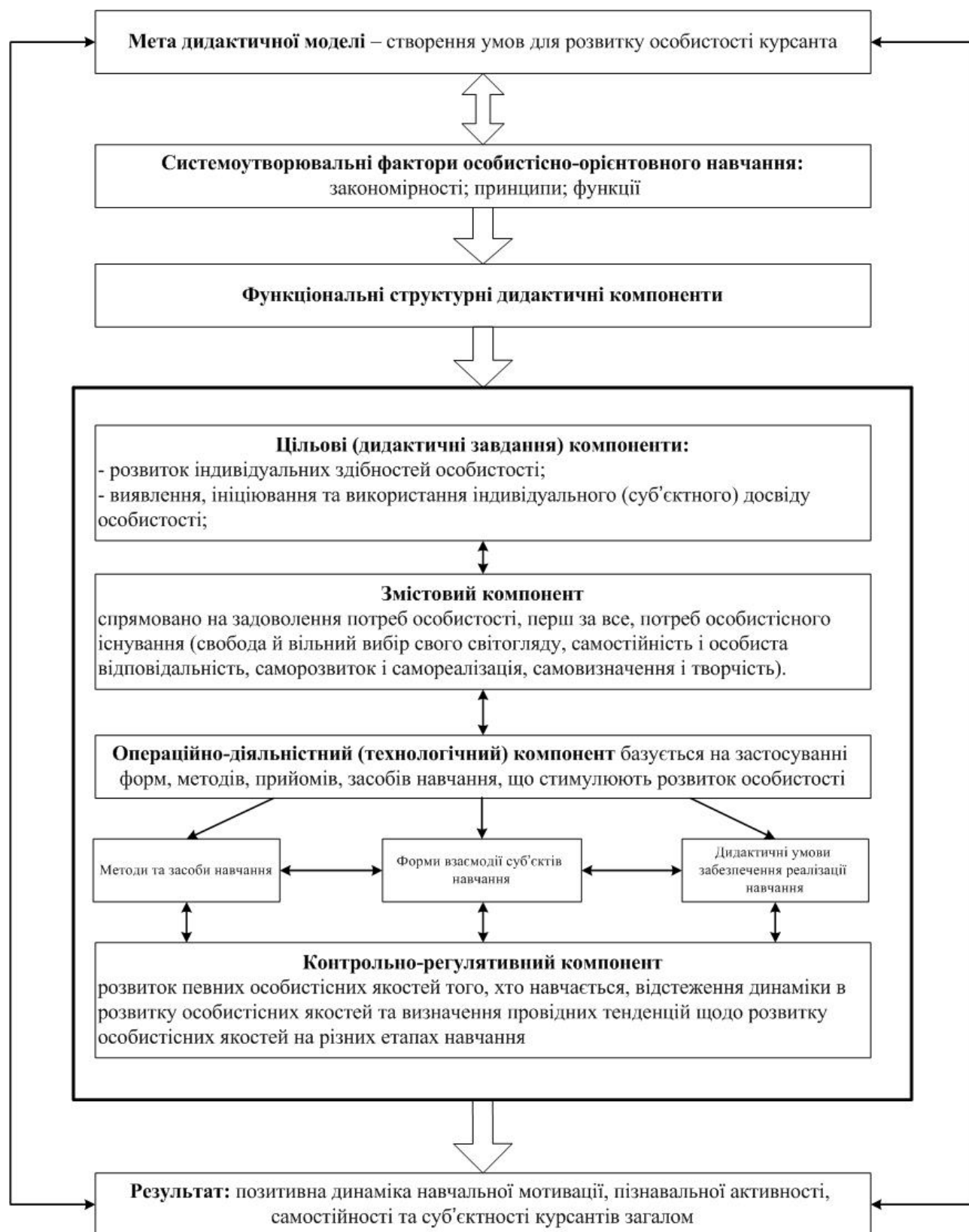


Рис. 1.3. Дидактична модель реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів ВУОНЗ

Таким чином, нами було визначено центральні поняття, що становлять функціонально-семантичне поле особистісно-орієнтованого навчання. Отже, *особистісно-орієнтоване навчання курсантів* – це організований певним чином

процес суб'єктно-суб'єктної взаємодії (співпраці) викладача та курсанта як рівноправних учасників цього процесу, який спрямовано не тільки на засвоєння знань, умінь та навичок, на формування наукового світогляду, а й на врахування суб'єктного досвіду, реальних навчальних можливостей, потреб, інтересів та розвиток потенційних інтелектуальних і пізнавальних здібностей, суб'єктності та творчої самореалізації як курсантів, так і викладачів у процесі навчання.

Особистісно-орієнтоване навчання являє собою динамічну систему – сукупність взаємопов'язаних елементів, які утворюють певну цілісність та взаємодіють між собою. Основними структурними компонентами особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів є мета, завдання, зміст, технологія, контроль, оцінка суб'єктного досвіду життєдіяльності, набутого молоддю до навчання у вищому навчальному закладі. Жодний компонент системи не можна замінити на інший або на їх сукупність, оскільки система перестає функціонувати; відокремлення будь-якого елемента системи призводить до її руйнації. За всіма компонентами особистісно-орієнтоване навчання має суттєві відмінності від традиційного підходу до навчання, адже теоретичну основу особистісно-орієнтованого навчання становлять інші концептуальні засади. За своєю метою особистісно-орієнтоване навчання спрямовано не на запам'ятовування готових знань, а, перш за все, на розвиток потенційних можливостей курсантів, на особистісний розвиток та творчу реалізацію як курсантів, так і викладачів.

Суть особистісно-орієнтованої системи навчання визначається тією роллю, яку система навчання відводить викладачу й курсанту у визначенні смислу й цілей навчання. Чим більше система дозволяє впливати курсанту на процес навчання, тим більше ця система має особистісну спрямованість.

На підставі системно-діяльнісного підходу до особистісно-орієнтованого навчання було побудовано дидактичну модель реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах. Критеріями ефективності реалізації особистісно-орієнтованого навчання визначено параметри особистісного розвитку й забезпечення умов для індивідуальної творчої самореалізації курсанта як суб'єкта педагогічного процесу.

1.3. Курсант вищого юридичного навчального закладу як суб'єкт педагогічного процесу

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що за психологічними, біологічними та соціальними ознаками курсанта можна віднести до такої особливої соціальної групи як студентство. Студентство – це мобільна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві [64, с. 108]. Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості та характеризується оволодінням усім розмаїттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, набуттям певної юридичної та економічної відповідальності, появою можливості включення в усі види соціальної активності (аж до державного рівня), здобуттям вищої освіти та опануванням професією. Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення [64]. Саме в цьому віці відбувається перегляд ціннісно-духовних категорій, аксіологічна переорієнтація. Формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси – відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності.

Студентський вік, як і будь-яка інша стадія життєвого циклу людини, має свою неповторну специфіку. Цей період у студентів характеризується такими рисами, як:

- найбільш інтенсивне дозрівання особистості;
- переоцінка цінностей і мотивації поведінки, посилення свідомих мотивів поведінки;
- формування якостей характеру та інтелекту тощо [64, с.111].

Незважаючи на те, що курсант і студент як представники однієї вікової та соціальної групи мають спільні психолого-педагогічні характеристики, саме

специфіка навчання у вищих навчальних юридичних закладах обумовлює зміни в соціальному статусі курсанта. На період навчання у вищому навчальному закладі припадає процес активного формування соціальної зрілості курсанта, яка передбачає його здатність оволодівати необхідною для суспільства сукупністю соціальних ролей та функцій.

Реалізація особистісно-орієнтованого навчання у вищій школі потребує перегляду самого статусу курсанта в його найширшому аспекті, в тому числі і як суб'єкта педагогічного процесу. Для того щоб об'єктивно, неупереджено розібратися в сутності та змісті питання «курсант як суб'єкт педагогічного процесу», треба звернутися до розкриття та з'ясування понять «соціальний статус» і «соціальна функція», які є складниками поняття суб'єкт.

Соціальний статус як центральне поняття психології особистості визначають як сукупність прав і обов'язків соціального індивіда [58 с.10]. Соціальному статусові студента присвячена переважна більшість наукових досліджень у сфері психології та педагогіки вищої освіти. Це й роботи зарубіжних дослідників (Г. Бордовський, Б. Гершунський, І. Зимня, В. Краєвський, Т. Ольхова, В. Повзун, А. Реан, Ю. Сенько, А. Хуторської, В. Якунін та інші), і роботи вітчизняних науковців (А. Алексюк, В. Бех, М. Богданова, В. Бондар, В. Вергасов, С. Вітвицька, В. Гриньова, Л. Дзюба, І. Зязюн, М. Євтух, Н. Клименко, В. Кремень, О. Листопад, М. Левківський, В. Лозова, В. Луценко, О. Островерх, Н. Островська, С. Пилипчук, Г. Троцько та інші), що ставили на меті з'ясувати методичні засади вивчення студента і як об'єкта, і як суб'єкта педагогічної діяльності, визначити психологічно-педагогічні умови формування суб'єктної позиції студента у процесі навчання, окреслити специфічні особливості студентства, дослідити суб'єктність як цілісну характеристику професійного становлення студента тощо.

У теорії та методиці професійної юридичної освіти переважають наукові дослідження, в яких об'єктом пильної уваги є курсанти вищих навчальних закладів (О. Бандурка [323], О. Белошицький [23], Л. Бостан [46], Г. Васильєв [54], В. Венедиктов [57; 58], М. Горличенко [84], В. Грибан [87], М. Грибан [87], В. Дяченко [98], В. Зелений [111], М. Ісаєнко [120], В. Клачко [131],

В. Корнешук [144], О. Косаревська [145], Є. Левицький [158], С. Левченко [160], В. Павлушенко [209], В. Полюк [238], Ю. Приходько [243], І. Радомінський [258], Є. Сарафанюк [272], В. Шалаєв [318], Г. Яворська [324] та інші).

Незважаючи на такий загальний досвід досліджень, доводиться стикатися з тим, що в педагогічній літературі немає чіткої дефініції поняття «курсант», як і немає однаковості щодо розуміння характеру і специфіки навчання курсантів. Соціальний статус курсанта, на жаль, залишається поза увагою як вітчизняної педагогічної науки, так і зарубіжної. Проте ми дотримуємося думки О. Белошицького, який вважає, що статус курсанта суттєво відрізняється від статусу всіх тих, хто навчається [24]. Адже, соціальний статус і функції (тобто загальні права та обов'язки курсантів відповідно до їх спеціального або військового звання, службового положення) визначаються законами України, статутами органів внутрішніх справ, Збройних сил України, вищих навчальних закладів та іншими нормативно-правовими актами [246, с.14].

Відповідно до визначення поняття «курсант» у довідковій літературі, статус курсанта визначається, як статус військовослужбовця. Більш широким є поняття «курсант» у військовому енциклопедичному словнику: «Курсант – військове звання військовослужбовця, який навчається у військово-навчальному закладі і не має офіцерського військового звання» [65, с. 807]. Виходячи з такого визначення статус курсанта можна розуміти як статус військовослужбовця, який навчається у вищому навчальному закладі. Поняття «курсант» окреслено й у нормативно-правових актах – Законі України «Про вищу освіту», «Положенні про вищі навчальні заклади МВС», «Дисциплінарному статуті органів внутрішніх справ України» тощо. Згідно з цими документами статус «курсант» надається особам рядового та молодшого начальницького складу органів внутрішніх справ (військовослужбовцям, що не мають звань офіцерів), які навчаються у вищих навчальних закладах.

Для дослідження відмінностей між студентом та курсантом та порівняння їхніх соціальних статусів пропонуємо такі параметри як права та обов'язки осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах.

У розділі VIII Закону України «Про вищу освіту» подано детальну характеристику всіх учасників навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Для порівняння змісту понять «студент» і «курсант» наведемо їх визначення за зазначеним нормативно-правовим актом. Отже, *студент* – це особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів [244, с.10]. *Курсант* – це особа, яка в установленому порядку зарахована до військового вищого навчального закладу і навчається з метою здобуття певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів. Виходячи зі змісту понять «студент» і «курсант» можна стверджувати, що тільки частина змісту понять є подібною, інша ж частина відрізняє курсанта від студента в тому, що курсант належить до військового типу навчального закладу.

В інших нормативних документах (а саме, в Дисциплінарному статуті органів внутрішніх справ України) знаходимо таке визначення поняття: «курсант» – це особа, яка навчається, проходить курси початкової підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації у вищих навчальних закладах МВС України, відноситься до перемінного складу» [245, с. 5]. Саме це визначення, що найбільш глибоко розкриває відмінності між поняттями «курсант» і «студент», ми візьмемо за вихідне в нашому дослідженні.

Відрізняється курсант від студента не тільки за своїми правами, а й за обов'язками. За законом України «Про вищу освіту» і студент, і курсант мають такі спільні права, як:

- користування навчальною, науковою, виробничою, культурною, спортивною, побутовою, оздоровчою базою вищого навчального закладу;
- участь у науково-дослідних, дослідно-конструкторських роботах, конференціях, симпозіумах, виставках, конкурсах; подання своїх робіт до публікацій;

- участь в обговоренні та вирішенні питань удосконалення навчально-виховного процесу, науково-дослідної роботи, призначенні стипендій; організації дозвілля, побуту, оздоровлення;

- безкоштовне користування у вищих навчальних закладах бібліотеками, інформаційними фондами, послугами навчальних, наукових, медичних та інших підрозділів вищого навчального закладу тощо.

Крім зазначеного переліку студентам надається право на обрання навчальних дисциплін за спеціальністю в межах, передбачених освітньо-професійною програмою підготовки та робочим навчальним планом, участь у формуванні індивідуального навчального плану, вибір форми навчання. Зазначені права є й у курсантів, але ті самі права дещо обмежені іншими відомчими нормативно-правовими документами та потребують обов'язкового узгодження вибору курсанта з керівництвом інституту або факультету. Наприклад, курсант має право відвідувати додатково *за узгодженням з керівництвом вищого навчального закладу* будь-які види занять, що проводяться у вищому навчальному закладі і сприяють успішному оволодінню спеціальністю [244, с.10].

Для студента існують ще права за Законом «Про вищу освіту», тоді як ці права курсанта обмежуються іншими нормативно-правовими документами. Так, наприклад, студенти мають право на участь в об'єднаннях громадян – курсантам участь у будь-яких об'єднаннях заборонено законом України «Про міліцію» (ст.3). Крім цього студенти мають право на трудову діяльність у позанавчальний час – курсантам заборонено займатися іншою оплачуваною або підприємницькою діяльністю (крім викладацької, наукової та творчої діяльності, медичної практики, інструкторської та суддівської практики зі спорту, що здійснюються в позаробочий час) безпосередньо або через інших осіб.

Зовсім інша тенденція простежується щодо обов'язків студента та курсанта. За Законом України «Про вищу освіту» перелік обов'язків тих, хто навчається, є невеликим. До їх основних обов'язків входить тільки виконання законів, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу і графіку навчального

процесу та вимог навчального плану. Перелік обов'язків курсантів, які визначено у відповідних нормативних документах [245, 246, 248] набагато більший, а саме:

- виконувати вимоги законів України, Дисциплінарного статуту органів внутрішніх справ України, Присяги працівників внутрішніх справ України, накази командирів і начальників;

- суворо дотримуватися заходів безпеки у процесі навчальних занять і проведення робіт з озброєнням та спеціальною технікою;

- дбайливо ставитися до майна вищого навчального закладу, озброєння та спеціальної техніки;

- дотримуватися вимог щодо захисту інформації, що становить державну таємницю;

- захищати й охороняти від протиправних посягань на життя, здоров'я, права та свободи громадян, власність, довкілля, інтереси суспільства і держави; поважати людську гідність, виявляти турботу про громадян і бути готовим у будь-який час надати їм допомогу;

- дотримуватися норм професійної та службової етики;

- стійко переносити всі труднощі та обмеження, пов'язані зі службою;

- сприяти начальникам у зміцненні службової діяльності, забезпеченні законності;

- виявляти повагу до колег по службовій діяльності та інших громадян, бути ввічливими, дотримуватися правил внутрішнього розпорядку, носіння встановленої форми одягу, етикету тощо [189].

Отже, коло прав студента набагато більше за коло обов'язків, тоді як у курсантів все навпаки. Спектр діяльності курсантів є більш широким за спектр діяльності студентів, адже курсант займається не тільки навчальною діяльністю, а й службовою. В умовах вищих навчальних закладів МВС України службову діяльність (несення служби у складі добових нарядів із забезпечення діяльності вищого навчального закладу та його структурних підрозділів) розглядають як один із видів навчальної діяльності та практичної підготовки курсантів до майбутньої професії. Як бачимо, навчальна діяльність не є для курсанта єдиною, центральною і

найбільш значущою сферою. Курсантові доводиться переключати соціальні «реєстри», бо як рядовий міліції курсант постає об'єктом впливу з боку адміністративно-командного складу навчального закладу, і тільки в процесі навчання він може актуалізувати себе як суб'єкт педагогічного процесу, постаючи партнером викладача в побудові суб'єкт-суб'єктних відносин.

Досліджуючи особливості курсанта як суб'єкта педагогічного процесу, слід зауважити, що курсанти, на нашу думку, стикаються з більшими (у порівнянні зі студентами) соціально-побутовими (великі фізичні навантаження, звантаженість по службі, дефіцит особистого часу, побутова невпорядкованість) та психологічними труднощами (труднощі, пов'язані з молодшими командирами й офіцерами; необхідність діяти суворо за Статутом, укладатися в розпорядок дня).

Незаперечним є факт, що організація навчальної діяльності курсантів має свої особливості, які, перш за все, пов'язані з певною специфікою навчального закладу, в якому відбувається педагогічний процес, бо саме цей процес має сувору регламентованість відповідно до внутрішнього розпорядку навчального закладу, що передбачає чітко спланований розклад дня й дуже обмежену кількість вільного часу. У стосунках між курсантами й викладачами простежується ієрархічність та певна підпорядкованість.

Для подальшого дослідження суб'єктності курсанта коротко окреслимо особливості соціального статусу курсанта. До особливостей соціального статусу курсанта, доцільно віднести:

- підвищені вимоги до особистих, ділових і моральних якостей, фізичної підготовки і стану здоров'я, які необхідні для виконання покладених на міліцію завдань [245, с.10];

- виконання в процесі навчання правоохоронних функцій як особами рядового складу органів внутрішніх справ;

- наявність певних обмежень прав, що пов'язано зі службою (забороняється займатися іншою оплачуваною або підприємницькою діяльністю, брати участь в об'єднаннях громадян тощо);

- дотримання суворої ієрархії (субординації) залежно від посади, наказу (розпорядження), спеціального звання, вимог присяги, навчальної та службової дисципліни.

Отже, у вищих юридичних навчальних закладах педагогічний процес ґрунтується на прямій і постійній взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається. При цьому першому відводиться роль ведучого, ініціатора і «двигуна», а другому – статус об'єкта впливу: той, хто навчається, повинен сприймати й засвоювати те, що йому пропонує викладач [62, с. 52-53].

Якщо курсант постає об'єктом у процесі навчання, то його можна характеризувати як людину, що:

- не усвідомлює своїх цінностей та інтересів, не вміє чітко поставити перед собою цілі й обміркувати шляхи їх досягнення;
- діяльність її є детермінованою ззовні (очікування інструкцій, відмова від самостійності рішень, прийняття готових ідей, опора на стимули);
- використовує готові програми, має стереотипне мислення;
- не здатна до систематичного аналізу, самооцінки, самокорекції [327, с. 54].

Отже, за суб'єктно-об'єктного підходу до організації навчання не відбувається реальної взаємодії, бо викладач постає суб'єктом педагогічної діяльності, виявляє активність, а курсант має пасивно-очікувальну позицію (чекає настанов, вказівок, рекомендацій). Над курсантом домінує викладач. Поступово курсант стає споживачем готового інтелектуального продукту, орієнтується не на самостійне здобуття знань, а на сприймання інформації через викладача, на репродуктивну діяльність – відтворення того, що вчили. Організація навчання на підставі суб'єктно-об'єктного підходу не сприяє розвитку особистості курсанта, повному використанню його індивідуального творчого потенціалу. Проте відомчі положення і статuti вимагають від курсантів у процесі виконання обов'язків іншої поведінки та іншого мислення, а саме: прояву активності, ініціативності та самостійності у прийнятті рішень, участі в плануванні навчальної діяльності. Тобто, виникає явне протиріччя між вимогами до професійної підготовки фахівців для ОВС та

ігноруванням особистісної рольової когерентності курсантів, що суттєво впливає на результат навчання й розвиток суб'єктності майбутнього фахівця.

Для усунення такого протиріччя продуктивною може стати заміна традиційної моделі навчання на модель особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих навчальних юридичних закладах.

У цьому аспекті необхідно визначити й охарактеризувати загальні вимоги, які висувають до майбутніх фахівців правоохоронної сфери. Переважна більшість науковців, об'єктом дослідження яких є модель майбутнього фахівця (Г. Акопов [7], О. Бандурка [323], С. Бочарова [323], О. Землянська [323], Н. Кузьміна [152], А. Маркова [178], А. Реан [259], В. Сластьонін [288], О. Смирнов [296]) зазначають, що така модель має достатньо складну структуру. Проте обов'язковими компонентами такої моделі є, з одного боку, професійна підготовка, а з іншого – такі особистісні якості, як фізичне, психічне й моральне здоров'я, навченість та загальнокультурна грамотність. Спираючись на професіограму міліціонера портрет курсанта як суб'єкта педагогічного процесу, на нашу думку, має складатися з таких характеристик, як професійні та ділові, соціально-психологічні та моральні якості курсанта, які визначають його здатність навчатися й займатися службовою діяльністю в умовах вищих навчальних закладів та отримувати позитивні результати, як від навчальної, так і службової діяльності.

Професійні та ділові якості включають в себе різноманітні властивості особи, її здатність виконувати певний вид службової діяльності, і характеризуються насамперед обсягом загальних та спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для забезпечення якісного виконання покладених на неї службових завдань та обов'язків, серед яких:

- знання та дотримання законодавства України, Загальної декларації прав людини, міжнародних правових норм, ратифіковані у встановленому порядку, наказів та інших нормативно-правових актів МВС України та Присяги працівника органів внутрішніх справ; вміння забезпечувати особисту безпеку громадян, захист їх прав і свобод, законних інтересів, запобігати вчиненню правопорушень та їх припинення; охороняти і забезпечувати громадський порядок та безпеку

дорожнього руху, виявляти й розкривати злочини, проводити розшук осіб, які їх вчинили тощо);

- відповідна фізична підготовка та стан здоров'я;
- організаторські здібності, що забезпечують управління різними групами людей у ході розслідування тощо.

До *соціально-психологічних якостей курсанта* слід віднести такі:

- професійно-психологічну орієнтованість особистості;
- професійно розвинені психологічні якості (спостережливість, пам'ять, мислення тощо);
- вміння враховувати психологічні аспекти під час виконання посадових обов'язків;
- психологічну стійкість;
- вміння встановлювати контакти з людьми, спілкуватись з представниками різних ділових сфер та з населенням;
- наполегливість, енергійність, самоорганізованість, що забезпечують цілеспрямоване розслідування кримінальної справи, систематичну роботу щодо неї;
- свідоме ставлення до виконання своїх службово-оперативних завдань;
- витримка та дисциплінованість;
- сила волі тощо.

Моральні якості курсанта складаються з таких якостей як: мужність, стриманість, чесність і добросовісність, ввічливість, доброзичливість, принциповість, людяність, готовність до самопожертви; повага до людської гідності; турбота про громадян; дотримання норм професійної та службової етики; об'єктивність і незалежність від будь-якого впливу громадян, їх об'єднань та інших юридичних осіб; повага до колег по службі та інших громадян; критичне ставлення до власних професійних якостей та поведінки, відповідальність, вимогливість як до себе, так і до інших [324].

Таким чином, у портреті курсанта як суб'єкта педагогічного процесу особливе місце належить особистісній складовій майбутнього фахівця, яка передбачає розкриття потенційних можливостей його як суб'єкта, а також формування його

мотивів та інтересів. Портрет курсанта являє собою ідеальний образ майбутнього фахівця, який є носієм організаторських, комунікативних та інтелектуальних компетенцій, а також певних особистісних якостей. Поетапний розвиток суб'єктності майбутнього фахівця (пізнавальна активність, самостійність, відповідальність тощо) – це ключовий фактор становлення й розвитку особистості курсанта, основний орієнтир у реалізації особистісно-орієнтованого навчання у вищих юридичних навчальних закладах.

Мета особистісно-орієнтованого навчання безпосередньо орієнтує педагогів на розвиток суб'єктності та творчої самореалізації всіх учасників педагогічного процесу, тобто припускає гуманний характер взаємин між викладачем і курсантом як між учасниками, суб'єктами педагогічного процесу. Ефективність навчання в цілісному педагогічному процесі закономірно залежить від того, наскільки викладачам вдалося забезпечити єдність своїх дій з діями тих, хто навчається. Сучасний соціум робить необхідним перехід психолого-педагогічної діяльності викладача на якісно нові умови за типом суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Викладач повинен докладати спеціальних зусиль для організації педагогічної взаємодії, яка ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних взаєминах, визначає ефективність його педагогічної діяльності та сприяє розвитку суб'єктності всіх учасників педагогічного процесу [235, с.229]. В цьому аспекті слушною є думка Г. Бала, який вважає, що відношення між різними сферами активності педагога на сьогодні не може залишатись незмінним, оскільки педагог докладає зусиль до розвитку самостійності особистості, до того, щоб вона (ця особистість) оволоділа здатностями самонавчання та самовиховання. Відтак потреба в педагогічному керівництві діяльністю того, хто навчається, поступово зменшується, а педагогічна взаємодія переростає у спілкування об'єднаних спільними інтересами й цінностями партнерів – більш чи менш досвідчених [96, с.19]. Така форма взаємодії має назву навчального співробітництва, в якому спільно визначаються й розв'язуються навчальні проблеми й завдання. Від педагога вимагається такт, поважне ставлення до особистості того, хто навчається, підтримка схвалення найменшого успіху; прояв емпатії, вміння поставити себе на місце іншого, зрозуміти мету й мотиви діяльності того, хто

навчається; рефлексія, аналіз своїх дій як педагога тощо [235, с. 344]. Від курсантів очікується самоконтроль, самооцінка, розкутість, відсутність страху, відповідальне ставлення до навчання, ініціатива, прагнення до творчості, доброзичливі взаємини в навчальній групі та з викладачем. У такому розумінні суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка орієнтується на всебічний розвиток всіх суб'єктів педагогічного процесу, суттєво відрізняється від суб'єкт-об'єктної взаємодії за всіма основними компонентами. Для уточнення відмінностей між суб'єкт-суб'єктною й об'єкт-суб'єктною взаємодіями спробуємо звести порівнювані компоненти в таблицю.

Таблиця 1.1.

**Порівняльна характеристика
суб'єктно-суб'єктної та об'єктно-суб'єктної взаємодії у процесі навчання**

Об'єкт-суб'єктна (навчально-дисциплінарна) взаємодія	Суб'єкт-суб'єктна (особистісно-орієнтована) взаємодія
1. Мета взаємодії	
Озброєння курсанта знаннями, уміннями та навичками; навчити за принципом «роби, як я».	Забезпечення психологічної захищеності, довіри, радості існування (психологічне здоров'я). Не «програмування», а сприяння розвитку особистості; не реалізація первісного задуму, а динамічне проектування.
2. Тактика взаємодії	
Диктат або\і опіка.	Розуміння, визнання і прийняття особистості курсанта, що базується на здатності педагогів до детермінації (уміння стати на позицію іншого, враховувати точку зору курсанта).

3.Способи взаємодії	
Наставляння, роз'яснення, заборона, вимога, погроза, покарання, нотація і лише зрідка опора на позитивні емоції курсанта.	Співробітництво, створення й використання ситуацій, що вимагають від курсантів прояву інтелектуальної і моральної активності, самостійності; використання різноманітних стилів спілкування з курсантом та їхнє варіювання.
4. Позиція педагога	
Курсант визначається як об'єкт педагогічного впливу, що виконує імперативні вимоги викладача.	Курсант як рівноправний партнер в умовах співробітництва, відсутність маніпуляцій у спілкуванні, орієнтація на розвиток особистості.
5. Позиція курсанта	
Пасивна позиція, він воліє бути в ролі виконавця вказівок викладача. До самостійності не прагне. Ініціативи в процесі семінарського заняття не виявляє. Його переважно орієнтовано на традиційне виконання своєї ролі як об'єкта педагогічних впливів, на засвоєння знань, вмінь та навичок.	Суб'єктна позиція яскраво виражена, сформована на високому рівні. Курсант виявляє як внутрішню активність (переживання своєї причетності до процесу освіти, усвідомлення того, що результат у навчальній діяльності буде залежати від ступеня особистих зусиль), так і зовнішню (вираження своєї думки із приводу проблем, які обговорюються на семінарських заняттях, звертання до викладача з питаннями й уточненнями, внесення своїх пропозицій щодо організації навчального процесу тощо).

Отже, відмінності між двома моделями взаємодії фіксуються дуже чітко, й особливо різняться позицією викладача й курсанта у педагогічному процесі. Проте, реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає створення певних умов і відповідного освітнього середовища для формування суб'єктної позиції курсанта в процесі навчання. Об'єктом підвищеного інтересу в межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії постають певні умови, які необхідно створити педагогу та іншим учасникам педагогічного процесу (адміністративно-командному складу, батькам) для розвитку суб'єктності курсанта (його активності, самостійності, ініціативи, інтересів тощо).

Аналіз психолого-педагогічної літератури [2; 41; 51; 73; 170; 186, 227; 277; 284; 290; 293; 316; 317 тощо] дає підстави стверджувати, що на сьогодні вивчення суб'єктності презентовано досить широко. Проте питання щодо співвідношення понять «суб'єкт» і «особистість» залишається дискусійним. У психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки щодо того, чи є особистість зоною розвитку суб'єктності або суб'єкт – це вищий етап особистісного розвитку [3, с.11]. Наприклад, С. Рубінштейн, не окреслює критеріїв розрізнення феноменів суб'єкта й особистості; такі поняття як особистість, суб'єкт і людина дослідник вважає синонічними, а подеколи навіть тотожними [12, с.27-28]. На противагу такій позиції, К. Абульханова-Славська зазначає, що особистість – це остільки особистість, оскільки вона як суб'єкт здатна виробити спосіб зв'язку своїх потреб і здатностей на основі характеру й, більше того, оскільки вона може задовольнити власні потреби самотужки відповідно до свого характеру [2, с.16].

На думку Г. Балла [17], І. Беха [28], І. Зязюна [114], Л. Фрідмана [228] суб'єкт – це «активний діяч», що має свідомість і волю людини, що протистоїть зовнішньому світові, як об'єктові пізнання, це джерело усвідомленої, цілеспрямованої активності, що не тільки сприймає вплив ззовні, але й переробляє оточення. Суб'єкт – це самостверджуюча індивідуальність [278, с. 2].

Погоджуючись з думкою, що поняття «суб'єкт» і поняття «особистість» можна вважати тотожними, І. Зимня наголошує, що особистісну рольову когерентність, насамперед, можна враховувати в процесі навчальної діяльності, бо

людина в будь-якій освітній системі, навчається вона сама чи за допомогою інших, вже постає активним суб'єктом педагогічного процесу [112, с.217]. На думку Н. Якси, особистість розвивається не тільки в процесі навчання, а й у процесі будь-якої індивідуальної діяльності. Людина постає в житті, перш за все, діячем, митцем, творцем, незалежно від того, яким видом діяльності вона займається [327, с.43].

Аналіз наукової літератури свідчить, що дефініції суб'єкта суттєво різняться навіть у представників одного теоретичного напрямку. З діяльнісної позиції розглядає поняття «суб'єкт» О. Брушлинський, І. Зимня, В. Сластьонін, Д. Фельдштейн та інші. На думку, О. Брушлинського, суб'єктність – це вищий рівень активності, цілісності, автономності людини. Цілісність суб'єкта означає єдність, інтегрованість не тільки діяльності, а й узагалі всіх видів активності особистості. При цьому, зазначає дослідник, суб'єкт має здатність вирішувати протиріччя між суб'єктом і об'єктом, особистістю й діяльністю, між собою й іншими людьми. Суб'єкт – завжди діяч [51, с.7-8].

На думку В. Сластьоніна, суб'єкт – це особистість, для діяльності якої характерними є такі якісні риси, як самостійність, предметність, спільність і творчість [288]. Такої ж думки дотримується І. Зимня, яка зазначає, що людина як суб'єкт діяльності планує, організовує, спрямовує, корегує свою діяльність. У той же час сама діяльність формує людину як суб'єкта [112, с.102].

Однією з провідних характеристик суб'єкта, зауважує Д. Фельдштейн, постає активність суб'єкта. Поза активною діяльністю немає суб'єкта, бо саме діяльність є постійним субстратом розвитку людини як особистості [305, с.4].

З іншої позиції розглядають поняття «суб'єкт» представники *операційного напрямку* розвитку людини (М. Дональдсон, Л. Обухова, Ж. Піаже та інші). Видатний французький психолог Ж. Піаже, досліджуючи поняття «суб'єкт», розглядає активність як основну характеристику суб'єкта. Суб'єкт, за Ж. Піаже, конструює свої власні операції, тобто робить себе реальністю самого себе [161, с.50]. На думку дослідника, суб'єкт знаходиться в постійній взаємодії із середовищем; суб'єкту притаманна функціональна активність пристосування.

З комунікативних позицій розглядає категорію суб'єкта В. Петровський. Дослідник акцентує увагу на тому, що особистість є не тільки суб'єктом діяльності, а ще й суб'єктом спілкування та самоусвідомлення [227, с.42]. В. Петровський підкреслює важливу для розуміння зв'язку цих категорій думку, що бути особистістю як суб'єктом спілкування не можна без того чи іншого ступеня ідеальної репрезентованості людини в житті інших людей [112, с. 167].

У педагогічному плані важливим є не тільки залучення людини до діяльності, а й ціннісний аспект цієї діяльності, тому що суб'єктність – це властивість особистості не тільки привласнювати, транслювати, але й «породжувати смисли діяльності як актуальні цінності» (В. Бездухов, В. Сержантов, В. Слободчиков, Л. Подоляк, В. Юрченко) [200, с. 15].

Отже, екстраполюючи категорію суб'єкта на педагогічний процес, слід зазначити: той, хто навчається, постає суб'єктом навчання тоді, коли працює на вищому рівні активності, ініціює та здійснює пізнавальну діяльність та бере на себе відповідальність за свої дії [235, с.158]. Такої ж думки дотримується, О. Вишневський, який зазначає, що суб'єкт повинен мати право вибору, право щось вирішувати; він повинен сам усвідомлювати завдання, сам шукати його вирішення, сам вирішувати, сам оцінювати результат зробленого й відчувати від усього того задоволення [62, с.54]. Саме ці вимоги й закладено до моделі випускника сучасного українського вишу.

Модель випускника являє собою розгорнуту характеристику кінцевого результату діяльності педагогічного колективу вищого навчального закладу. Науковий опис моделі випускника є необхідним, по-перше, для визначення тих індивідуальних і особистісних якостей, які матимуть молоді особи, що закінчили вищий навчальний заклад; по-друге, для визначення педагогічних цілей і змісту освіти у вищих навчальних закладах; по-третє, для відбору педагогічних технологій, що забезпечують досягнення цих цілей [305, с.70]. Основу моделі складають такі властивості людини, як: стан її організму (фізичний розвиток), стан психіки (психічний розвиток) та інтегрованості людини у суспільство (сформованість її особистісних якостей). Центральним елементом постає психічний розвиток, який

відбиває індивідуальність того, хто навчається, і характеризується гармонійно розвинутими сферами людини. До основних сфер людини належать інтелектуальна, мотиваційна, емоційна, волюва, предметно-практична, екзистенційна та сфера саморегуляції [323].

Для аналізу в експерименті буде взято тільки деякі складники означеної вище моделі, адже широта матеріалу обмежується темою та обсягом виконуваного дослідження. Серед аналізованих сфер курсанта як суб'єкта педагогічного процесу розглянемо мотиваційну (визначення рівня навчальної мотивації), інтелектуальну (визначення рівнів розвитку пізнавальної активності та самостійності) та емоційну (вияв емоційного оцінного ставлення курсанта до викладача) сфери. До того ж саме означені сфери дають можливість простежити динаміку розвитку суб'єктності курсанта в умовах особистісно-орієнтованого навчання [186].

Відповідно до названих сфер поіменуємо і критерії оцінювання суб'єктності курсанта в умовах особистісно-орієнтованого навчання:

- мотиваційний критерій;
- діяльнісний критерій;
- емоційний критерій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (О. Белошицький [23], Н. Боритько [45], О. Мацкайлова [45], Т. Ольхова [200] та ін.) дає підстави стверджувати, що мотивація є чи не основним фактором становлення й розвитку суб'єктності в процесі навчання. Навчальна мотивація постає системним поняттям і характеризується направленістю, стійкістю й динамічністю. Навчальну діяльність спонукають різні мотиви, серед яких домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності та її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою особистості посісти певну сходинку в системі суспільних відносин [112, с. 295]. Навчанням, зазначає А. Плігін, може займатися активна й самостійна особистість – тобто тільки суб'єкт. Мотивація навчання виражається в розумінні тим, хто навчається, цілей та завдань навчальної діяльності, осмисленні їх як значущих і необхідних для себе орієнтирів розвитку [230]. На думку Т. Дубовицької, саме характер потреб та мотивів, що лежать в основі

діяльності тих, хто навчається, окреслює напрямок та зміст активності особистості в процесі навчання [97, с.74-75]. Мотиви формуються в діяльності, а організовує цю діяльність викладач, але ставлення того, хто навчається, до цієї діяльності формується в ньому самому [235, с.160].

Мотивацію того, хто навчається, слід розглядати як певну структуру, головними складниками якої постають як мотиви навчання, так і мотиви досягнень [129, с.9]. Ефективність формування у курсантів високого рівня мотивації, на нашу думку, визначається такими умовами:

- індивідуальним підходом у процесі навчання;
- навчанням на оптимальному рівні складності;
- використанням у педагогічному процесі адекватної самооцінки і зниження особистісної тривожності;
- застосуванням оцінки знань, умінь та навичок, як об'єктивного показника індивідуальних досягнень курсанта, а не засобу його заохочення або покарання.

У контексті всього сказаного слушною, на наш погляд, є думка Л. Подоляк і В. Юрченка, що зв'язною ланкою у триєдиному завданні – навчання, розвиток і виховання – є інтерес суб'єкта учіння.

Отже, досліджуючи процес становлення й розвитку суб'єктності курсанта у вищих навчальних закладах з позиції суб'єкт-суб'єктного підходу, необхідно враховувати не тільки зовнішні обставини, а й фактори активізації внутрішніх спонукань курсанта, а саме: мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, прагнення тощо.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури (Л. Божович [36], Д. Ельконін [322], О. Леонтьєв [162], В. Ляудіс [175], А. Маркова [178]) показав, що для характеристики сформованості мотивів навчальної діяльності тих, хто навчається у вищих навчальних закладах, необхідно синтезувати кілька аспектів мотивації, а саме: мотивацію успіху або уникнення невдачі, пізнавальні та професійні мотиви. На базі загальної навчальної мотивації у курсантів формується певне ставлення до навчальних дисциплін. У свою чергу ставлення до навчальної дисципліни обумовлено такими чинниками, як важливість (на думку курсанта) навчальної дисципліни для формування професійних якостей, інтерес до певної

галузі знань, особистісні та професійні якості викладача, що викладає навчальну дисципліну, якість викладання тощо.

Мотиваційний критерій. Мотиваційний критерій особистісно-орієнтованого навчання визначається сформованістю навчальної мотивації у курсантів через діагностування мотивації успіху або уникнення невдач. Курсанти, що мають яскраво визначений мотиваційний полюс на успіх, націлені на досягнення конструктивних та позитивних результатів навчальної діяльності, вони у процесі навчання виявляють активність та наполегливість у досягненні поставленої мети. У таких курсантів цікавість до конкретних навчальних завдань зростає пропорційно до росту складності завдань. Найчастіше такі курсанти мають нормальну та високу самооцінку. Отже, мотивація успіху в навчальній діяльності курсантів має позитивний характер.

Якщо курсанти мають яскраво визначений мотиваційний полюс на уникнення невдачі в процесі навчання, то його навчальна діяльність характеризується такими рисами, як:

- пасивність та безініціативність;
- уникнення труднощів;
- відмова від подальшої роботи;
- вибір найпростіших навчальних завдань тощо.

Найчастіше курсанти за такої навчальної мотивації мають занижену самооцінку. Мотивація уникнення невдачі негативно впливає на ефективність навчального процесу. Слід зауважити, що має місце окрема категорія курсантів, мотиваційний полюс яких чітко не визначено, але ці курсанти мають певну тенденцію до розвитку як мотивації успіху, так і мотивації уникнення невдачі. Тому саме від викладача в умовах особистісно-орієнтованого навчання курсантів залежить, в який бік зміниться зазначений розвиток.

Діяльнісний критерій. Для успіху в навчальній діяльності курсантів в умовах особистісно-орієнтованого навчання важливою є професійна та пізнавальна мотивація до вивчення навчальних дисциплін. Щоб оцінити загальний рівень сформованості професійної та пізнавальної мотивації, необхідно визначити та

встановити рівні пізнавальної активності та самостійності курсанта, які і складають *діяльнісний критерій* особистісно-орієнтованого навчання.

На думку Н. Боритько та О. Мацкайлова суб'єктна активність визначає подальший саморозвиток особистості у процесі навчання [45]. М. Лук'янова додає, що основними ознаками активності суб'єкта є самостійність (здатність до незалежних дій, рішень, прояву власної ініціативи, як у виборі цілей, так і в виборі засобів щодо їх досягнення) та готовність до усвідомлення своєї відповідальності за результати й наслідки своєї діяльності та поведінки [168, с.106].

Досліджуючи становлення суб'єктності майбутніх офіцерів у військовому вузі, О. Белошицький зазначає, що сутнісною характеристикою курсанта є його активність, що проявляється у виході за межі ситуативних вимог та ролевих інструкцій, у феноменах «надситуативної», «понаднормативної» та «надрольової» активності, коли курсант постає як причина, а не тільки як наслідок певних подій, діє за логікою мети, а не обставин, що склалися. Необхідно зауважити, що за умови збереження всіх якостей і властивостей суб'єкта, особливого значення для майбутнього офіцера набувають такі якості, як саморегуляція (наприклад, її першість щодо самоствердження) більш змістовна самореалізація, наявність підвищеної відповідальності, мобільності в реалізації своєї активності [23].

Суб'єктна активність курсанта вищих юридичних навчальних закладів, на нашу думку, виявляється в умінні поставити мету, оптимально організувати процес вирішення навчального завдання й грамотно керувати своєю навчальною діяльністю. Виявлення суб'єктної активності є можливим в різних сферах життєдіяльності курсанта, але, перш за все, суб'єктна активність курсанта виявляється в його пізнавальній активності та самостійності.

У психолого-педагогічній літературі розрізняють такі *рівні пізнавальної активності* тих, хто навчається. До таких рівнів відносять:

- 1) відтворювальну активність (низький рівень). Така активність характеризується бажанням особистості, запам'ятати й відтворити навчальний матеріал, навчитися застосовувати його за зразком; у індивіда відсутнє виражене бажання поглиблювати знання;

2) інтерпретувальну активність (середній рівень), що окреслюється прагненням людини усвідомити вивчене, пов'язати його з раніше засвоєним, оволодіти способами застосування знань у нових умовах; той, хто навчається, більш самостійний, намагається знайти шляхи подолання труднощів;

3) творчу активність (високий рівень), яка характеризується палким бажанням особистості до пошуку нового, раніше не відомого способу розв'язання навчального завдання (або вирішення проблеми); суб'єкт навчання проявляє наполегливість у досягненні мети [235, с. 170].

Високий рівень пізнавальної активності та самостійності є внутрішньою передумовою успішної самостійної роботи тих, хто навчається. Аналіз психолого-педагогічної літератури (В. Паламарчук [210], В. Беспалько [27], В. Лозова [170], Н. Мурачковський [187], Л. Подоляк [225]) дозволяє визначити п'ять рівнів самостійності в навчальній роботі курсантів, що надалі дозволить оцінити зміни, що відбулися в суб'єктності курсанта.

На першому рівні курсанти фактично здійснюють копіювання дій за поданим зразком. Одночасно відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, їх розпізнавання порівнянням із уже відомими прикладами. Інформація запам'ятовується і відтворюється.

Другий рівень – репродуктивна діяльність курсанта, яка спрямована на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища, та переважно лише її запам'ятовування. У курсанта є розуміння, проявляється здатність пояснювати, інтерпретувати засвоєні знання.

Третій рівень – продуктивна діяльність курсанта, спрямована на самостійне використання набутих раніше знань для розв'язання навчальних завдань, які перебувають у межах відомих зразків. Цей рівень самостійної початкової роботи ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень. Курсант уміє застосовувати знання у процесі вирішення завдань за єдиним алгоритмом.

Четвертий рівень – самостійна творча діяльність курсанта щодо застосування наявних знань у процесі виконання навчальних завдань у нових, раніше невідомих

ситуаціях; коли виникає необхідність визначити нові способи розв'язування навчальної задачі, що ґрунтується на процесах творчого мислення. Знання курсанта є узагальненими, систематизованими, виявляється високий рівень умінь їх застосовувати у вирішенні навчальних завдань варіативного характеру.

П'ятий рівень – вираженою є стійка потреба в самоосвіті, саморозвитку й самовдосконаленні. Емоційно-ціннісне ставлення до знань, надання їм життєвого смислу.

Кожний наступний рівень самостійності у навчальній роботі курсантів і відповідні якості засвоєних курсантами знань враховує вимоги попереднього рівня.

Емоційний критерій. Емоційний критерій особистісно-орієнтованого навчання курсантів визначається шляхом вивчення рівнів сформованості суб'єктно-суб'єктних взаємин викладачів і курсантів, а саме:

- гармонійний (високий) рівень (задоволеність стосунками, що склалися між суб'єктами педагогічного процесу; відчуття психологічної захищеності й комфортності; симпатія й повага до партнера тощо);

- невизначений (середній) рівень (нейтральність ситуації взаємин, її невизначеність; індиферентне ставлення до партнера тощо);

- деструктивний (низький) рівень (невдоволеність стосунками, стресова насиченість і напруженість; антипатія й неповага до партнера).

Отже, наведена вище характеристика критеріїв особистісно-орієнтованого навчання курсантів, дає можливість стверджувати, що від взаємозв'язку всіх означених критеріїв залежить характер стосунків між викладачем та курсантом. Для наочності взаємозв'язку між критеріями особистісно-орієнтованого навчання спробуємо звести рівні сформованості зазначених критеріїв у таблицю 1.3.

**Характеристика рівнів
сформованості суб'єктності курсантів в умовах особистісно-орієнтованого
навчання**

Рівні сформованості суб'єктності курсанта	Критерії оцінки рівня сформованості суб'єктності курсанта		
	мотиваційний	діяльнісний	емоційний
Високий	націленість на досягнення конструктивних та позитивних результатів навчальної діяльності; активність та наполегливість в досягненні поставленої мети; нормальна та висока самооцінку.	бажанням особистості до пошуку нового, раніше не відомого способу розв'язання навчального завдання (або вирішення проблеми); суб'єкт навчання проявляє наполегливість у досягненні мети.	задоволеність стосунками, що склалися між суб'єктами педагогічного процесу; відчуття психологічного захищеності й комфортності; симпатія й повага до партнера тощо.
Середній	мають певну тенденцію до розвитку як до мотивації успіху, так і мотивації уникнення невдачі; від викладача в умовах особистісно-орієнтованого навчання курсантів залежить, в який бік зміниться зазначена тенденція.	прагненням людини усвідомити вивчене, пов'язати його з раніше засвоєним, оволодіти способами застосування знань у нових умовах.	нейтральність ситуації взаємин, її невизначеність; індиферентне ставлення до партнера тощо.

Продовж. табл. 1.2.

Низький	пасивність та безініціативність; уникнення труднощів; відмова від подальшої роботи; вибір найпростіших навчальних завдань; занижена самооцінка.	у індивіда відсутнє виражене бажання поглиблювати знання; бажання особистості, запам'ятати й відтворити навчальний матеріал, навчитися застосовувати його за зразком.	незадоволення від стосунків, стресова насиченість і напруженість; антипатія й неповага до партнера тощо.
----------------	---	---	--

Таким чином, досліджуючи курсанта як суб'єкта педагогічного процесу, можна зробити висновок, що основними складниками поняття «суб'єктність» постають позитивна мотивація, пізнавальна активність, самостійність, емоційність тощо. Виходячи із сутності суб'єктності можна констатувати, що суб'єктність є явищем динамічним, бо вона накопичується і збагачується з плином часу. Суб'єктність має різний рівень розвинутої й виявляється на кожному етапі життєвого шляху особистості тільки за певних умов.

Головним орієнтиром у реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих навчальних юридичних закладів, на нашу думку, має бути поетапний розвиток суб'єктності. Адже подальша службова діяльність курсантів потребує від них прояву самостійності щодо виявлення, оцінювання й використання великого обсягу інформації та прояву ініціативи й відповідальності за будь-яких умов.

Проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та особистий педагогічний досвід дає підстави припустити, що за умов побудови дидактичної моделі реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів, можливо простежити позитивну динаміку не тільки у мотиваційній сфері курсанта, пізнавальній активності та самостійності, а й у розвитку суб'єктності курсантів загалом, бо саме суб'єкт-суб'єктна взаємодія в процесі навчання сприяє якісним

змінам самого суб'єкта навчання. Тільки за умов організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладач і курсант постають рівноправними учасниками педагогічного процесу, що виявляють активність, ініціативу, відповідальність за свої дії, тобто всі ознаки суб'єктності.

Суб'єктність постає такою характеристикою, яка визначається певним ступенем свободи особистості курсанта, його рівнем активності, цілісності й автономності як щодо пізнання навколишнього світу, так і щодо людей.

Висновки до I розділу

В основу особистісно-орієнтованого навчання покладено гуманістичні ідеї, які зародилися ще в надрах античної культури. Прогресивні гуманістичні ідеї філософів античності були розвинуті філософами середньовіччя та Нового часу. Особливої актуальності педагогічні ідеї, які мали особистісно-орієнтовану спрямованість, набули в роботах зарубіжних і вітчизняних педагогів у другій половині XIX – на початку XX століття. Однак як різновид гуманістичного навчання особистісно-орієнтоване навчання оформлюється тільки в 90-х роках XX сторіччя.

На сучасному етапі розвитку освіти досить багато уваги приділяється проблемі реалізації особистісно-орієнтованого навчання. Проте подальша демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від педагогічної науки додаткового вивчення сутності та змісту особистісно-орієнтованого навчання та пошуку нових шляхів його вдосконалення, оскільки недостатньо дослідженими залишаються дидактичні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах. Проведений аналіз змісту центральних понять особистісно-орієнтованого навчання, окреслення термінологічного апарату сучасних педагогічних течій та визначення змістових аспектів особистісно-орієнтованого навчання дає можливість уточнити зміст особистісно-орієнтованого навчання. В межах нашого дослідження *особистісно-орієнтоване навчання курсантів* ми будемо розуміти як *організований певним чином процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії (співпраці) викладача та курсанта як*

рівноправних учасників цього процесу, який спрямовано не тільки на засвоєння знань, умінь та навичок, на формування наукового світогляду, а й на врахування суб'єктного досвіду, реальних навчальних можливостей, потреб, інтересів та розвиток потенційних інтелектуальних і пізнавальних здібностей, суб'єктності та творчої самореалізації як курсантів, так і викладачів у процесі навчання.

За всіма компонентами особистісно-орієнтоване навчання має суттєві відмінності від традиційного навчання, тому що теоретичну основу особистісно-орієнтованого навчання становлять зовсім інші концептуальні засади. На підставі системно-діяльнісного підходу до особистісно-орієнтованого навчання було побудовано дидактичну модель реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих навчальних юридичних закладів, концептуальною основою дидактичної моделі постають такі системоутворювальні фактори, як закономірності, принципи та функції.

Проведений аналіз структури особистісно-орієнтованого навчання дозволив визначати структурні компоненти дидактичної моделі реалізації особистісно-орієнтованого навчання. Центральним елементом якої постає цільовий компонент, від якого тією чи іншою мірою залежить решта компонентів навчання – змістовий, операційно-діяльнісний та оцінювальний-результативний. Змістовий компонент, який обов'язково пов'язується з цільовим, у свою чергу, закономірно впливає на вибір методів, форм та технологічних засобів навчання, тобто на операційно-діяльнісний компонент. Контрольно-регулятивний компонент особистісно-орієнтоване навчання виводить на перший план не обсяг знань, умінь та навичок, а розвиток здатності до самовизначення, розкриття й реалізації індивідуальності того, хто навчається.

Головне завдання викладача в процесі реалізації особистісно-орієнтованого навчання – створення дидактичних умов для позитивної динаміки не тільки мотиваційної сфери курсанта, пізнавальної активності та самостійності, а й розвитку суб'єктності курсантів загалом.

Критеріями ефективності реалізації особистісно-орієнтованого навчання постають не обсяг та якість набутих знань, умінь та навичок, а, перш за все, параметри особистісного розвитку курсантів. Розвиток курсанта як особистості

(його соціалізація) відбувається через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду, як важливого джерела власного розвитку. Тому необхідно в процесі навчання у вищій школі будувати новий формат суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками педагогічного процесу. Адже саме така взаємодія в процесі навчання є важливим соціально-педагогічним чинником подальшого розвитку позитивної мотивації учіння, пізнавальної активності, самостійності тощо. Основним результатом реалізації особистісно-орієнтованого навчання мають бути не тільки навчальні досягнення та успішність курсантів, а, перш за все, реалізація професійних намірів та розвиток суб'єктності курсантів у процесі навчання.

За матеріалами розділу автором опубліковано такі праці:

1. Авдіянець Г.Г., Мухіна Г.В. Методологічні та гносеологічні засади дослідження феномену особистісно-орієнтованого навчання /Авдіянець Г.Г., Мухіна Г.В. //Гуманізація навчально-виховного процесу : Збірник наук. праць. – XLIV /За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – 267 с., С.142-150

2. Мухіна Г.В. Проблеми особистісно-орієнтованого навчання у вищих юридичних закладах освіти МВС України /Г.В. Мухіна //Гуманізація навчально-виховного процесу : Збірник наук. праць. – XL /За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2008. – 302 с., С.48-53.

3. Смоктій А.О., Мухіна Г.В. Формування курсанта як суб'єкта навчальної діяльності / Смоктій А.О., Мухіна Г.В. // Збірник наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми». – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2011, С.500-506.

4. Мухіна Г.В. До питання про аналіз основних компонентів особистісно-орієнтованої дидактичної системи /Г.В. Мухіна //Наукова скарбниця освіти Донеччини. - №2/2011, С.112-116.

5. Мухіна Г.В. Про особливості соціального статусу курсанта вищих навчальних закладів МВС України [Текст] /Мухіна Г.В. // Вісник Запорізького національного університету . – №3/2011, С. 108-111.

РОЗДІЛ II

ОБГРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ЮРИДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

2.1. Стан реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів

У попередньому розділі було запропоновано дидактичну модель реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих навчальних юридичних закладах. До того ж було визначено теоретичні основи розвитку суб'єктності курсантів в умовах особистісно-орієнтованого навчання.

Відповідно до гіпотези та теоретичної частини дослідження визначено мету констатувального (діагностувального) етапу педагогічного експерименту – вивчення стану реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах.

Для реалізації поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- вивчити готовність курсантів та викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання;
- проаналізувати наявний стан проведення семінарських занять у вищому юридичному навчальному закладі;
- визначити характер взаємодії суб'єктів педагогічного процесу у вищому юридичному навчальному закладі.

На констатувальному етапі експерименту було використано такі методи як анкетування курсантів для вивчення мотивів учіння; бесіди з викладачами та їх анкетування щодо визначення мотивації професійної діяльності та готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання; спостереження за організацією педагогічного процесу та характером взаємодії між викладачами й курсантами в процесі відвідування семінарських занять (на прикладі «Історії держави та права України», «Історії держави та права зарубіжних країн»); аналіз

проведених семінарських занять за параметрами, які розроблено в інституті і які дають інформацію про дидактичні компоненти особистісно-орієнтованого навчання.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту (2007-2009 роки) для вивчення стану організації педагогічного процесу й реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів було створено ініціативну групу із досвідчених доцентів, викладачів, викладачів-методистів Донецького юридичного інституту. Ініціативною групою на підставі зазначених вище критеріїв було розроблено та застосовано, як у процесі констатувального, так і формувального експерименту такий інструментарій як: анкета щодо вивчення факторів, які перешкоджають курсантам максимально виявляти свій навчальний потенціал (Додаток Б); анкета щодо вивчення мотивів учіння курсантів (Додаток В); анкета для вивчення суб'єктності курсантів (Додаток Д); карта діагностики готовності викладача до реалізації особистісно-орієнтованого навчання (Додаток Ж).

Крім цього, для виконання окреслених вище завдань викладачами ініціативної групи використовувалася методика вивчення мотивації професійної діяльності викладача та методика вивчення оцінки мотивації досягнення та уникнення невдач тощо [235].

У процесі констатувального експерименту з 2008 до 2009 року для визначення актуальності особистісно-орієнтованого напрямку підготовки курсантів було проведено попередню роботу щодо аналізу педагогічного процесу у вищих юридичних навчальних закладах. Оскільки в переважній більшості досліджень педагогічного процесу у вищих навчальних закладах [4; 5; 9; 14; 39; 63; 64; 75; 154; 170; 182; 215; 216; 217 тощо], перш за все, аналізуються причини успішності та неуспішності тих, хто навчається, нами ж було визначено фактори, які перешкоджають максимально використовувати навчальний потенціал курсанта у вищих юридичних навчальних закладах.

Параметрів, за якими можна визначити такі фактори, багато. Для подальшого аналізу нами було виокремлено ті фактори, які, на нашу думку, видаються найбільш актуальними для вищого юридичного навчального закладу. Для реалізації поставленого завдання проводилося анонімне анкетування курсантів перших-других

курсів Донецького юридичного інституту, на яких викладаються такі навчальні дисципліни професійно-орієнтованого циклу, як «Історія держави та права України», «Історія держави та права зарубіжних країн» (II курс) (Додаток Б).

У процесі обробки результатів анкетування дійсними було визнано 896 анкет курсантів (таблиця 2.2.)

Таблиця 2.1

**Фактори,
які перешкоджають курсантам максимально використовувати свій
навчальний потенціал**

№ з/п	Фактори	2007	2008	2009
1	Однотипне нецікаве викладання навчального матеріалу	243(19,4%)	253(23,8%)	266(29,7%)
2.	Напружена психологічна атмосфера проведення навчальних занять, відсутність співпраці і взаєморозуміння викладача та курсантів у процесі навчання;	215(17,1%)	218(20,5%)	208(23,2%)
3.	Відсутність навичок самостійної навчальної діяльності в умовах ВНЗ тощо	167(13,3%)	116(10,9%)	96(10,7%)
4.	Недостатньо комфортні умови для навчання і самопідготовки	127(10,1%)	98(9,2%)	74(8,3%)
5.	Низький самоконтроль	122(9,7%)	90(8,5%)	78(8,7%)
6.	Недисциплінованість і неорганізованість тих, хто навчається	79(6,3%)	81(7,6%)	58(6,5%)
7.	Лінощі, пасування перед труднощами	58(6,5%)	79(6,3%)	81(7,6%)

Продовж. таблиця 2.1

8.	Несистематична самостійна робота тих, хто навчається	80(6,4%)	78(7,4%)	36(4,01%)
9.	Наявність прогалин у знаннях	56(4,5%)	59(5,6%)	42(4,7%)
10.	Надання переваги відпочинку, веселошам тощо	42(4,7%)	56(4,5%)	59 (5,6%)

Аналіз результатів анкетування свідчить про те, що головною перешкодою, яка заважає курсантам навчатися на повну силу, максимально використовувати свій навчальний потенціал є однотипне нецікаве викладання навчального матеріалу викладачами (662 особи, що складає 74,62%), на другому місці визначають таку перешкоду як напружена психологічна некомфортна атмосфера на семінарських та практичних заняттях, відсутність співпраці, співтворчості та взаєморозуміння викладача й курсантів (641 курсант, що складає 60,8%).

Крім цього значна частина курсантів зазначає, що викладачі не надають можливості самостійно обирати завдання та способи їх виконання (28,23 %), а це означає, що викладачі не стимулюють у курсантів право вибору завдань та способів їх виконання. Через відсутність мотивів вивчення навчальної дисципліни курсант втрачає бажання займатися цим предметом.

Важливим чинником успішності курсантів є не лише рівень організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах, а й наявність у курсантів навчальних умінь та навичок. Результати анкетування свідчать, що однією з основних перешкод максимального використання навчального потенціалу курсанта є недостатній рівень оволодіння раціональними методами пізнання й недостатній рівень сформованості операцій мислення у курсантів.

За результатами анкетування можна констатувати, що педагогічний процес видається слабо спрямованим на особистісно-орієнтоване навчання в процесі вивчення дисциплін у вищих навчальних закладах юридичного профілю. Не можна залишати поза увагою і той факт, що в практиці застосування елементів особистісно-орієнтованого навчання (за результатами опитування викладачів ДЮІ)

існує низка проблем щодо способів реалізації означеного навчання та напрямків їх вирішення, а саме:

- відсутня увага з боку викладачів зазначеного циклу навчальних дисциплін до пізнавальної активності, самостійності та прагнень курсантів до самоактуалізації;
- більшість викладачів є необізнаними з технологією особистісно-орієнтованого навчання та не розуміють його цінностей і переваг, порівняно з іншими педагогічними технологіями;
- дехто з викладачів не вміє (або не бажає) використовувати активні та інтерактивні форми та методи організації навчальної діяльності;
- переважна більшість викладачів орієнтує курсантів не на самостійне здобуття знань, а на сприймання інформації через викладача;
- недостатньо уваги приділяється з боку викладачів формуванню позитивної мотивації у навчально-професійній діяльності курсантів.

Враховуючи те, що ставлення курсантів до свого навчання у вищих навчальних закладах залежить насамперед від чинників вибору професії (спеціальності) та ставлення до самого процесу навчання, нами було проведено анкетування курсантів I курсів (353 особи, що становить 100 % від загальної кількості 1-го курсу) на предмет вивчення мотивації щодо обраної професії працівника органів внутрішніх справ (Додаток В). Вихідне анкетування вступників до вищого юридичного навчального закладу дає нам відомості про причини обрання ними саме цієї професії. Так, 340 курсантів, що становить 96,31% від 353 опитаних осіб, вважають, що обрали професію правоохоронця у зв'язку з тим, що вона пов'язана з захистом закону. Понад 91,2%, що складає 322 особи, обрали цю професію у зв'язку з тим, що вона передбачає високе почуття відповідальності; 315 (89,4%) бачать перспективу своєї службової кар'єри в органах внутрішніх справ, тоді як 307 (87%) обрали професію правоохоронця у зв'язку з тим, що ця професія виховує вольові якості. 293 (83%) обрали професію правоохоронця у зв'язку з тим, що працівникам органів внутрішніх справ гарантована пенсія та соціальний захист. Тільки 259 (73,4%) опитаних бажають за допомогою обраної професії підвищити особистий авторитет та мати владні повноваження.

Таким чином, можна зробити висновок, що у курсантів перших курсів превалує позитивна мотивація професійного вибору курсанта, яка має такі її прояви як яскраво виражений інтерес до професії; бажання в майбутньому займатися саме цією професійною діяльністю; прагнення бути корисним людям, суспільству, результатами своєї професійної діяльності служити Україні.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу мотиви навчання. Адже мотиви навчання є не тільки передумовою успішного професійного навчання курсанта, вони є також його наслідком. Мотиви формуються в діяльності, а організовує цю діяльність викладач, ставлення ж курсантів до цієї діяльності формується в ній самій. Організація навчальної діяльності курсантів має свої особливості, які пов'язані з певною специфікою навчального закладу, в якому відбувається педагогічний процес. Формування й підтримка прагнення курсантів виявляти і утверджувати себе як суб'єкта педагогічного процесу залежить насамперед від мотивів навчання. Реальна діяльність, на думку Л. Подоляк і В. Юрченка, завжди полімотивована, а тому і в учінні тих, хто навчається, потрібно розуміти ієрархію мотивів, їхню підпорядкованість, помічати головні мотиви. У мотивації, звичайно, можливі зміни, а тому важливо враховувати, які мотиви учіння є провідними на кожному курсі навчання [235, с.160].

На констатувальному етапі експерименту для вивчення питання щодо розуміння курсантами свого місця в педагогічному процесі й ролі особистісно-орієнтованого навчання в їхньому особистісному розвитку вивчалися мотиви навчання курсантів. Як зазначалось раніше, мотиви вибору професії значною мірою визначають мотиви учіння курсанта. Вони зумовлюють ставлення курсанта до навчання, і тому не можна применшувати роль такого мотиву, як потреба в досягненні успіху в навчанні, яка найсильніше впливає на ефективність навчальної діяльності.

Для вивчення рівня сформованості у курсантів мотивації досягнення успіху (або уникнення невдачі) використовувався опитувальник А. Реана «Мотивація успіху й уникнення невдач», який дає можливість визначити, наскільки вираженими у курсантів є мотиваційні полюси (на успіх або на невдачу) [235, с.89-91]. За

опитувальником визначено динаміку розвитку обох тенденцій у мотиваційній сфері курсанта. В опитуванні брали участь 47 курсантів першого курсу (2008/09 навчальний рік) і 39 курсантів II курсу (2007/08 навчальний рік) факультетів кримінальної міліції та міліції громадської безпеки.

Результати визначення характеру мотивації курсантів у процесі вивчення дисциплін професійно-орієнтованого циклу знайшли відображення у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Характер мотивації
курсантів у процесі вивчення дисциплін професійно орієнтованого циклу**

Характер мотивації		Навчальні групи (кількість курсантів)			
		1 курс навчання (2007/08 нав. рік)		2 курс навчання (2008/09 нав.рік)	
		осіб	в %	осіб	в %
Мотивація на успіх		37	78,72	22	56,41
Мотивацій ний полюс не виражено	Тенденція прагнення до успіху	5	10,63	7	17,94
	Тенденція уникнення невдач	5	10,63	5	12,82
Мотивація на невдачу		0	0	5	12,82
Всього		47	99,98	39	99,99

Аналіз результатів анкетування свідчать про те, що понад 3/4 курсантів першого курсу в процесі вивчення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін виявляють високий рівень мотивації досягнення на успіх, який тісно корелює з адекватною високою самооцінкою курсантів і становить 78,72% від кількості всіх опитаних курсантів першого курсу. Понад 21,26 % опитаних курсантів мають не яскраво визначений мотиваційний полюс. Проте приблизно 11 % з них мають певну

тенденцію до розвитку мотивації досягнення на успіх у навчанні, і приблизно стільки ж курсантів (10,63 %) виявляють у процесі навчання більш визначену схильність до уникнення невдачі. Слід зазначити, що мотив уникнення невдач у курсантів поєднується, як правило, зі зниженням самооцінки, що свідчить про загальний низький рівень мотивації досягнення.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було проведено повторне опитування тих самих курсантів, які вже навчалися на II курсі, для відстеження можливих змін у мотиваційній сфері курсантів. Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що відбулися певні зрушення в характері мотивації учіння курсантів, а саме: зменшилася кількість курсантів, у яких переважає мотивація на успіх з 78,72%, на I курсі навчання до 56,41%, на II курсі навчання; різниця становить приблизно 22%. Проте збільшується кількість курсантів, які за даними опитування мають невиражений мотиваційний полюс (на I курсі цей показник становив приблизно 21%, на II – 31%). Слід зазначити, що за даними опитування на II курсі понад 12,8% курсантів мають чітко визначену мотивацію уникнення невдач.

Отже, можна констатувати, що навіть попередні висновки не є втішними, адже на сьогодні педагогічний процес у вищих юридичних навчальних закладах системи МВС України видається слабко спрямованим на особистісне залучення курсантів до процесу навчання. Лише за такої умови навчання змінює і настанови, і поведінку курсанта, і його особистість загалом.

Для формування позитивної мотивації навчально-професійної діяльності курсант повинен стати повноцінним суб'єктом педагогічного процесу (виявляти пізнавальну активність, інтелектуальну ініціативу і самостійність у прийнятті рішень щодо вибору шляхів і змісту самоосвіти, збагачувати свій внутрішній світ, бути відкритим новому досвіду тощо).

Розв'язання проблеми забезпечення й підтримки позитивної мотивації учіння курсантів залежить також і від викладачів. Щоб навчально-професійна діяльність курсантів стала чинником його розвитку й саморозвитку, важливо не лише розуміти характер її змісту, але постійно вдосконалювати потребнісно-мотиваційну сферу

особистості майбутнього фахівця. Майбутня професійна діяльність має набути для того, хто навчається, життєвого сенсу. Тому важливо, щоб курсанти усвідомлювали свій ціннісний життєвий простір і бачили його зв'язок з обраною професією.

Для простеження динаміки пізнавальної активності члени ініціативної групи, відвідуючи семінарські заняття, проводили спостереження за навчальною діяльністю курсантів, де оцінювалася пізнавальна активність кожного курсанта. До того ж для чистоти експерименту відвідувалися семінарські заняття одних і тих самих викладачів, які введуть професійно-орієнтовані дисципліни на 1-му та 2-му курсах. Одержані дані узагальнено на рис. 2.1.

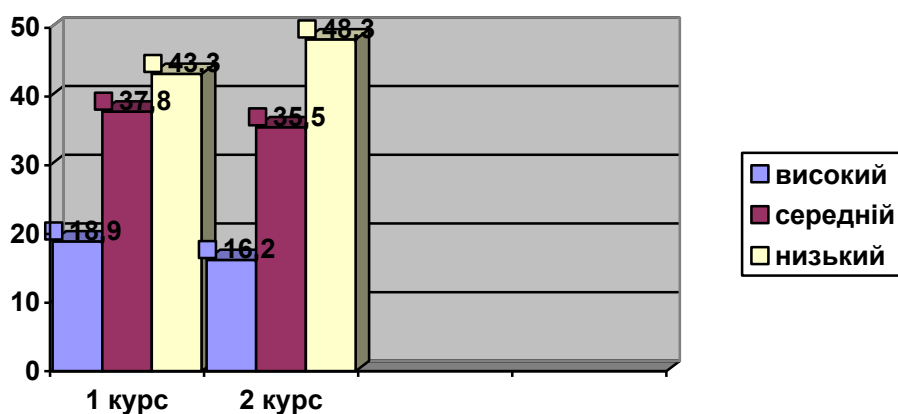


Рис.2.1. Динаміка пізнавальної активності курсантів за навчальними курсами

Отже, дослідження рівнів сформованості пізнавальної активності курсантів 1-го курсу показало, що кількість курсантів із високим рівнем сформованості пізнавальної активності становить тільки 18,9%, проте понад 43,3% курсантів мають низький рівень, а решта (37,8%) – характеризується середнім рівнем пізнавальної активності.

Слід зазначити, що на 2-го курсі спостерігається тенденція до зниження кількості курсантів, які мають високий (16,2%) та середній (35,5%) рівні пізнавальної активності та збільшення відсотка курсантів, рівень пізнавальної активності, яких характеризується як низький (48,3%).

Для визначення рівнів самостійності курсантів у процесі навчання члени ініціативної групи підготували комплекси навчальних завдань, які враховували різні рівні самостійної навчальної роботи курсантів і, перш за все, рівень підготовки

кожного курсанта до самостійної роботи, його уміння систематизувати та здійснювати навчальну діяльність і пізнавально-розумові дії без очевидної допомоги та прямого керівництва з боку викладача, а також сприяли розвитку мотивації досягнення успіху. За рівнем самостійних навчальних дій курсанта навчальні завдання розподілялися на три рівні: низький (початково-репродуктивний), середній (загальний) та високий (творчий).

Результати вивчення рівнів самостійності курсантів 1-го та 2-го курсів наведено на рис. 2.2.

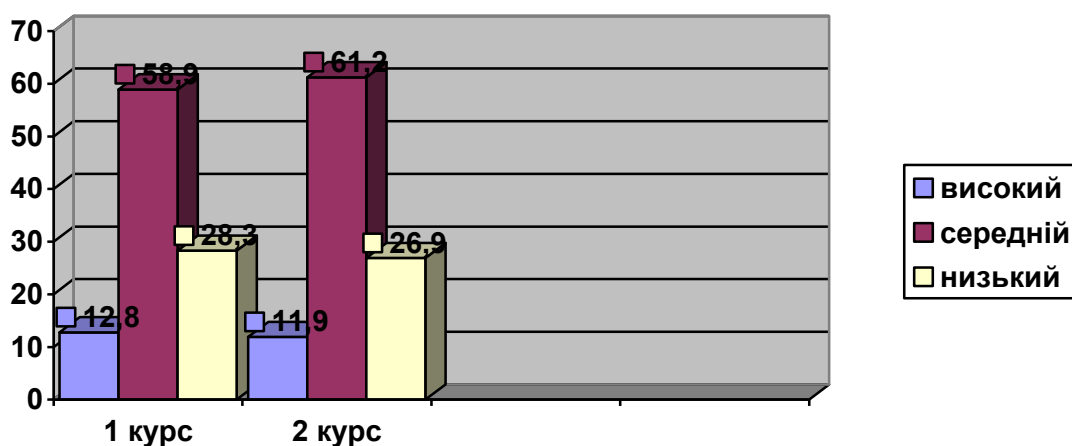


Рис. 2.2. Динаміка рівнів самостійності курсантів за навчальними курсами

Аналіз показників, які отримано під час перевірки самостійних навчальних завдань курсантів, свідчить, що кількість курсантів із високим рівнем сформованості самостійної навчальної роботи становить тільки 12,8%, проте понад 28,3% курсантів мають низький рівень, а решта (58,9%) – характеризується середнім рівнем самостійної навчальної роботи. Слід зазначити, що на 2-му курсі спостерігається тенденція до зниження кількості курсантів, які мають високий (11,9%) та низький (26,9%) рівні самостійної навчальної роботи та збільшення відсотка курсантів, які мають середній рівень – 61,2%.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту для виявлення емоційного оцінного ставлення курсанта до викладача проводилися бесіди з курсантами. Під час бесід курсанти визначали професійні та особистісні риси, які необхідні викладачу, щоб організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі навчання. За названими курсантами рисами було складено бажаний портрет

викладача вищої школи юридичного профілю. Серед пріоритетних професійних та особистісних якостей викладача визначено ті якості, які, на нашу думку, притаманні викладачу, який організовує суб'єктно-суб'єктну модель взаємодії у процесі навчання, а саме:

- доброзичливість і чуйність до курсантів (96,3% респондентів);
- любов до предмету, який викладає (91% респондентів);
- вміння цікаво й різноманітно організувати роботу у процесі навчання (83% респондентів);
- відсутність психологічного тиску на курсантів (76% респондентів);
- зацікавленість в успішному професійному майбутньому кожного курсанта (52,9% респондентів).

Менш виявленими, проте не менш значущими виявилися такі риси педагога як культура мовлення, правильна дикція, нормальний темп мовлення (22,1%), вміння слухати та спілкуватися (19,4%), вміння визнавати свої помилки (19,2%).

Також курсанти визначили й негативні риси викладачів, які заважають їм розкрити свої здібності на заняттях та знижують мотивацію до навчальної діяльності, а саме:

- психологічне пригнічення на заняттях, постійний диктат з боку викладача (47% респондентів);
- неповажне ставлення до курсантів (36,7% респондентів);
- монологічні, авторитарні способи спілкування (35,5% респондентів);
- конфліктність з боку викладача, відсутність взаєморозуміння між викладачем та курсантом (29,4 % респондентів).

Отже, одержані дані дають підстави стверджувати, що на думку курсантів, головними рисами викладача повинні бути: прихильне ставлення до курсантів, бажання спілкуватися та працювати з ними. Важливою здібністю викладача є здібність постійно перебувати на занятті в оптимальному для курсантів психічному стані. Щоб не трапилося, викладач завжди повинен знаходити в аудиторії оптимістично налаштованим, у хорошому настрої, стримуючи негативні емоції. Якщо викладач зайшов до аудиторії незадоволеним – це відразу несприятливо

позначається на емоційно-вольовій сфері курсантів, гальмує їхню пізнавальну активність на занятті.

Для з'ясування рівнів сформованості та відстеження динаміки суб'єктності курсантів у процесі навчання у вищому навчальному юридичному закладі членами ініціативної групи було розроблено анкету «Суб'єктність курсантів у педагогічному процесі» (Додаток Г).

Питання, які включено до анкети, характеризують поведінку й позицію курсанта в процесі навчальної діяльності, допомагають з'ясувати рівень активності та відповідальності у процесі засвоєння навчального матеріалу, рівень самостійності та виразність цієї характеристики в навчальній роботі. Рівні суб'єктності курсантів було визначено як низький, середній та високий.

Анкета для курсантів містила 30 питань, з яких 10 питань належали до шкали неправди. Шкалу неправди введено до анкети у зв'язку з тим, що курсанти у зв'язку з особливостями свого вікового та соціального розвитку можуть досить часто орієнтуватися в відповідях на соціальну бажаність, на вибір соціально схвалюваних варіантів відповідей.

В опитуванні брали участь 41 курсант першого курсу (2008/09 навчальний рік) та 41 курсант II курсу (2007/08 навчальний рік) факультетів кримінальної міліції та міліції громадської безпеки.

Результати з визначення рівнів суб'єктності курсантів у процесі вивчення дисциплін професійно-орієнтованого циклу ми відобразили у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати визначення суб'єктності курсантів в педагогічному процесі

Рівності сформованості суб'єктності	Курси навчання (кількість курсантів)			
	1 курс		2 курс	
	осіб	в %	осіб	в %
Низький рівень	5	12,20	11	26,82
Середній рівень	20	48,78	22	53,65
Високий рівень	16	39,02	8	19,53
ВСЬОГО:	41	100,0	41	100,0

Вивчення результатів анкетування дало такі результати. Понад 39,02% курсантів мають високий рівень сформованості суб'єктної позиції. Зазначеній категорії курсантів притаманні як внутрішня активність (переживання своєї причетності до процесу навчання, усвідомлення того, що результат у навчальній діяльності буде залежати від ступеня особистих зусиль, інтелектуальна включенність у запропонований навчальний матеріал), так і зовнішня (вираження своєї думки з приводу проблем, які обговорюються на семінарських заняттях, звертання до викладача з питаннями й уточненнями; внесення своїх пропозицій щодо організації педагогічного процесу тощо).

Понад 48,8% курсантів мають середній рівень суб'єктності, який характеризується тим, що курсант прагне до прояву певної активності, але ініціативним буває рідко. Курсанти зазначеної категорії намагаються виробляти свою суб'єктну позицію в процесі навчання, але далеко не завжди прагнуть виражати своє ставлення до тих або інших аспектів організації педагогічного процесу.

Тільки 12,2% опитаних курсантів першого курсу продемонстрували низький рівень суб'єктності. Ці курсанти виявляють у процесі навчальної діяльності найчастіше пасивну позицію, активність проявляють у край рідко, епізодично, вони воліють бути в ролі виконавця вказівок викладача й не виражати свого ставлення до навчальної діяльності. У курсантів з низьким рівнем суб'єктності практично відсутня ініціатива в процесі навчання; такі курсанти переважно орієнтовані на традиційне виконання своєї ролі як об'єкта педагогічних впливів, на засвоєння знань, вмінь та навичок.

У процесі констатувального етапу експерименту було проведено повторне анкетування тих самих курсантів, які вже навчалися на II курсі навчання. Аналіз відповідей курсантів на питання анкети «Суб'єктність курсантів у педагогічному процесі», свідчить про те, що відбулися зміни в рівнях суб'єктності курсантів. Лише 19,53% опитаних курсантів продемонстрували високий рівень суб'єктності, що майже на половину менше, ніж на першому курсі навчання (на I курсі – 39,02%). Проте збільшився показник середнього рівня суб'єктності, порівняно з попередніми

результатами, а саме, в курсантів II курсу показник становить 53,65% (на I курсі – 48,78%), тобто різниця становить 4,87%. На жаль, збільшився відсоток курсантів, які продемонстрували низький рівень суб'єктності (з 12,2% на I курсі навчання до 26,82% , відповідно на II курсі, різниця становить понад 14% (14,63%)).

Отже, результати анкетування свідчать про те, що рівень суб'єктності курсантів I та II курсів навчання має деякі відмінності. Рівень суб'єктності курсантів на початку свого навчання в інституті характеризується переважно як середній та високий, а курсантів II курсу навчання – переважно як середній та низький. Зазначені дані дають підстави зробити висновки, що ці зміни, свідчать про те, що саме організація навчання переважно за традиційною формою, застосування пояснювально-ілюстративного типу навчання сприяють формуванню пасивної позиції курсантів у педагогічному процесі; курсант воліє виконувати роль виконавця, бути об'єктом педагогічного впливу.

Виходячи із зазначеного, ми можемо припустити, що певну динаміку щодо зростання рівня суб'єктності курсантів ми зможемо спостерігати тільки за умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів. Саме спостереження за динамікою рівня суб'єктності курсантів у педагогічному процесі дозволить викладачеві зробити певні висновки про достатність його педагогічних зусиль для створення дидактичних умов розвитку суб'єктності курсанта.

Педагогічний процес – це процес, у якому беруть участь дві сторони – той, хто навчає, і той, хто навчається. Отже, вивчення характеру педагогічної взаємодії у процесі навчання має включати як думку курсантів, так і думку викладачів.

Для діагностики готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів членами ініціативної групи проводилося інтерв'ювання викладачів, які викладають професійно-орієнтовані навчальні дисципліни у курсантів 1-го та 2-го курсів навчання.

Отримана у процесі інтерв'ювання інформація дозволила з'ясувати причини, що заважають переходу викладача від традиційної технології до особистісно-орієнтованої технології навчання. Так, 84,1 % опитаних викладачів головною причиною невикористання у процесі навчання особистісно-орієнтованих технологій

вважають великі за кількістю навчальні групи (30 осіб); 80,3% вказують на власну невідповідність до особистісно-орієнтованого навчання. Значна кількість викладачів, приблизно 67,6%, пояснюють неможливість реалізації особистісно-орієнтованого навчання на семінарських заняттях через низький рівень пізнавальної активності та самостійності курсантів. Понад 55,9% викладачів пояснюють використання традиційних методів навчання у своїй педагогічній діяльності тим, що навчальні програми занадто перевантажені й не вистачає аудиторного навчального часу для передачі великого обсягу навчальної інформації.

Проте в ході дослідження було виявлено, що серед опитаних 60,1% викладачів виявляють зацікавленість до інноваційних підходів до навчання, понад 54,3% відзначили в себе наявність бажання одержати знання про методику й технології особистісно-орієнтованого навчання. Саме тому на констатувальному етапі експерименту вивчалось питання про здатність викладачів до саморозвитку та їх готовність до інноваційних педагогічних технологій (перш за все, до реалізації особистісно-орієнтованого навчання) за допомогою анкетування.

В опитуванні брали участь викладачі юридичного профілю, які викладають професійно-орієнтовані навчальні дисципліни. Результати опитування наведено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Здатність викладачів до саморозвитку

№ з/п	Здатність викладачів до саморозвитку	Кількість викладачів	(%)
1.	Активний розвиток особистості викладача	11	28,94
2.	Відсутність сформованої системи саморозвитку, орієнтація на розвиток занадто залежить від умов життя і праці	27	71,06
3.	Особистість викладача не розвивається	0	0
	Разом	38	100

Результати дослідження показали, що в більшості викладачів (27 викладачів), що становить 71,06 %, відсутня сформована система саморозвитку; орієнтація на розвиток залежить від певних умов для саморозвитку, і лише 28,94 % (одинадцять викладачів) демонструють активний розвиток; вони одержують задоволення від освоєння нового.

Такі результати опитування викладачів можна пояснити тим, що в процесі отримання педагогами відповідної вищої освіти у вищій школі також переважав традиційний (суб'єкт-об'єктний) характер організації навчання, що впливає з традиційно-орієнтованої професійної підготовки викладача ще у стінах вищого навчального закладу. Ця система підготовки неповною мірою забезпечувала готовність до організації інноваційної діяльності та не спонукала до професійного вдосконалення, особистісного росту людини.

Для з'ясування умов, які стимулюють навчання, розвиток і саморозвиток викладачів професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, було проведено анкетування.

Зокрема, більшість опитаних викладачів (28 осіб, що становить 73,68 %) висловила думку про те, що головним фактором, який стимулює викладачів до саморозвитку, є новизна діяльності, а умови роботи й можливість експериментувати постають ще одним фактором, який сприяє саморозвитку викладацького складу. Приклад і вплив колег вважають третім стимулюючим фактором 27 викладачів, що становить 71,05%.

У процесі анкетування були з'ясовані не тільки фактори, що стимулюють професійну діяльність викладачів, але й фактори, що перешкоджають саморозвиткові викладача. Серед основних зазначених вище факторів опитувані назвали:

- власну активність викладача – 36,6%;
- обмежені матеріальні ресурси, обставини життя – 36,4%;
- нестачу часу для саморозвитку – 33,5%;
- стан здоров'я - 18,2%;
- відсутність підтримки й допомоги в цьому питанні з боку керівників – 7,9%;

- ворожість оточуючих, що заздять і не сприймають позитвних зрушень у вашому розвитку– 7,0%;

- неадекватний зворотний зв'язок із членами колективу й керівниками (відсутність об'єктивної інформації про себе) – 4,7%.

Слід зауважити й деякі позитивні моменти, що стають очевидними з поданих результатів, а саме такі фактори, як ворожість оточуючих, що погано сприймають у позитивні зміни й прагнення у колег, неадекватний зворотний зв'язок із членами колективу й керівниками, не стали вирішальними серед факторів, що перешкоджають саморозвитку. З цього випливає, що за певних умов такий викладач зможе подолати стереотипність мислення в професійній сфері, що сприятиме не тільки покращенню загальної атмосфери навчального заняття, але й допоможе викладачу застосовувати все нові, й нові підходи до навчання.

Отже, результатом констатувального етапу експерименту можна вважати той факт, що більшість викладачів дисциплін професійно-орієнтованого циклу вищої школи юридичного профілю прагнуть до професійного вдосконалення, особистісного росту, виявляють готовність до саморозвитку. Частина викладачів (приблизно 21%) продемонстрували бажання взяти участь в експериментальному дослідженні з реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів.

Для з'ясування готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання та характеру взаємодії викладачів та курсантів на констатувальному етапі експерименту було відвідано та проаналізовано 76 семінарських занять з професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, які викладають курсантам на 1-му та 2-му курсах навчання.

Для комплексного аналізу членами ініціативної групи було розроблено картку діагностики готовності викладача до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів, що дозволяє виявити характер взаємодії викладачів та курсантів у процесі навчання (Додаток Д). Діагностика проводилась за такими дидактичними компонентами навчання, як мотиваційно-цільовий (визначення цілей власної діяльності та курсантів, визначення завдань та шляхів їх реалізації, позитивна установка на навчання тощо); змістовно-операційний (організація пошукової

діяльності, забезпечення вибору щодо виконання завдань; диференційовані навчальні завдання та способи виконання навчальних завдань, вибір форм, методів та засобів навчання тощо), оцінювально-результативний (оцінювання навчальних й особистісних досягнень курсантів, здійснення самоаналізу та самооцінки як своєї діяльності, так і діяльності курсантів тощо), а також рівень педагогічної майстерності та прояв індивідуальності викладача.

За кожним із зазначених критеріїв оцінювався професійний рівень викладача за 4-х бальною шкалою. За загальною кількістю одержаних балів з'ясувався рівень готовності викладача до реалізації особистісно-орієнтованого навчання (високий, середній та низький).

Проведений аналіз дав такі результати:

- понад 3,9% викладачів взагалі не визначають перед навчальною аудиторією мету заняття або мета семінару не збігається з визначеною темою,
- понад 33 % визначають мету семінарського заняття, проте не окреслюють перед курсантами засоби реалізації навчальних завдань,
- 56% викладачів у процесі проведення заняття чітко визначають мету та алгоритм дій курсантів для досягнення зазначеної мети у процесі навчання.

На жаль, тільки 7,8% разом з курсантами визначають мету заняття, коло навчальних завдань та способи їх вирішення, тобто залучають курсантів до особистісного цілепокладання.

Щодо змісту навчання, то слід зауважити, що більшість викладачів (77,7%) надають навчальний матеріал у вигляді готового знання, яке необхідно зрозуміти, засвоїти та запам'ятати. Причому знання презентуються у вигляді підручника або додаткової літератури, рідше у вигляді збірників практичних завдань. Отже, основним засобом трансляції знання є навчальний текст (маємо на увазі друкований текст підручника). Тільки деякі викладачі (22,3%) у процесі планування семінарського заняття пропонують методичні рекомендації до опрацювання теоретичного, практичного та творчого блоку за певною темою, виконання диференційованих навчальних завдань, нестандартні навчальні завдання, різноманітне додаткове дидактичне забезпечення.

Аналіз технологічних аспектів та структури семінарів, які було відвідано під час констатувального експерименту свідчить, що значна більшість викладачів (понад 56,6%) перетворюють виступи курсантів на діалог «викладач-курсант» на фоні інертності аудиторії. На таких заняттях переважає демонстрація власних знань викладача і його професійної компетенції на тлі низької пізнавальної активності курсантів. Викладач використовує переважно репродуктивні методи навчання, які є низькорезультативними. Особистість курсанта, його мотиваційна сфера на семінарських заняттях залишається поза увагою педагога. Понад 35,2% викладачів використовують на заняттях елементи проблемного навчання, тобто в процесі заслуховування повідомлень та рефератів спонукають курсантів до дискусії. Незначна кількість викладачів, приблизно 8,5% використовують різноманітні методи активізації пізнавальної діяльності курсантів та елементи різних педагогічних технологій навчання.

Занадто важливим, на нашу думку, є оцінювально-результативний компонент семінарського заняття. Спостереження за ходом проведення семінарських занять свідчать про те, що, на жаль, зазначений компонент залишається поза увагою більшості викладачів. Понад 20,3% викладачів взагалі неорганізовано завершують семінарське заняття, не підбивають підсумків та не здійснюють узагальнення навчальної діяльності курсантів, не надають настанов та рекомендацій щодо подальшої самостійної роботи курсантів. Формальне підбиття підсумків, оголошення оцінок, які отримали курсанти та надання рекомендацій загального характеру для самостійної роботи мають місце у 50,5% відвіданих семінарських занять. Понад 21,7% викладачів проводять семінарські заняття згідно з дидактичними вимогами до проведення навчальних занять, тобто підбивають підсумки, здійснюють узагальнення навчального матеріалу, проводять аналіз роботи навчальної групи та окремих курсантів, надають детальні рекомендації щодо виконання самостійної роботи за темою. Проте тільки 8,5% викладачів залучають курсантів до підбиття підсумків і узагальнення навчального матеріалу за темою, проводять рефлексію та здійснюють конструктивний аналіз особистісних досягнень кожного курсанта.

Результати вивчення рівнів загальної готовності викладачі до реалізації особистісно-орієнтованого навчання наведено на рис. 2.3.

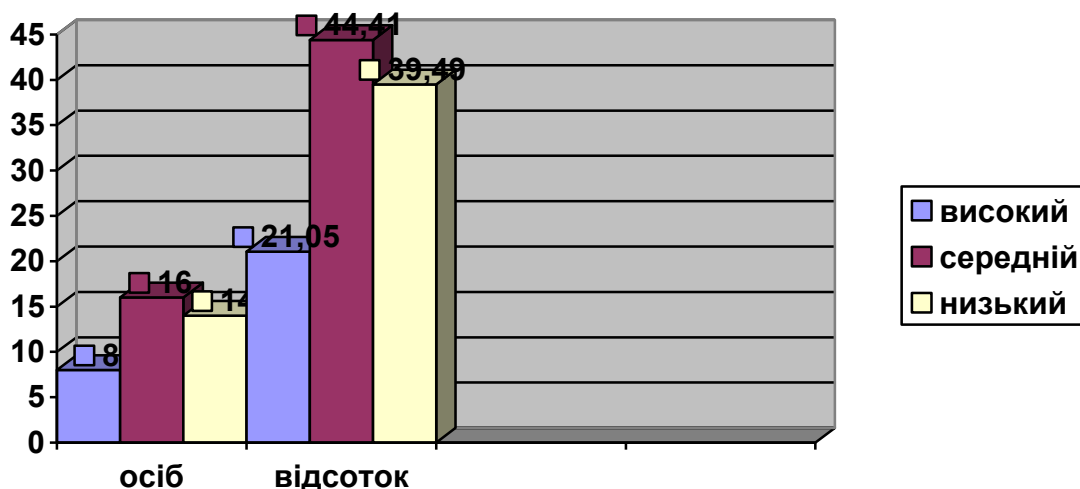


Рис. 2.3. Динаміка рівнів готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання

Отже, систематичне відвідування занять тих викладачів, які викладають дисципліни професійно-орієнтованого циклу та аналіз навчально-методичного забезпечення з цих дисциплін у вищих навчальних закладах юридичного профілю дали змогу зробити висновок, що впровадження елементів особистісно-орієнтованого навчання спостерігається лише у деяких педагогів і до того ж фрагментарно. Відсутня й певна система особистісно-орієнтованого навчання на зазначених дисциплінах, хоча вимоги часу й потреби курсантів у самовизначенні та самореалізації мають підштовхнути викладачів до відходу від традиційної методики та переходу до особистісно-орієнтованої технології навчання. Тим більше, що критерієм оцінки роботи курсантів має бути не стільки обсяг навчального матеріалу, що залишився в пам'яті, скільки розвиток особистості курсанта, актуалізація його особистісного потенціалу, динаміка в розвитку певних особистісних якостей.

Проаналізувавши семінарські заняття з дисциплін професійно-орієнтованого циклу, ми дійшли висновку, що в процесі викладання зазначених вище навчальних дисциплін превалює традиційна технологія й традиційні методи навчання. Тобто переважає пояснювально-ілюстраційний тип навчання, який характеризується

певною пасивністю курсантів у процесі засвоєння знань і набуття практичних навичок. Внаслідок цього центральне місце в педагогічному процесі відведено формальному запам'ятовуванню навчального матеріалу, що не сприяє розвитку особистості, повному використанню її індивідуального творчого потенціалу, до того ж має місце некритичне сприйняття матеріалу. Використання лише традиційних методів навчання веде до того, що курсант постає як об'єкт педагогічного впливу в суворо обмежених організаційних межах. Його активність є наслідком виконання команди, що надходить каналом управління та контролю, а не наслідком внутрішньої мотивації чи особистого бажання.

Слід зазначити, що традиційна система не дозволяє повною мірою використовувати внутрішні умови, тобто різні суб'єктивні фактори, попередній досвід курсанта, види мотивації тощо. Іншими словами традиційна технологія навчання не забезпечує дидактичних умов для розвитку мотивації досягнень, пізнавальної активності, самостійності курсантів.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту вивчалася емоційна атмосфера на навчальних заняттях та характер педагогічної взаємодії викладача і курсантів. Основною формою педагогічної взаємодії в процесі навчання є спілкування – процес обміну між людьми певними результатами їхньої психологічної та духовної діяльності [235, с. 226].

Для отримання об'єктивної оцінки емоційної атмосфери та стилю спілкування педагога в ролі експертів були провідні викладачі-фахівці цього ж вузу, які мають значний досвід спілкування з курсантською аудиторією. Для кількісної оцінки стилю спілкування педагога кожним з експертів незалежно від інших заповнювалася карта комунікативної діяльності (розроблена на основі анкети О. Леонтьєва), після чого вираховувалася середньозважена оцінка.

Аналіз одержаних даних та їх інтерпретація дозволяє констатувати, що понад 14% викладачів, заняття яких були відвідані, отримали низьку оцінку комунікативної діяльності (11-19 балів за 49-ти бальною шкалою). Зазначена категорія викладачів виявилася неспроможною організувати повноцінну взаємодію з курсантами. Для комунікативної діяльності викладачів характерною є одностороння

направленість навчально-виховного впливу з боку викладача на курсанта. За таких умов організації навчальної діяльності курсантська аудиторія виявляє пасивність, а ініціатива курсантів пригнічується домінуванням педагога. Такий стиль спілкування слід віднести до авторитарної або неконтактної моделі спілкування.

Переважає більшість викладачів (понад 69,2%) отримала від експертів задовільну оцінку їхньої комунікативної діяльності. Такі викладачі достатньо володіють прийомами спілкування, легко знаходять контакт з тими, хто навчається, але поза увагою залишають слабковстигаючих курсантів. Отже, в навчальному процесі переважає суб'єкт-об'єктна парадигма, авторитарний стиль поведінки викладача.

Тільки приблизно 7% викладачів отримали від експертів високу оцінку їх комунікативної діяльності (35-44 бали із 49 можливих балів). На семінарських заняттях у таких викладачів панує дружня та невимушена атмосфера, всі учасники педагогічного процесу висловлюють свою думку, пропонують варіанти вирішення зазначеної навчальної проблеми. У процесі спілкування відбувається активна взаємодія між викладачем і курсантами, тобто суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка передбачає:

- розвиток творчого потенціалу курсантів на основі співробітництва;
- прагнення до самореалізації і самовираження всіх суб'єктів педагогічного процесу;
- удосконалення техніки спілкування.

Аналізуючи педагогічну діяльність викладачів, які викладають професійно орієнтовані навчальні дисципліни, слід звернути увагу на те, що переважна більшість викладачів віддає перевагу стереотипним рішенням, створює бар'єр між собою і курсантами. Такі педагоги найчастіше не повністю усвідомлюють свої індивідуальні особливості, мають однобоке уявлення про роль викладача; їм бракує вмінь і навичок, віри у власні сили, любові до тих, хто навчається. Наявність у викладачів стереотипів у мисленні негативно впливає на їхній професійний розвиток, адже викладачі не сприймають нових інноваційних підходів до навчання. Проте перехід до особистісно-орієнтованої технології навчання, перш за все,

залежить від педагога, від його бажання, загальної та педагогічної культури, а також особистісних якостей [40, с.11-12].

Таким чином, вивчення стану реалізації особистісно-орієнтованого навчання та специфіки організації педагогічного процесу в вищих юридичних навчальних закладах дає підстави стверджувати, що на сьогодні у вищих навчальних юридичних закладах (на прикладі вивчення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін) переважає традиційна технологія навчання – технологія навчання, яка характеризується чіткою регламентацією навчальної діяльності і примусовістю навчальних процедур; централізацією контролю та орієнтацією викладача на середнього курсанта. За таких умов організації навчальної діяльності курсант постає підпорядкованим об'єктом навчальних впливів педагога, тоді як педагог є командиром і єдиним ініціативним суб'єктом педагогічного процесу. За традиційною технологією методи засвоєння знань ґрунтуються на повідомленні готових знань, навчанні за зразком, механічній пам'яті та репродуктивному відтворюванні. Зазначена технологія дуже слабо пов'язана із внутрішнім життям курсанта, з його різноманітними запитам й потребами і не створює дидактичних умов для розвитку мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності загалом.

Однак результати констатувального етапу педагогічного експерименту дають підстави стверджувати, що більшість викладачів виявляють зацікавленість в інноваційних підходах до навчання та мають бажання одержати знання щодо методики й технологій особистісно-орієнтованого навчання. Проте отримані на констатувальному етапі педагогічного експерименту дані дають підстави припустити, що реалізація комплексу дидактичних умов особистісно-орієнтованого навчання курсантів у педагогічному процесі юридичних вишів надасть можливість побудувати новий формат суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками педагогічного процесу.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в процесі навчання є важливим чинником подальшого розвитку суб'єктності майбутніх юристів та позитивних змін у мотивації учіння курсантів. Одночасно важливо надавати курсантам право вибору

форми самостійної навчальної роботи, способу контролю і періоду звітності за її результатами, залучати їх до окреслювання обсягу самостійних навчальних завдань. Такими є стратегічні принципи організації навчальної діяльності курсантів, які спрямовано на створення оптимальних дидактичних умов для підвищення рівня пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності майбутнього фахівця загалом.

2.2. Характеристика дидактичних умов особистісно-орієнтованого навчання курсантів та шляхів їх реалізації у вищих юридичних навчальних закладах

Динаміка розвитку педагогічного процесу залежить від комплексу дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів. Дидактичні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання являють собою сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (факторів) дидактичного процесу, від реалізації яких залежить успішність та ефективність цього процесу, позитивна динаміка мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів загалом.

Дидактичними умовами реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах є:

- дидактична готовність курсантів до особистісно-орієнтованого навчання та формування позитивної навчальної мотивації курсантів;
- дидактична готовність викладачів до ефективної реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах;
- впровадження у вищих юридичних навчальних закладах особистісно-орієнтованої технології навчання;
- створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища (комфортних умов навчання, спілкування тощо) у процесі навчання у вищих юридичних навчальних закладах;

- створення особистісно-орієнтованих засобів навчання (навчальних посібників, навчально-методичних рекомендацій для самостійної роботи, електронних засобів навчання тощо).

Для з'ясування шляхів реалізації окреслених дидактичних умов вважаємо за доцільне подати загальну характеристику визначених умов особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах.

Основною дидактичною умовою реалізації особистісно-орієнтованого навчання є дидактична готовність курсантів до такого типу навчання та формування позитивної навчальної мотивації курсантів.

Найважливішим фактором успішного навчання та всебічного розвитку кожного курсанта є його адаптація, тобто засвоєння курсантами норм курсантського життя, включення їх у систему міжособистих стосунків навчального взводу.

Період адаптації першокурсників пов'язаний із руйнуванням сформованих раніше стереотипів, що може породжувати труднощі як у навчанні, так і в спілкуванні [235, с.60]. Адаптаційний період у курсантів відбувається по-різному, залежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей, рівня готовності до навчання у вищому юридичному навчальному закладі.

Труднощі адаптаційного періоду пов'язані з такими причинами, як розлучення з родиною, шкільними друзями й позбавлення їхньої підтримки та розуміння; відсутність повсякденного контролю за курсантами з боку батьків і викладачів; несформованість у курсантів системи саморегуляції та самоконтролю у своїй діяльності; новий режим праці й відпочинку, налагодження побуту й самообслуговування в умовах мешкання в курсантських гуртожитках (казармах); недостатня психологічна готовність до опанування майбутньої професії; відсутність навичок самостійної навчальної роботи (невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, каталогами, довідниками та іншими видами літератури тощо).

У роботах вітчизняних педагогів та психологів, присвячених проблемам педагогіки вищої школи В. Бондар [38], С. Витвицька [64], І. Головінський [80],

Л. Подоляк [235], В. Семиченко [276], В. Юрченко [235] розрізняють такі форми адаптації першокурсників, як:

- формальна;
- соціально-психологічна;
- особистісно-психологічна;
- дидактична.

Серед усіх презентованих форм адаптації в нашому дослідженні вважаємо за доцільне взяти до уваги тільки дидактичний аспект адаптації, бо саме він пов'язаний із готовністю курсанта опанувати різноманітні (порівняно зі школою) організаційні форми навчання у вищій школі, методи і зміст професійної діяльності; пристосуватися до великого обсягу навчального матеріалу для самостійного опрацювання і вивчення навчальних дисциплін.

Більшість науковців, що досліджують особливості дидактичної адаптації першокурсників, зазначають, що переважна більшість тих, хто навчається на першому курсі у вищих навчальних закладах, є дезадаптованими, тобто їм притаманні негативні хвилювання, розчарування, розгубленість, пригніченість (а іноді й агресивність) та неуспішність у навчанні. На жаль, курсанти-першокурсники не є виключенням. Крім цього, зазначені проблеми загострюються у курсантів ще й через те, що вони зобов'язані мешкати у гуртожитках (казармах) понад 20 осіб в одній кімнаті. Занадто тісне спілкування з сусідами, відсутність особистого життєвого простору та можливості хоча б якось усамітнитися, породжує ще більшу напруженість у курсантському колективі. Досить велика кількість курсантів починає сумніватися у слушності зробленого вибору й демонструє невротичну реакцію регресу.

Психологи звертають увагу на те, що найбільш суттєві причини дидактичних дезадаптаційних хвилювань першокурсників пов'язані з глибинними пластами особистості, оскільки поворотні події в людині потребують особистісних змін, які людина досить болісно переживає. На дидактичну адаптацію першокурсників впливають також і їхні ціннісні орієнтації, мотиваційна спрямованість, рівень особистісної тривожності тощо. Слід звернути увагу на те, що курсанти-

першокурсники не завжди успішно оволодівають знаннями не тому, що отримали слабку шкільну підготовку, а через несформованість якостей, які визначають готовність до навчання у вищій школі – уміння вчитися самостійно, контролювати й оцінювати себе; уміння враховувати індивідуальні особливості власної пізнавальної діяльності; уміння правильно розподіляти свій час для самостійної навчальної роботи й відпочинку тощо [235, с.64].

Формування курсанта як суб'єкта педагогічного процесу передбачає, перш за все, вироблення у нього вміння планувати, організовувати свою навчальну діяльність, визначати *навчальні дії*, необхідні для успішного навчання. Для курсанта необхідно чітко окреслити програму їх реалізації на базі конкретного навчального матеріалу, а також подати чітку організацію вправ для їх формування.

Слухання, усвідомлення, опанування (персоніфікація) навчальної інформації на лекціях, семінарських, практичних та інших видах занять. Курсантам, особливо на першому курсі навчання, важко сприймати інформацію на слух (так, наприклад, одні не можуть виокремити головне, а інші навіть не встигають занотувувати почуте). У такому разі викладачеві необхідно відчувати аудиторію й реагувати на труднощі курсантів, змінювати темп лекції, тембр і гучність мовлення, повторювати й пояснювати викладене.

Читання, сприйняття, перероблення, опанування письмової інформації. Курсантові важливо навчитися раціонального читання, що подається науково обґрунтованою технологією, яка забезпечує читання й персоніфікацію максимального обсягу інформації впродовж найкоротшого часу з докладанням мінімальних зусиль. Продуктивність читання залежить від його швидкості, яка повинна поєднуватися зі складністю, типом читання та його новизною.

Конспектування. Цю форму роботи курсанти здійснюють у процесі прослуховування лекції та читання літератури. Способи роботи за такої форми діяльності можуть бути різними: курсанти можуть записувати без усвідомлювання, записувати головне й одночасно усвідомлювати записане, вести опорний конспект із більш поглибленим усвідомленням тексту.

Виконання вправ, розв'язання завдань. Основна мета такої форми роботи – формування вмінь у процесі вивчення конкретних дисциплін. Ще донедавна у вищих навчальних закладах існувала думка, що завдання і вправи слід практикувати у сфері вивчення природничо-наукових, технічних і точних дисциплін. Втім освітня практика переконливо довела помилковість такого судження. Завдання та вправи є доречними для всіх, у тому числі й правових, дисциплін у вищих навчальних закладах. Незважаючи на неоднаковий характер завдань, вони є занадто необхідними для розвитку аналітичного мислення й самостійності курсантів.

Навчальні дослідження як найважливіший тип роботи, що формує курсанта як суб'єкта навчальної діяльності. Така форма роботи стала обов'язковою у вищих навчальних закладах від другої половини ХХ століття. До навчальних досліджень у вищих навчальних закладах належать курсові й дипломні роботи, реферати, різноманітні проекти тощо. Виконання навчальних досліджень вимагає від курсантів високої самостійності й пізнавальної активності, сприяє розвитку вмінь здійснювати наукові пошуки й формувати аналітичне мислення, а також викликає і поглиблює інтерес до тієї або іншої науки.

Виконання творчих навчальних завдань. Розвиток творчих здібностей, уміння мислити й діяти самостійно є запорукою успішності формування курсанта як суб'єкта навчальної діяльності. Творчі здібності виявляються в здатності курсанта мислити нетрадиційно, шукати нових підходів до розв'язання навчальних і наукових проблем.

Отже, одним із основних завдань у роботі з першокурсниками є організація та керівництво самостійною навчальною роботою курсантів, розробка й запровадження шляхів її реалізації та оптимізації. Процес адаптації курсанта є суперечливим і складним, і водночас закономірним та необхідним. Саме тому не можна залишати курсанта наодинці з його проблемами в цей важкий для нього період. Процес адаптації має бути керованим, тобто цілеспрямованим, планомірним і організованим, що сприятиме забезпеченню максимального виявлення індивідуальних можливостей кожного курсанта в умовах навчальної діяльності [295, с.59].

Вирішення зазначеного кола проблемних питань, які пов'язані з адаптаційним періодом у курсантів та формування у них дидактичної готовності до реалізації особистісно-орієнтованого навчання у вищих навчальних юридичних закладах, на наш погляд, постає можливим завдяки:

- функціонуванню центрів практичної психології, які повинні розробити психологічно-педагогічні рекомендації для викладачів-кураторів та курсових офіцерів щодо здійснення ефективної корекції дезадаптованих курсантів;

- розробці й наданню першокурсникам у процесі проходження ними «Курсу молодого бійця» методичних рекомендацій щодо особливостей навчання у вищому навчальному закладі юридичного профілю;

- цілеспрямованій роботі з батьками курсантів 1-2-го курсів навчання;

- вивченню курсантами-першокурсниками факультативної навчальної дисципліни «Основи самостійної навчальної діяльності курсантів»;

- наданню реальної можливості вибору способів навчальної діяльності у процесі вивчення навчальних дисциплін.

Зазначені заходи сприятимуть більш швидкому та ефективному подоланню курсантами труднощів дидактичної адаптації у вищому юридичному навчальному закладі, нададуть можливості курсантам виробити прийоми та навички самостійної роботи в процесі навчання, що дозволить курсантові побудувати свій власний стиль навчальної самостійної діяльності. Власний стиль навчальної самостійної діяльності допоможе курсанту в процесі навчання на першому-другому курсах більш ефективно розподіляти свій особистий час та планувати самостійну роботу з усіх навчальних дисциплін.

Набувши досвіду самостійної діяльності в процесі навчання, майбутній фахівець зможе постійно поглиблювати свої знання, розвивати свої здібності вирішувати професійні завдання, у нього виробиться позитивна мотивація до самоосвітньої діяльності. Позитивна мотивація курсантів до навчання й самоосвіти, безперечно, позитивно впливає не тільки на їх навчальні досягнення та рівень успішності, але й на реалізацію їх професійних намірів та розвиток суб'єктності,

тобто самостійності, активності, цілісності й автономності як щодо пізнання навколишнього світу, так і щодо себе, відповідальності за прийняті рішення.

Успіх ефективної організації самостійної роботи курсантів значною мірою визначається рівнем професійної компетентності викладачів вищої школи, їх дидактичною готовністю передати частину своїх функцій майбутнім фахівцям. Реалії розвитку педагогіки свідчать про те, що особистість викладача – головний і центральний фактор успішної педагогічної діяльності. Тому *другою дидактичною умовою* є дидактична готовність викладачів до ефективної реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів.

Професіоналізм викладача, його педагогічна підготовка, особистісні якості й почуття відповідальності допомагають правильно самовизначитися, співвіднести кожен свою дію з критеріями педагогічного процесу, оволодіти професійними способами діяльності – тобто педагогічними технологіями, передаючи їх концептуально-прагматичні підходи тим, хто навчається [314, с.396]. Адже гуманізація вищої освіти передбачає централізацію педагогічного процесу не на навчальній дисципліні (в тому числі професійно-орієнтованій), а на особистості курсанта, його професійному ставленні та особистісному зростанні. Для цього сам викладач повинен мати високий рівень особистісної і громадської зрілості. Професіоналізм викладача як особистості, на думку Л. Подоляк та В. Юрченка, – це якісна характеристика його як суб'єкта педагогічної праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно важливих і особистісно-ділових якостей, які й забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Рівень продуктивності діяльності викладача значною мірою залежить від його професійно-педагогічної спрямованості – сукупності стійких мотивів, потреб, інтересів, переконань, ціннісних орієнтацій, які виражають світогляд людини і спрямовують її на досягнення певного результату [235, с.299].

Якісна характеристика науково-педагогічного складу є центральним фактором успішної підготовки майбутніх правоохоронців у системі вищих навчальних закладів. Аналіз якісного складу кафедр Донецького юридичного інституту, які забезпечують викладання навчальних дисциплін на перших-других курсах навчання,

дає підстави для умовного розподілу викладачів на декілька категорій. Перша категорія викладачів – це випускники класичних університетів. Як свідчить практика, рівень методичної і педагогічної майстерності таких викладачів дуже невисокий, показовим для такої категорії є зневажливе ставлення до педагогіки й різних методик. До другої категорії можна віднести нечисельну для юридичних вищих навчальних закладів випускників педагогічних навчальних закладів. Ця категорія викладачів має певні знання з педагогіки, психології та методики викладання, а до того ж і певний досвід щодо організації навчальної діяльності тих, хто навчається. Третя категорія викладачів найбільш багаточисленна – це випускники вищих юридичних навчальних закладів та ад'юнктур. Викладачі, яких ми умовно віднесли до цієї групи, мають (у переважній більшості) незначні знання з теорії навчання та методики викладання навчальних дисциплін, певні проблеми щодо використання прийомів активізації та стимулювання пізнавальної активності курсантів [4, с. 11].

Отже, у вищих юридичних навчальних закладах існує проблема недостатньої підготовленості науково-педагогічного складу кафедр до особистісно-орієнтованого навчання. Для вирішення зазначеної проблеми можна окреслити такі шляхи. Одним із головних шляхів є організація ефективної роботи курсів підвищення кваліфікації, шкіл педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах юридичного профілю. Важливого значення набуває видання авторських навчальних посібників, методичних рекомендацій з проблематики вищої школи з урахуванням специфіки вищих юридичних навчальних закладів. Проведення різноманітних конкурсів в інституті – «Кращий лектор року», «Кращий викладач року», «Краща методична розробка навчального заняття» сприятиме підвищенню рівня готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів. До того ж створення умов для розвитку та саморозвитку викладачів у вищих юридичних навчальних закладах (придбання психолого-педагогічної літератури, створення тематичних виставок методичних та педагогічних новинок, бібліографічних покажчиків «Творча лабораторія педагога» тощо) стане в пригоді для реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів.

Таким чином, проведення певної роботи за зазначеними напрямками дозволить:

- сформувані у викладачів установку на саморозвиток і самовиховання як основу професійної педагогічної діяльності;
- розвинути й удосконалити перцептивно-рефлексивні й творчі здібності, які є фундаментом для професійного становлення фахівця;
- удосконалити комунікативні здібності викладачів, які забезпечать успішність міжособистісної взаємодії і професійної діяльності у спілкуванні з тими, хто навчається.

Отже, робота з удосконалення педагогічної майстерності та професіоналізму викладачів буде сприяти підвищенню ефективності викладання в умовах реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих навчальних юридичних закладах. Рівень педагогічної кваліфікації викладача проявляється в усвідомленні ним його власних функцій, мети особистісно-орієнтованого педагогічного процесу та в зацікавленості особистісним результатом кожного курсанта.

Третьою дидактичною умовою реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищому юридичному навчальному закладі є розробка та реалізація особистісно-орієнтованої технології навчання.

Аналіз педагогічної практики у вищих юридичних навчальних закладах свідчить, що є багато викладачів, які або недостатньо орієнтуються в сучасних педагогічних технологіях навчання, або працюють інтуїтивно, за виробленими у вищих відомчих навчальних закладах інструкціями, методичними зразками традиційного підходу щодо викладання навчальних дисциплін. Фрагментарне застосування різноманітних способів і засобів навчання без урахування взаємообумовленості та взаємозалежності всіх елементів дидактичної системи тільки посилює протиріччя між цілями професійного навчання та результатом – якістю підготовки випускників.

У зарубіжній та вітчизняній педагогічній літературі мова йде про те, що будь-яка технологія навчання повинна базуватися на системному підході до навчання, охоплювати всі аспекти, елементи педагогічного процесу (від постановки мети до

проектування всього дидактичного процесу й перевірки його ефективності). Ефективність особистісно-орієнтованого дидактичного процесу значною мірою визначає адекватний вибір і професійну реалізацію конкретних педагогічних технологій, які найчастіше називають формами й методами. Головна функція викладача – системне втілення на практиці попередньо спроектованого ним процесу навчання як системи способів і засобів досягнення цілей управління цим процесом. У системі педагогічних наук, на думку Д. Чернилевського, технологія навчання повинна забезпечувати педагогічне цілевизначення, змістові, інформаційно-предметні й процесуальні аспекти, які направлені не тільки на засвоєння знань, вироблення професійних умінь та навичок, а, перш за все, на формування особистісних якостей тих, хто навчається [314, с.53].

Особистісно-орієнтована технологія навчання як комплексна система, що включає упорядковану множину навчальних операцій і дій, повинна, на наш погляд, характеризуватися певними рисами. По перше, особистість викладача як і раніше постає центральним елементом, але при цьому змінюється його позиція щодо курсанта, ставлення до самого себе. Викладач постає не тільки носієм інформації, але й помічником у становленні особистості, того, хто навчається. Навчання має бути організованим у такий спосіб, щоб допомога курсантові поступово зменшувалася, переключаючи його на самостійне опрацювання матеріалу та активізацію своєї пізнавальної діяльності. Змінюється й позиція курсанта: він переорієнтується з результату засвоєння знань та оцінки якості цього засвоєння, на активну взаємодію з викладачем та з іншими курсантами в процесі навчання для подальшого розвитку своєї індивідуальності.

По-друге, має відбуватися зміна функцій знань, засвоєння яких здійснюється в процесі вивчення навчальних дисциплін, і вдосконалення способів організації процесу їх засвоєння. Знання в умовах особистісно-орієнтованого навчання – це система міждисциплінарного узагальненого суб'єктного досвіду курсанта. Процес засвоєння знань організовується завдяки різноманітним педагогічним методам пошукової мисленнєвої діяльності як продуктивний творчий процес та за допомогою методів, що дістали назву «інтерактивних». Інтерактивні методи

навчання розуміють як такі, що мобілізують у процесі навчання не пам'ять, а мислення, допомагають відійти від стереотипів, що склалися, й шукати самостійних оригінальних варіантів відповідей та шляхів розв'язання навчальних завдань, впроваджують елементи імітаційного моделювання, пошуки порівняння різних чинників, позицій, висновків [264]. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що педагогічний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх курсантів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і курсант, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання; розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми.

Третя суттєва риса особистісно-орієнтованої технології навчання – рішуче висунення на перший план суб'єктності курсанта, з чим пов'язана орієнтація не тільки на колективні, але й на індивідуальні форми навчання, сумісну навчальну діяльність, на розмаїтість форм взаємодії та міжособистісних відносин всіх суб'єктів педагогічного процесу. Особистісно-орієнтований підхід до курсантів у процесі вивчення навчальних дисциплін забезпечується відповідними формами навчання, до яких ми віднесли особистісно-орієнтовані лекційні, семінарські та практичні заняття.

Для з'ясування ефективності обраної технології необхідно розробити критерії оцінки роботи викладача й курсанта, які б могли застосовуватися у спостереженні та аналізі (самоаналізі) особистісно-орієнтованого навчального заняття.

Розгляд теоретичного аспекту особистісно-орієнтованої технології навчання дає підстави стверджувати, що зазначена технологія має суттєві відмінності від традиційної технології саме за такими аспектами як:

- організація навчального заняття і навчальної діяльності курсанта;
- позиція викладача щодо курсанта і щодо педагогічного процесу;
- позиція самого курсанта як суб'єкта навчальної діяльності;
- характер взаємовідносин між викладачем і курсантом у педагогічному процесі.

Аналіз наукових доробків А. Алексюка [8], С. Архангельського [14], В. Бондаря [38], В. Галузинського [75], М. Євтуха [101], І. Кобиляцького [135], А. Кузьмінського [154] В.Паламарчук [210] та інших свідчить про те, що в педагогіці вищої школи сформовані певні вимоги до організації та проведення різних форм навчання. Проте ми згодні з думкою А. Кузьмінського, що в «дидактиці вищої школи тривалий час спостерігався консерватизм у вдосконаленні організаційних форм навчальної діяльності, зашкарублість теоретико-методологічних засад щодо аналізу різних форм навчальних занять» [154].

На сьогодні ще не розроблено критеріїв особистісно-орієнтованого навчального заняття та його якісних оцінок, виходячи з того, як впливає процес навчання на суб'єктність того, хто навчається. Тому в розробці основних критеріїв, перш за все, групових навчальних занять, слід спиратися на сутність і основне цільове призначення особистісно-орієнтованого навчання, тобто направленість навчального заняття на розвиток особистості курсанта, розвиток його суб'єктної позиції в пізнавальному процесі, створення умов для самореалізації курсантів і актуалізації їх особистісного потенціалу.

Як було зазначено вище, в основу особистісно-орієнтованого навчального заняття покладено інший характер взаємодії викладача з курсантами. Така взаємодія забезпечується, перш за все, орієнтацією обох суб'єктів педагогічного процесу на співпрацю, взаємодопомогу, що визначається в таких характеристиках педагогічного процесу на навчальних заняттях:

- пріоритет діалогічних форм навчальної діяльності;
- організація співпраці курсанта і викладача;
- взаємоповага, доброзичливість у спілкуванні;
- наявність зворотного зв'язку;
- сприяння з боку викладача успішності курсанта в різних видах діяльності;
- взаємна рефлексія, зацікавленість у розвитку адекватної самооцінки тощо.

Змістовими блоками особистісно-орієнтованої технології є:

- організаційно-діяльнісні аспекти особистісно-орієнтованого навчального заняття;

- створення умов для розвитку суб'єктної позиції курсантів;
- організація взаємодії між учасниками педагогічного процесу тощо.

У межах кожного змістового блоку необхідно розробити дидактичні характеристики, які відобразатимуть основні напрямки педагогічної діяльності викладача й навчальної діяльності курсанта в процесі навчання, цільові установки особистісно-орієнтованої діяльності викладача та курсанта.

Таким чином, розробка та впровадження особистісно-орієнтованої технології надасть можливість сформувати індивідуальний стиль викладача особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності. Критеріями і показниками оцінки індивідуального стилю особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності мають бути:

- ціннісна орієнтація на професійно-педагогічну діяльність (мотиваційна спрямованість, професійне самовизначення і максимальна самореалізація у педагогічній діяльності, отримання задоволення від неї);

- рівень професійної майстерності викладача (готовність до особистісної взаємодії в системі «викладач-курсант», здатність до емпатії, високій рівень громадської зрілості);

- творча активність (вільна імпровізація в діях, оригінальність педагогічного мислення, здатність до педагогічних інновацій);

- рефлексивна саморегуляція (здатність діагностувати, аналізувати й критично оцінювати результати) [235].

Успішна реалізація особистісно-орієнтованої технології дозволить сформувати та удосконалити новий стиль керівництва викладача пізнавальною діяльністю курсантів, діалогічний стиль комунікативного та інтелектуального спілкування, який буде спрямовано на розвиток аналітичного, критичного і разом з цим творчого мислення курсанта.

Четвертою дидактичною умовою реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах є проектування й моделювання (адекватного можливостям курсантів) особистісно-орієнтованого середовища, яке буде стимулювати подальший розвиток мотивації досягнення,

пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів загалом. Безперечним є факт, що на ефективність педагогічного процесу значно впливає освітнє середовище навчального закладу.

Великий загал педагогів та психологів Г. Беляєв [26], Ю. Жук [104], І. Зязюн [114], А. Каташов [127], І. Козловська [137], В. Кремень [148], Г. Кречетников [150], В. Мастерова [181], Л. Панченко [213], С. Сергєєв [279], С. Сисоєва [285], В. Слободчиков [289], О. Хуторської [311] та інші розглядають освітнє середовище як сукупність взаємопов'язаних, взаємозбагачувальних та доповнювальних один одного факторів, які суттєво впливають на характер і направленість педагогічного процесу у вищому навчальному закладі. До таких факторів відносять як матеріально-технічні (навчальні приміщення, технічні, інформаційні засоби навчання тощо) та соціально-побутові (умови проживання, медичного обслуговування, харчування тощо), так і педагогічні та психологічні фактори (організація навчального процесу, психологічний клімат тощо). При цьому дослідники особливу увагу приділяють саме аналізу педагогічних і психологічних факторів освітнього середовища, які, на нашу думку, безпосередньо виявляються у формах і методах організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах. Саме від особливостей організації педагогічного процесу, форм і методів передачі викладачем змісту навчального матеріалу, від специфіки психолого-педагогічної організації процесу засвоєння курсантами знань на заняттях, від їх особистісного ставлення до тих, хто навчається, залежить характер і направленість освітнього середовища (особистісно-орієнтованого або авторитарного).

Вітчизняні та зарубіжні педагоги і психологи, що досліджують феномен особистісно-орієнтованого навчання, звертають увагу на те, що кожна особистість для свого розвитку та самореалізації потребує особистісно-орієнтованого середовища. Дослідники роблять акцент на необхідності зміни пріоритетів у діяльності викладача, а саме на зміщенні акцентів з організації активної взаємодії з тими, хто навчається, у сферу формування навчального середовища, яке сприятиме самоосвіті та саморозвитку тих, хто навчається. При цьому принципово важливим, на нашу думку, є те, щоб курсанти самі включалися до вирішення проблем, які

пов'язані з організацією педагогічного процесу, побудовою власної навчальної траєкторії. А педагог повинен виробити систему дій щодо перетворення освітнього середовища на засоби діагностики, проектування й продукування особистісного росту та суб'єктності курсантів. Тобто створити на навчальних заняттях (перш за все, семінарських) особистісно-орієнтоване середовище.

Отже, *особистісно-орієнтоване середовище* – це сукупність умов, які впливають на розвиток мотиваційно-потребнісної, емоційної сфери та інтересів особистості, дозволяють оптимізувати процес взаємодії і взаємовпливу в системі «курсант-середовище», сприяють її суб'єктному самовизначенню й самореалізації. Проектування й моделювання особистісно-орієнтованого середовища на семінарському занятті, має відбуватися за такими ознаками, як:

- комфортність;
- емоційно-психологічний клімат;
- сприятливий режим, ритм і темп навчання;
- розвиток пізнавальних можливостей;
- стимулювання різних видів навчальної активності, самостійності й творчості у процесі навчання;
- задоволеність освітнім середовищем і якістю навчання.

Подана характеристика особистісно-орієнтованого середовища може бути орієнтиром у проектуванні й моделюванні особистісно-орієнтованого середовища, як взагалі для організації педагогічного процесу у вищому юридичному навчальному закладі, так і для окремого семінарського заняття, що дозволяє вирішити головні завдання особистісно-орієнтованого навчання курсантів.

При цьому для створення на семінарському занятті особистісно-орієнтованого середовища викладачеві слід звертати увагу на:

- створення умов для творчості у процесі колективної та індивідуальної діяльності курсантів;
- використання нетрадиційних форм семінарських занять для активізації творчості й самостійності курсантів у процесі навчання;

- надання курсантам вільного вибору способів виконання навчальних завдань (при цьому зняття емоційної напруги у зв'язку зі страхом помилитися в своїх діях);
- використання навчального матеріалу різного за змістом, видами та формами тощо.

Крім цього, створення особистісно-орієнтованого середовища у процесі навчання вимагає від викладача постійної уваги щодо аналізу та оцінки індивідуальних способів навчальної роботи, які спонукають курсанта до усвідомлення ним не тільки результату, але й процесу своєї роботи. Систематичне проведення такої роботи потребує особливої підготовки викладача, організації занять в малих групах на основі діалогу, імітаційно-рольових ігор, тренінгів навчального спілкування тощо.

Чим багатшим та різноманітнішим є освітнє середовище, тим легше розкрити індивідуальні можливості кожного курсанта, виявити інтереси, схильності курсантів та розвинути їх суб'єктивний досвід. Викладач, спостерігаючи за кожним курсантом, стежить за тенденціями особистісного розвитку, фіксує характер та направленість пізнавальної активності курсантів, виявляє їх переваги у виборі різних видів діяльності.

Слід також зазначити, що для створення особистісно-орієнтованого середовища на семінарських заняттях необхідна не тільки позитивна мотивація всіх учасників педагогічного процесу, але й достатній рівень компетенції, як загальнопедагогічної, так і психологічної. Як зазначалося вище, до загальнопедагогічної компетенції викладача належить професіоналізм і рівень педагогічної майстерності. Проте психологічна компетентність викладача, на жаль, залишається поза увагою самих викладачів. Психологічна компетентність є більш-менш сталою підструктурою професійно-педагогічної свідомості й самосвідомості особливості педагога, яка складається із взаємопов'язаного комплексу психологічних новоутворень, єдність функціонування якого забезпечує оптимальне (успішне) здійснення викладачем професійно-педагогічної діяльності [235, с. 297]. Психологічна компетентність відіграє надзвичайно важливу роль у процесі становлення особистості викладача як суб'єкта педагогічного управління і

створення ним особистісно-орієнтованого середовища в процесі навчання. Рівень психологічної компетентності залежить від засвоєння викладачем певного обсягу психологічних знань і оволодіння технікою педагогічного управління.

Для вирішення зазначеної проблеми й надання допомоги викладачам у проектуванні та створенні особистісно-орієнтованого середовища на семінарських заняттях можна окреслити такі шляхи:

- впровадження у школі підвищення педагогічної майстерності або на курсах підвищення кваліфікації викладачів навчального курсу «Психологічні аспекти педагогічної діяльності та спілкування»;

- розробка та надання викладачам, які мають незначний педагогічний стаж роботи та певні проблеми щодо організації педагогічного процесу психолого-педагогічних та методичних рекомендацій щодо створення особистісно-орієнтованого середовища на семінарських заняттях;

- проведення психологічних тренінгів «Особистісний ріст», «Імідж викладача», «Психологія ефективного викладача» для науково-педагогічного складу тощо.

Отже, підвищення рівня загальнопедагогічної компетентності викладачів буде сприяти створенню особистісно-орієнтованого середовища на семінарських заняттях. Особистісно-орієнтоване середовище – це середовище, яке дозволяє курсантові пізнавати не тільки навколишній світ, а й самого себе, вчитися керувати собою, оцінювати свої реальні можливості, прогнозувати шляхи свого розвитку, тобто не тільки проявляти, але й вибудовувати себе як особистість. Педагог за умов організації ним особистісно-орієнтованого середовища у процесі семінарського заняття має можливість спостерігати за самореалізацією кожного курсанта.

П'яту дидактичну умову реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах складає розробка особистісно-орієнтованого дидактичного забезпечення, адже ефективність будь-якої педагогічної технології навчання залежить не тільки від професійної компетентності та педагогічної майстерності викладача, застосування форм та методів навчання, але ж, звичайно, і від системи навчального забезпечення (підручник, навчальний посібник,

опорний конспект, практикум, методичні рекомендації щодо виконання самостійної роботи, робочий зошит з навчальної дисципліни тощо). Дидактичні матеріали повинні реалізовувати принцип суб'єктності навчання і всі разом взяті – скласти систему навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни.

Аналіз навчально-методичного забезпечення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін свідчить про те, що на сьогодні зазначені вище навчальні дисципліни мають дидактичне забезпечення у вигляді підручника, навчального посібника, планів семінарських занять та методичних рекомендацій до самостійної роботи. Проте знайомство зі структурою і змістом цих навчально-методичних матеріалів дає підстави стверджувати, що матеріали мають переважно інформаційний характер, що не відповідає вимогам сучасного педагогічного процесу. Не можна не погодитися з Д. Чернилевським в тому, що головною функцією навчальної книги (а також і всіх навчально-методичних матеріалів) має бути не інформатизація знання, а, перш за все, керівництво процесом навчання, тобто пізнавальною діяльністю того, хто навчається. Підручник – це розгорнута в часі й просторі змістовна програма навчальної діяльності, побудована як послідовне наближення до реалізації цілей навчального предмету за допомогою дидактичних засобів [314, с.336]. Слушною в контексті нашого дослідження є теза В. Бейлісона про те, що підручник повинен завжди проектуватися як педагогічна система [22]. Погоджуючись з думкою В. Бейлісона, слід зазначити, що основні засоби (підручник, навчальний посібник) в умовах реалізації особистісно-орієнтованого навчання повинні мати в своїй структурі такі змістові навчальні блоки як:

- блок актуалізації навчального матеріалу (або контролю за засвоєнням раніше пройденого навчального матеріалу);
- блок основної інформації;
- блок додаткової інформації;
- блок закріплення навчальних знань, умінь та навичок;
- блок систематизації та узагальнення навчальної інформації;
- блок контролю, самоконтролю та рефлексії.

Крім цього в процесі розробки навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін слід звертати увагу на зміст та структуру навчального тексту. Адже навчальний текст виконує керівну функцію у процесі навчання – активізує мислення курсантів. Навчальний текст підручника повинен поєднувати матеріали процесів та методів наукової систематизації, класифікації, узагальнення емпіричних даних [314]. Тому навчальні тексти підручників, навчальних посібників з професійно орієнтованих навчальних дисциплін повинні мати вправи на порівняння різних об'єктів та встановлення взаємозв'язків між ними, класифікацію та узагальнення навчального матеріалу за конкретними темами. Вказані функції можуть виконувати спеціальні тексти, які містять проблемні завдання і зразки їх вирішення.

Отже, для того щоб система дидактичного забезпечення навчальних дисциплін сприяла не тільки одержанню певного обсягу знань, набуттю практичних умінь та навичок, а й розвитку в процесі пізнавальної діяльності особистісних якостей і, перш за все, суб'єктності курсанта, необхідно дотримуватися певних вимог у процесі розробки дидактичного забезпечення навчальних дисциплін.

Основними вимогами до розробки особистісно-орієнтованого дидактичного забезпечення є:

- забезпечити виявлення змісту суб'єктного досвіду курсанта, включення у процес навчання досвіду його попереднього навчання через навчальний матеріал (характер його, структуру тощо);
- направити виклад навчального матеріалу в підручнику (посібнику) не лише на розширення обсягу знань курсанта та узагальнення предметного змісту, а й на перетворення наявного досвіду кожного курсанта;
- надати курсантові завдяки структурі навчального матеріалу можливість вибору навчальних завдань;
- стимулювати курсантів до самостійного вибору й використання найбільш значущих для них способів опрацювання навчального матеріалу;

- забезпечити контроль не стільки результату навчання, скільки процесу навчання, тобто тих трансформацій навчального матеріалу, який здійснює курсант, засвоюючи навчальний матеріал.

Отже, розробка та використання в педагогічному процесі особистісно-орієнтованої системи навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін дозволить створити умови для ефективного керівництва пізнавальною навчальною діяльністю курсантів, розвитку активності, самостійності, тобто суб'єктності курсанта. Саме таке дидактичне забезпечення навчальних дисциплін надає курсантам можливість вибору завдань та способів навчальної діяльності не тільки в процесі отримання знань, а й у процесі закріплення знань, вмінь та вироблених навичок. Адже тільки за наявності належного дидактичного забезпечення, можна говорити про побудову особистісно-орієнтованого навчального процесу.

Таким чином, особистісно-орієнтований дидактичний процес являє собою динамічну систему – сукупність взаємопов'язаних елементів, які утворюють певну цілісність та взаємодіють між собою. Динаміка розвитку цього процесу залежить від комплексу дидактичних умов. Дослідження дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів постає одним із актуальніших завдань сучасної системи навчання. Від реалізації дидактичних умов залежить успішність та ефективність процесу навчання.

До дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах віднесено такі умови, як: формування у курсантів позитивної навчальної мотивації та їх дидактична готовність до особистісно-орієнтованого навчання у вищому навчальному закладі; дидактична готовність викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання у вищих юридичних навчальних закладах; впровадження особистісно-орієнтованої технології навчання; створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища (комфортних умов навчання, спілкування тощо) у процесі навчання; створення особистісно-орієнтованих засобів навчання (навчальних посібників, навчально-методичних рекомендацій для самостійної роботи, електронних засобів навчання тощо).

Крім знання дидактичних умов необхідним постає знання шляхів реалізації зазначених умов. Серед основних шляхів реалізації особистісно-орієнтованого навчання можна визначити:

- розроблення заходів, які спрямовано на скоріше подолання труднощів адаптаційного періоду у курсантів;
- впровадження у навчальний процес факультативної навчальної дисципліни «Основи самостійної навчальної діяльності курсантів»;
- надання реальної можливості вибору способів навчальної діяльності курсантам у процесі вивчення навчальних дисциплін;
- організація ефективної роботи курсів підвищення кваліфікації, шкіл педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах юридичного профілю;
- видання авторських навчальних посібників, методичних рекомендацій з проблематики вищої школи з урахуванням специфіки вищих юридичних навчальних закладів;
- проведення різноманітних конкурсів в інституті – «Кращий лектор року», «Кращий викладач року», «Краща методична розробка навчального заняття»;
- створення умов для розвитку та саморозвитку викладачів у вищих юридичних навчальних закладах (придбання психолого-педагогічної літератури, створення тематичних виставок методичних та педагогічних новинок, бібліографічних покажчиків «Творча лабораторія педагога» тощо).

Отже, нами було побудовано дидактичну модель реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів. Проте, зазначена дидактична модель може не збігатися з реалізацією такої моделі на практиці. Для визначення розбіжностей та окреслення похибки необхідним постає проведення формуючого етапу педагогічного експерименту.

Висновки до II розділу

Для вивчення існуючих у практиці роботи викладачів вищих юридичних навчальних закладів підходів до навчання, виявлення впливу різних видів взаємодії

(суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної), яка організується викладачем на семінарських заняттях та з'ясування рівня розвитку мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів загалом було проведено констатувальний етап експерименту. Результати констатувального етапу дослідної роботи, дозволили зробити висновок, що, по-перше, педагогічний процес у вищих юридичних навчальних закладах системи видається слабко спрямованим на особистісне залучення курсантів до процесу навчання. По-друге, в процесі викладання навчальних дисциплін превалює традиційна технологія й традиційні методи навчання, що веде до того, що курсант постає як об'єкт педагогічного впливу в суворо обмежених організаційних межах. По-третє, було виявлено, що традиційна технологія навчання дуже слабко пов'язана із внутрішнім життям курсанта, з його різноманітними запитамі й потребами і не створює дидактичних умов для розвитку мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності загалом.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було уточнено зміст поняття «дидактичні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах» та визначено комплекс зазначених дидактичних умов. Дидактичними умовами реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах є:

- дидактична готовність курсантів до особистісно-орієнтованого навчання та формування позитивної навчальної мотивації курсантів;
- дидактична готовність викладачів до ефективної реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах;
- розробка та реалізація у вищих юридичних навчальних закладах особистісно-орієнтованої технології навчання;
- створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища (комфортних умов навчання, спілкування тощо) у процесі навчання у вищих юридичних навчальних закладах);

- створення особистісно-орієнтованих засобів навчання (навчальних посібників, навчально-методичних рекомендацій для самостійної роботи, електронних засобів навчання тощо.

Загальна характеристика дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах дозволила з'ясувати конкретні шляхи реалізації окреслених умов та зрозуміти те, що тільки їх комплексне та системне застосування в процесі навчання дає позитивні результати в мотиваційній сфері, пізнавальній активності, самостійності та суб'єктності курсанта загалом.

За матеріалами розділу автором опубліковано такі праці:

1. Мухіна, Г. В. Про параметри аналізу сучасного семінарського заняття [Текст] / Г. В. Мухіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. № 2/2012.- С.75-78.

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЮРИДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ

3.1. Впровадження дидактичних умов особистісно-орієнтованого навчання курсантів у педагогічний процес вищих навчальних юридичних закладів

Дослідно-експериментальна частина є засобом перевірки окреслених дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів та відстеження впливу зазначеного типу навчання на подальший розвиток мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів вищих юридичних навчальних закладів.

Відповідно до мети дослідження визначено завдання формувального етапу педагогічного експерименту, розроблено план експериментальної роботи.

Означена мета передбачає вирішення таких завдань, як:

- проведення заходів з підвищення рівня дидактичної готовності та розвитку позитивної мотивації курсантів;
- визначення рівня готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів;
- розроблення та впровадження дидактичного навчального особистісно-орієнтованого забезпечення (на прикладі таких навчальних дисциплін, як «Історія держави та права України» та «Історія держави та права зарубіжних країн»);
- впровадження особистісно-орієнтованої технології навчання;
- аналіз впливу окреслених дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів на мотивацію досягнень, пізнавальну активність, самостійність та суб'єктність курсантів загалом.

Основна дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Донецького юридичного інституту МВС України. Виходячи із завдань та плану формувального етапу педагогічного експерименту дослідження проводилися у два етапи, а саме:

I етап (2007-2008 рр.). Перевірка ефективності дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів, що пов'язані з готовністю викладачів, які викладають професійно-орієнтовані навчальні дисципліни (перш за все, підвищення педагогічної майстерності, розробка необхідного методичного, діагностичного та дидактичного забезпечення навчальних дисциплін та розробка особистісно-орієнтованої технології навчання) до інноваційної технології навчання;

II етап (2009-2011 рр.). Перевірка ефективності дидактичних умов, що пов'язані з готовністю курсантів та визначення впливу дидактичних умов на мотивацію досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів загалом.

Завдання I-го етапу педагогічного дослідження можна сформулювати таким чином:

- 1) розробка і впровадження у педагогічний процес заходів, максимально спрямованих на підвищення рівня дидактичної готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів;
- 2) діагностування рівня готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів;
- 3) розробка особистісно-орієнтованої технології навчання у юридичному виші;
- 4) розробка особистісно-орієнтованого навчально-методичного забезпечення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін.

Для створення ініціативної групи із викладачів було використано комплекс методів для отримання різнобічних відомостей щодо особистості й професіоналізму викладачів та щодо їх бажання взяти участь у зазначеному педагогічному експерименті. До комплексу методів було включено:

- педагогічне спостереження;
- бесіди з викладачами;
- інтерв'ювання та анкетування викладачів.

Було проведено низку заходів, а саме:

- презентація концепції особистісно-орієнтованого навчання на засіданні методичної ради;

- відвідування навчальних занять викладачів, які викладають професійно-орієнтовані навчальні дисципліни;

- ознайомлення з навчально-методичною документацією кафедр, на яких викладаються професійно-орієнтовані навчальні дисципліни.

Для ефективної організації і проведення заходів щодо на підвищення рівня дидактичної готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів було проведено анкетування всього науково-педагогічного складу інституту. Метою анкетування було для з'ясувати фактори, що стимулюють або перешкоджають розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності викладачів. За результатами анкетування науково-педагогічного складу було визначено основні фактори, що стимулюють викладачів до саморозвитку. Серед таких факторів було названо:

- новизну діяльності та можливість експериментувати (28 осіб, що становить 73,68 %);

- вплив колег та їх особистісний приклад (27 викладачів, що становить 71,05%);

- рівень методичної роботи в інституті (25 викладачів, що становить 65,78%).

Отримані результати було підтверджено даними, які отримано в процесі аналізу мотивації в педагогічній діяльності за допомогою опитувальника «Аналіз мотиваційної діяльності педагогів» [134].

В опитувальнику серед мотиваційних установок було названо прагнення професійного успіху, усвідомлення соціальної значимості педагогічної праці, прагнення самоствердження, добре ставлення та професійне розуміння колег, бажання проявляти творчість у роботі, можливість самостійно планувати свою діяльність, прагнення професійного росту, повага і підтримка з боку адміністрації, прагнення щодо отримання матеріальної винагороди.

В оцінці мотивів «значимі для самого себе» проводилися ранжування мотивів від найбільш значущих до найменш значущих. Більшість викладачів найбільш значущими для себе визначили такі мотиви, як:

- бажання проявляти творчість у роботі – 100%)

- усвідомлення соціальної значимості педагогічної праці – 81,8%;
- прагнення до професійних успіхів – 72,7%;
- прагнення професійного росту – 72,7%.

В оцінці мотивів, що є головними в колективі, опитувані викладачі визначили інші мотиви діяльності:

- можливість самостійно планувати свою діяльність – 72,7%;
- прагнення до отримання великої матеріальної винагороди – 63,6%;
- добре ставлення колег, сприятливий мікроклімат на кафедрі – 54,5%.

Отже, зазначимо, що незважаючи на те, що викладачі-учасники експерименту мають певну сукупність стійких мотивів, потреб, інтересів щодо своєї професійно-педагогічної спрямованості, на жаль, панують й інші мотиви, що пов'язані з формально-педагогічною спрямованістю – із прагненням викладачів кафедри будь-що виконувати навчальний план і робочу програму.

Надалі було розроблено програму, заходи якої максимально спрямовані на підвищення рівня дидактичної готовності до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів. Програма складалася за блочно-модульним принципом, що містить три напрямки (блоки) заходів, а саме (додаток 3):

- теоретично-пізнавальний;
- розвивально-практичний;
- самоосвітній.

До кожного блоку включено тематичні модулі, які передбачають конкретні форми, методи терміни проведення. Програму було укладено з урахуванням очікуваних результатів за всіма напрямками роботи, а саме:

- у теоретично-пізнавальному напрямку: підвищення рівня готовності викладачів до педагогічних інновацій; активне застосування активних та інтерактивних форм та методів навчання; підвищення рівня загальної та педагогічної культури викладачів;

- у розвивально-практичному напрямку: удосконалення умінь і навичок, необхідних для ефективної організації педагогічного процесу; підвищення рівня

самооцінки професійних якостей викладачів; активне застосування отриманих знань і передового педагогічного досвіду у практичній діяльності;

- у напрямку самоосвіти: усвідомлення викладачами нових завдань, поставлених суспільством перед навчальними закладами на сучасному етапі розвитку освіти, підвищення рівня викладання навчальних дисциплін та якості знань курсантів.

Вивчення рівня готовності викладача до організації особистісно-орієнтованого навчання курсантів здійснювалося членами ініціативної групи на підставі розробленої ними картки діагностики рівня готовності викладача до педагогічних інновацій. Діагностика рівня готовності викладача проводилася за основними дидактичними компонентами – мотиваційно-цільовим, змістовно-операційним та оцінно-результативним. До кожного компоненту було розроблено показники особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності, за якими експерти й оцінювали діяльність викладача на семінарських заняттях за 5-ти бальною шкалою (додаток Ж).

Перед початком формувального етапу експерименту проведено вхідне діагностування рівня готовності до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів, в якому взяли участь 38 викладачів, які викладають професійно-орієнтовані навчальні дисципліни. Результати діагностики показали, що 34,54% опитаних викладачів мають низький рівень готовності до організації особистісно-орієнтованого навчання курсантів на семінарських заняттях; особистісно-орієнтовану діяльність виявляють епізодично. Понад 44,41% продемонстрували середній рівень готовності до організації особистісно-орієнтованого навчання, і тільки 21,05% мають високий рівень готовності.

За результатами проведеної системної методичної роботи з підвищення педагогічної майстерності та набуття знань про організацію особистісно-орієнтованої технології навчання в процесі формувального етапу педагогічного експерименту, отримано позитивні зрушення в готовності викладачів професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, які брали участь в експерименті до організації особистісно-орієнтованого навчання курсантів. Динаміку рівнів готовності

викладачів професійно-орієнтованих навчальних дисциплін до організації особистісно-орієнтованого навчання курсантів відображено на рис.3.1.

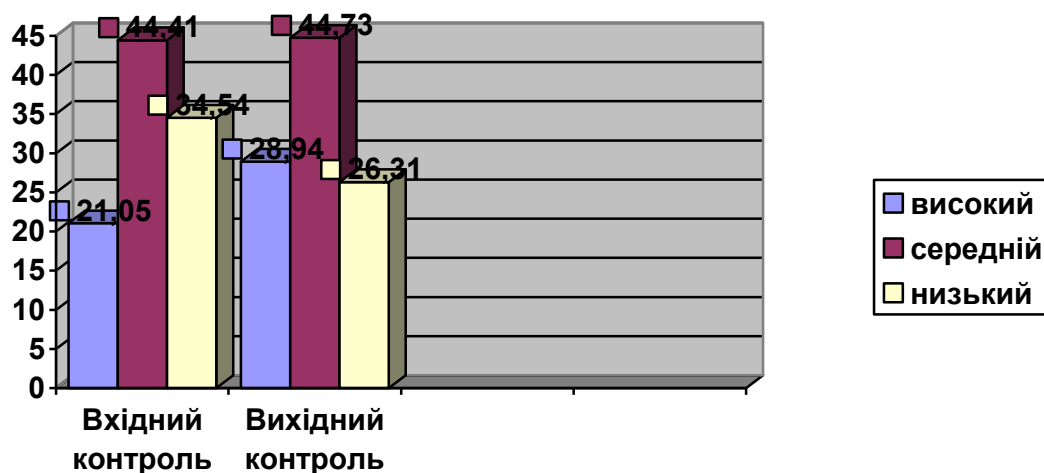


Рис. 3.1. Динаміка рівнів готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів

Одержані дані дозволили зафіксувати певну тенденцію до збільшення серед опитуваних кількості тих, хто має високий та середній рівень готовності до організації особистісно-орієнтованого навчання курсантів та до зменшення кількості тих викладачів, які мали низький рівень такої готовності. Так, після проведення системних методичних заходів, які спрямовано на підвищення рівня дидактичної готовності до особистісно-орієнтованого навчання та педагогічних інновацій високий рівень готовності продемонстрували 28,94% викладачів, що на 7,89% вище за показники вхідного контролю; середній рівень складає 44,73%, показники низького рівня зменшилися на 13,18% і склали 26,33%.

Моніторинг роботи «Школи підвищення педагогічної майстерності» (надалі Школи) з 2006 до 2010 року підтверджує результат попереднього анкетування і свідчить про позитивну тенденцію у зростанні якості знань слухачів та підвищенні рівня проведення навчальних занять.

**Показники успішності,
якості знань та умінь слухачів «Школи підвищення педагогічної майстерності»**

№ з\п	Навчальні роки	Успішність (%)	Якість знань (%)	Якість умінь та навичок проведення навчальних занять (%)
1.	2006/07 навчальний рік	85,8	66,6	56,6
2.	2007/08 навчальний рік	87,5	68,9	58,9
3.	2008/09 навчальний рік	89,7	80,2	65,2
4.	2009/10 навчальний рік	91,3	81,2	68,7

Слід зауважити, що саме слухачі «Школи» взяли активну участь у конкурсах «Кращий викладач року», «Краща методична розробка навчального заняття» і посіли призові місця (у 2008/09 навчальному році – 1 місце; у 2009/10 навчальному році – 2, 3 місце; у 2010\11 навчальному році – 1, 2 місця).

Вивчення рейтингу викладачів очима курсантів, що проводилося протягом чотирьох років (з 2006 до 2010 року), як вже зазначалося на констатувальному етапі педагогічного експерименту (п.2.1.), показало, що за результатами опитування курсантів I-го та II-го курсів навчання 128 викладачів отримали позитивну оцінку, серед них 58 викладачів, які викладають професійно-орієнтовані навчальні дисципліни. З них (тобто з 58 викладачів) визначено 10 найкращих викладачів, які були учасниками експерименту.

На наш погляд, така позитивна динаміка готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів свідчить про усвідомлення

викладачами переваг особистісно-орієнтованого навчання та результативність проведених методичних заходів щодо підвищення загального рівня теоретичної та практичної підготовки викладачів, формування в них готовності до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах.

У процесі проведення формувального етапу педагогічного експерименту було розроблено опитувальник для інтерв'ювання викладачів професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, які в своїй педагогічній діяльності реалізують особистісно-орієнтований підхід до навчання.

Опитувальник для інтерв'ювання викладачів складався з дев'яти запитань, а саме:

1. Як Ви розумієте, що таке особистісно-орієнтоване семінарське заняття?
2. Як Ви мотивуєте курсантів у процесі вивчення професійно орієнтованих навчальних дисциплін? Наведіть приклади видів мотивації.
3. Які обов'язкові структурно-сміслові частини Ви можете виокремити у проведених Вами семінарських заняттях?
4. Що для Вас є критерієм у визначенні послідовності структурних елементів або дидактичних блоків у процесі семінарського заняття?
5. Назвіть основні форми, методи й прийоми, які Ви використовуєте для організації пізнавальної діяльності курсантів у процесі семінарського заняття?
6. Чи даєте Ви курсантам право вибору у процесі навчання? В чому це виражається?
7. Як Ви визначаєте, що досягнули очікуваного результату на семінарському занятті?
8. Які види самоаналізу діяльності Ви використовуєте разом з курсантами?
9. Як Ви оцінюєте навчальні та особистісні досягнення курсантів?

Одержані в процесі інтерв'ювання відомості були порівняні з результатами педагогічних спостережень, які проводились членами ініціативної групи в процесі відвідування семінарських занять протягом 2007/08 навчального року. За підсумками проведеного дослідження членами ініціативної групи було розроблено структуру особистісно-орієнтованого семінарського заняття.

I. Організаційний етап передбачає мобілізацію курсантів та активізацію їхньої уваги, створення доброзичливої робочої атмосфери для проведення семінарського заняття; визначення місця семінарського заняття в структурно-логічній схемі навчальної дисципліни; вибір (за участю курсантів) форм, методів та прийомів навчання; формулювання особистісних очікувань від семінарського заняття.

II. Етап мотивації та стимулювання навчальної діяльності включає мотивацію навчальної діяльності курсантів викладачем; позитивну установку на роботу; визначення разом з курсантами особистісно значущих цілей навчальної діяльності, який необхідно досягнути протягом семінарського заняття; визначення показників (орієнтирів) досягнення визначених цілей (які знання, уміння та навички будуть про це свідчити).

III. Етап організації пізнавальної діяльності курсантів. На цьому етапі необхідними компонентами є створення умов для прояву індивідуальності та творчості курсантів у процесі навчальної діяльності; варіативність у виборі способів навчальної діяльності; вибір курсантами навчальних завдань та способів їх виконання у процесі семінарського заняття; варіативність завдань для самостійного опрацювання (диференціація за рівнями складності та способів виконання).

IV. Етап організації регулятивно-корекційної роботи курсантів передбачає обов'язкову організацію індивідуальної та групової рефлексії щодо особистісних та навчальних досягнень; визначення особистісних навчальних траєкторій курсантів у процесі їх участі в семінарському занятті та аналіз цієї траєкторії; участь курсантів у виправленні допущених помилок; осмислення їх причин, порівняння отриманих результатів з очікуваним результатом.

Така схема особистісно-орієнтованого семінарського заняття в процесі навчання покликана відігравати роль орієнтиру для конструювання особистісно-орієнтованих семінарських занять.

Запропонована експериментальна структура семінарського заняття була апробована на семінарських заняттях з навчальних дисциплін «Історія держави та права України» та «Історія держави та права зарубіжних країн». Метою вивчення названих дисциплін є формування у курсантів теоретико-концептуальних уявлень

про державно-правові процеси як в Україні, так і в зарубіжних країнах, виховання у курсантів глибокої особистісної поваги до загально визнаних моральних і правових цінностей та багатовікових традицій розвитку вітчизняної державності.

Для реалізації поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- визначити причиново-наслідкові зв'язки державно-правових процесів;
- здійснити порівняльний аналіз державо- та правотворчого процесів в Україні та інших країн світу;
- розвинути уміння та навички самостійної роботи з історико-правовими джерелами.

Найбільш доцільними у процесі навчання цих дисциплін виявились такі види семінарських занять як семінар-бесіда, семінар з використанням «сократівського» методу навчання, семінар «круглий стіл» або правові дебати, семінар з використанням коментованого читання першоджерел, семінар з використанням ігрових та конкретних правових ситуацій, семінар «рольова гра» тощо.

Для ґрунтовного оволодіння знаннями, набуття курсантами стійких умінь і навичок, активного розвитку їх мислення, творчих здібностей та виховання активної творчої особистості, яка вміє розв'язувати нестандартні завдання у процесі вивчення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін за такими темами як теми № 1 «Історія держави та права України як історико-юридична дисципліна» або «Предмет та метод історії держави та права зарубіжних країн» семінарські заняття проводилися у вигляді евристичної бесіди. Під час бесіди курсанти давали відповіді на запитання, що мають проблемний характер і вимагають творчого, продуктивного мислення. Наприклад, «Чому історія держави та права України є історико-юридичною дисципліною?», «Як Ви вважаєте, які головні функції виконує історія держави та права зарубіжних країн?», «Що, на Вашу думку, є предметом вивчення та головним завданням навчальної дисципліни, яку вивчаєте?», «Для чого, на Вашу думку, вивчають цю навчальну дисципліну курсанти вищих юридичних навчальних закладів?» тощо).

Для активізації розумової та самостійної пошуково-пізнавальної діяльності курсантів та розвитку вмінь щодо аналізу фактів, встановлення причиново-

наслідкових зв'язків між явищами та державно-правовими процесами проводилися семінари з використанням «сократівського» методу навчання (наприклад, з тем № 4 Держава та право козацько-гетьманського періоду», тема № 4 «Ранньофеодальна держава та право», тема № 5 «Станово-представницька монархія та право», тема № 6 «Абсолютна монархія та право»). Зазначений вид семінару передбачає самостійне визначення курсантами за допомогою навідних питань викладача дефініцій, які необхідно засвоїти в цій темі. Викладач за допомогою питань розкриває перед курсантами коло протиріч; питання формуються за принципом критичного ставлення до догматичних тверджень. Завдання викладача на такому семінарському занятті – допомогти курсантові знайти правильну відповідь і привести курсанта від невизначеності до логічно відбудованого знання й усвідомлення проблеми. Завдання курсанта – розвивати дослідницькі уміння та навички самостійної роботи.

Семінари у вигляді «круглого столу» або правових дебатів проводилися за темами № 2 «Держава та право України-Русі», «Держава та право античного світу». Такі види семінарів базуються на обміні думками між усіма учасниками до проблемних питань теми, що спонукає курсантів до самостійного мислення, сприяє розвитку аналітичних навичок, розвиває здатність до виваженої аргументації, обстоювання власної точки зору, адекватно оцінювати себе та поважати думки інших. Цей вид семінару сприяє розвитку логічного мислення, виявленню творчих здібностей та навичок пошукової, дослідницької діяльності курсантів.

Одним із завдань професійно-орієнтованих дисциплін, як вже зазначалося вище, є розвиток умінь та навичок самостійної роботи з історико-правовими джерелами, тому широко використовувався на формувальному етапі педагогічного експерименту такий вид семінарського заняття, як семінар з використанням коментованого читання першоджерел. Такий вид семінару було обрано для тем, які передбачають ознайомлення з великою кількістю правових джерел (тема № 3 «Державно-правове становище українських земель в складі Великого князівства Литовського», тема № 6 «Національне державне будівництво в Україні в 1917-1921

рр.», тема № 7 «Виникнення й розвиток буржуазної держави та права в США» тощо).

Семінар з використанням ігрових та конкретних правових ситуацій проводився у формі пізнавальної гри за типом телевізійних ігор (наприклад: «Що, де, коли?», «Брейн-ринг», «КВК», «Найрозумніший» тощо). Такий вид семінару використовувався переважно за темами, які присвячено сучасному розвитку держави та права (тема № 12 «Держава та право США в другій половині ХХ на початку ХХІ ст.», тема № 13 «Держава та право західноєвропейських країн в другій половині ХХ- на початку ХХІ ст.», тема № 10 «Державне будівництво й розвиток права України в роки незалежності»). На таких семінарських заняттях ефективно реалізується принцип навчання як зв'язок теорії і практики та принцип свідомості, активності та творчості тих, хто навчається. Для проведення такого семінару використовувалися такі види ігрових та конкретних правових ситуацій як:

- ситуація-ілюстрація, що являє собою конкретний приклад з юридичної практики, в якому розкрито закономірності й механізми дії конкретних посадових осіб, типові алгоритми вирішення таких ситуацій;

- ситуація-вправа – це ситуація яка вимагає поповнення знань; ситуація не може бути вирішена курсантами без звернення до додаткових джерел інформації (навчальних посібників, довідників, енциклопедій та нормативно-правових актів);

- ситуація-проблема, що являє собою проблемне завдання (у вигляді кіно-, теле-, відеофрагменту реальної події, аудіозапису бесіди, набору документів тощо), яка стоїть перед професійною юридичною практикою;

- ситуація-оцінка, коли курсантові пропонується оцінити джерела, механізми, значення, наслідки ситуацій та вжитих заходів або дії посадових осіб.

Отже, семінар із використанням ігрових та конкретних правових ситуацій сприяє активному розвитку інтересу курсантів як до певної навчальної дисципліни, так і до процесу навчання загалом, робить навчальний матеріал більш переконливим для курсантів, формує в них не просто знання, а знання-переконання, які є основою для формування наукового світогляду.

Ефективним різновидом семінарського заняття є рольові ігри, що проводяться у формі наукових конференцій або дебатів. У процесі рольових ігор курсанти-доповідачі виконують роль експертів з того чи іншого питання. Їхні доповіді рецензують і оцінюють курсанти-рецензенти – до 3-х осіб. Курсанти, які не згодні з деякими положеннями, висвітленими в доповідях експертів, виконують ролі опонентів, а веде конференцію курсант-головуючий, який надає слово усім учасникам гри, підбиває підсумки після кожної доповіді, організовує обговорення тощо. Проведення рольових ігор сприяє розвитку суб'єктної позиції – самостійності, активності та осмислення відповідальності за результати і наслідки своєї діяльності та поведінки. Такий вид семінару застосовується за темами, навчальний матеріал яких має проблемний характер, наприклад, за темою «Держава і право України за тоталітарно-репресивного режиму», де висвітлюється навчальний матеріал, який потребує усвідомлення складного, багатогранного і часто суперечливого історичного минулого, переосмислення та об'єктивної оцінки державно-правових явищ цього періоду.

Ефективність організації та проведення нетрадиційних видів семінарських занять залежить від дотримання викладачем низки умов:

1. Відповідна підготовка викладача, що вимагає глибокого знання дисципліни та нових наукових концепцій, підходів; високого рівня освіченості, а також володіння методикою особистісно-орієнтованого навчання, що передбачає доброзичливе спілкування з курсантами, умінь заохочувати курсантів до самостійної пізнавальної діяльності, уважне ставлення до висловлювань, думок, гіпотез курсантів.

2. Підготовленість курсантів, що передбачає знання ними програмного матеріалу.

3. Навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу для організації різноманітної пізнавальної діяльності курсантів.

4. Урахування особливостей викладання конкретної дисципліни (теми), яку вивчають.

Аналіз семінарських занять, які проводили викладачі-учасники експерименту свідчить, що використовувались не тільки різноманітні види семінарських занять, а й різноманітні активні та інтерактивні методи навчання, що стимулювали й мотивували пізнавальну діяльність курсантів (метод проблемного викладання, метод презентації, навчальної дискусії, «мозкового штурму», «критичного мислення», пізнавальні ігри тощо). Проте вибір методів навчання залежить не тільки від мети, завдань, закономірностей та принципів особистісно-орієнтованого навчання, а й від змісту навчального матеріалу, навчальних можливостей курсантів та психолого-педагогічних можливостей викладача.

Для оцінки впливу дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання на розвиток мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів загалом та здійснення аналізу проведених семінарських занять нами було розроблено критерії аналізу (самоаналізу) особистісно-орієнтованого семінарського заняття.

У процесі розробки критеріїв аналізу (самоаналізу) особистісно-орієнтованого семінарського заняття (незважаючи на існування певного різновиду цих занять) ми спиралися на вимоги до семінару, які було розроблено А. Кузьмінським. Він вважає, що в процесі організації та проведення семінарського заняття необхідно забезпечити оптимальні умови для повноцінного спілкування на рівні «викладач — студент», «студент — викладач» на засадах демократизму й толерантності. Лише за умов вільного висловлювання власних думок та наукового їх обґрунтування активізується процес пізнання, формуються пізнавальні й соціальні мотиви учіння, розвивається суб'єктність тих, хто навчається [165].

В основу критеріїв для оцінки ефективності семінарського заняття було покладено принципи роботи на особистісно-орієнтованому семінарському занятті, запропоновані в роботах Г. Авдіянц [4], А. Алексюка [8], Г. Бала [18], В. Бондаря [39], Є. Бондаревської [40], М. Лук'янової [168], Е. Степанова [167], А. Плігіна [230], В. Серикова [283], І. Якіманської [325].

На підставі принципів аналізу сучасного педагогічного процесу, загальних вимог до проведення семінарських занять, ретельного вивчення сучасних методик

аналізу педагогічного процесу у вищих навчальних закладах та особистого досвіду реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищого юридичного навчального закладу було розроблено критерії експрес-аналізу та самоаналізу особистісно-орієнтованого семінарського заняття (Додаток К).

Серед основних критеріїв особистісно-орієнтованої діяльності на семінарському занятті було запропоновано наступні критерії:

- формування на семінарському занятті позитивної мотивації учіння;
- актуалізація на семінарському занятті суб'єктивного досвіду курсанта;
- створення умов для прояву пізнавальної активності курсантів (ситуація вибору та успіху тощо);
- організація особистісно-орієнтованої взаємодії, сумісної творчої діяльності тощо.

Суть першого критерію – *формування на семінарському занятті позитивної мотивації учіння* – полягає в тому, що викладач має насичувати зміст процесу навчання інформацією, яка має значення для особистісного зростання курсанта як професіонала.

Для формування позитивної мотивації учіння важливе значення має забезпечення варіативності (вільного вибору) засобів і форм самовираження курсантів. Не останнє місце посідає позитивна налаштованість викладача на роботу курсантів у процесі семінарського заняття та стимулювання їх до самоосвіти.

Особистісно-орієнтований педагогічний процес має бути побудовано за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка вимагає від кожного учасника сприймання співрозмовника як індивідуальності зі своїми потребами та інтересами. Тому в цьому аспекті важливим постає і позиція курсанта в процесі особистісно-орієнтованого семінарського заняття. Позиція курсанта за зазначеним показником характеризується такими ознаками, як:

- прояв позитивних емоцій і пізнавального інтересу до навчання;
- самостійний вибір і використання різних способів вирішення завдань;
- прояв зацікавленості до планування наступного заняття, вироблення пропозиції щодо підготовки питань або завдань, звернення до викладача з

питаннями про джерела отримання певної інформації.

Змістовна характеристика другого критерію – *актуалізація на семінарському занятті суб'єктного досвіду курсанта* – виявляється, перш за все, в організації викладачем пошукової діяльності курсантів, зверненні до отриманих раніше знань і умінь, організації процесу пізнання на основі чуттєвого досвіду, заохочення ініціативи, самостійності курсантів у навчальному процесі, визнання права курсанта на власну думку. Відповідно до зазначеного критерію змінюється і поведінка курсанта на особистісно-орієнтованому семінарському занятті. Курсанти виявляють активність та зацікавленість у результатах своєї роботи, високу працездатність, демонструють отримані раніше знання і уміння, зацікавленість до навчального матеріалу, вільно висловлюють свою думку та з повагою ставляться до думки інших.

Третій критерій – *створення умов для прояву пізнавальної активності курсантів (ситуація вибору та успіху)* – у поведінці викладача виявляється у:

- використанні активних та інтерактивних форм та прийомів (ігор, елементів тренінгу, аналізу ситуацій тощо);
- акцентуванні уваги на досягненнях та успіхах курсантів, діагностика особистісного росту курсантів;
- використанні індивідуального та диференційного підходу.

За умов такої організації навчальної діяльності курсантів викладачем має бути іншою й поведінка курсанта. Поведінка курсанта за зазначеним критерієм характеризується виявленням активності та інтересу до навчального предмету і результату навчальної діяльності; демонстрацією індивідуальної роботи або роботи в малих та великих групах, виконанням різних за складністю навчальних завдань; виявленням своїх здібностей та інтересів, демонстрацією зворотнього зв'язку, усвідомленням власної діяльності, рефлексією.

Суть четвертого критерію – *організація особистісно-орієнтованої взаємодії та сумісної творчої діяльності курсантів* – полягає в наданні пріоритету діалогічним формам у процесі навчання курсантів. Для організації особистісно-орієнтованої взаємодії важливе значення набуває взаємодія не тільки з викладачем,

але один з одним. Така взаємодія спонукає курсантів до самоаналізу, самооцінки та самоконтролю навчальної діяльності. Крім того такий вид спілкування стимулює позитивні емоції, створює атмосферу поваги і доброзичливості у процесі семінарського заняття. Зазначений критерій виявляється в поведінці курсанта у процесі семінарського заняття в їх активній участі в обговоренні питань та виявленні активної позиції в процесі всього навчання. Ефективність особистісно-орієнтованої взаємодії виявляється в умінні курсантів володіти різними видами самоаналізу та самооцінки, здійснювати самоконтроль власних навчальних та особистісних досягнень. Курсанти за умов такої взаємодії вільно виявляють свої емоції, демонструють доброзичливе та поважне ставлення як один до одного, так і до викладача.

Оцінка кожного показника здійснювалася за 5-ти бальною шкалою, а саме:

- *п'ять балів* – показник виявляється на високому рівні;
- *чотири бали* – показник виявляється на середньому рівні;
- *три бали* – показник виявляється на низькому рівні.

На I етапі формувального педагогічного експерименту за зазначеними вище критеріями членами ініціативної групи було проаналізовано по 25 семінарських занять з «Історії держави та права України» та «Історії держави та права зарубіжних країн (саме стільки передбачає тематичний план з кожної із зазначених навчальних дисциплін). За розробленими критеріями експрес-аналізу та самоаналізу особистісно-орієнтованого семінарського заняття викладачі аналізували поведінку викладача на семінарському занятті та виставляли загальну оцінку за кожним із чотирьох критерієм. Середньоарифметичні оцінки за кожним із критеріїв було розташовано в такий спосіб:

- формування позитивної мотивації учіння - 4,56%;
- актуалізація на семінарському занятті суб'єктивного досвіду курсанта - 4,33%;
- створення умов для прояву пізнавальної активності курсантів (ситуація вибору та успіху) - 4,58%;

- організація особистісно-орієнтованої взаємодії, сумісної творчої діяльності - 4,64%.

Отже, в експериментальних групах рівень роботи викладачів на семінарських заняттях з професійно-орієнтованих навчальних дисциплін був визначений в основному як «високий», що свідчить про те, що викладачам вдалося у процесі семінарського заняття організувати повноцінну педагогічну взаємодію, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних взаємин. Спілкування за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії дає можливість виявляти зацікавленість у курсанті, співпереживати його успіхам та невдачам, визнавати право курсанта на незгоду, на власну думку, на вибір поведінки та відповідальність за свій вибір. Дотримання цього принципу дає можливість, налагодити довірливі стосунки викладачів і курсантів та створити на семінарських заняттях особистісно-орієнтоване освітнє середовище (комфортні умови навчання, спілкування тощо). Педагогічна взаємодія викладача з курсантами, основною формою якої є педагогічне спілкування, є важливим складником особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу.

На формувальному етапі педагогічного експерименту вивчалася емоційна атмосфера (емоційний критерій) на навчальних заняттях та характер педагогічної взаємодії викладача і курсантів, як в експериментальних групах, так і у контрольних. Аналіз отриманих даних та інтерпретація їх результатів дозволяє констатувати, що понад 14% викладачів у контрольних групах, за якими здійснювалося спостереження отримали низьку оцінку їх комунікативної діяльності. Для комунікативної діяльності викладачів характерною є одностороння направленість навчально-виховного впливу з боку викладача на курсанта. Переважна більшість викладачів (понад 69,2%) отримала від експертів задовільну оцінку комунікативної діяльності. Тільки приблизно 7% викладачів отримали від експертів високу оцінку їх комунікативної діяльності. На семінарських заняттях зазначеної категорії викладачів панує дружня та невимушена атмосфера, всі учасники педагогічного процесу висловлюють свою думку, пропонують варіанти вирішення зазначеної навчальної проблеми. Тоді як оцінки експертів емоційної

атмосфери та характеру педагогічної взаємодії у експериментальних групах зовсім інші, а саме: переважна більшість викладачів (понад 70%) отримали від експертів високу оцінку комунікативної діяльності та емоційного фону спілкування, комунікативна діяльність решти викладачів (30%) була оцінена експертами на задовільну оцінку. Жодний викладач-учасник педагогічного експерименту не отримав низької оцінки комунікативної діяльності та емоційної атмосфери на семінарських заняттях в експериментальних групах.

Отже, аналізуючи педагогічну діяльність викладачів, які викладають професійно-орієнтовані навчальні дисципліни, слід звернути увагу на те, що в експериментальних групах у процесі навчання було організовано педагогічну взаємодію, яка базувалась на суб'єкт-суб'єктних взаєминах. Викладачам-учасникам педагогічного експерименту вдалося створити особистісно-орієнтоване освітнє середовище (комфортні умови навчання, спілкування тощо) у процесі навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів. Особистісно-орієнтоване освітнє середовище дозволяє налагодити щирі, довірливі стосунки між викладачами й курсантами, ефективно побудувати педагогічний процес та створити умови для розвитку мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів.

Як було зазначено вище, ефективність особистісно-орієнтованого навчання курсантів залежить не тільки від професійної компетентності й педагогічної майстерності викладача, використовуваних форм, видів і методів навчання, але й від засобів навчання. Тому проектування, створення і впровадження дидактичних засобів має реалізовуватись з урахуванням загальних законів дидактики, рівня підготовки курсантів до сприйняття навчальної інформації та специфіки навчальної дисципліни. Структура навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін є складною й багаторівневою. Перед тим, як розглянути навчально-методичний комплекс з професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, зауважимо, що базовим елементом навчально-методичного забезпечення будь-якої навчальної дисципліни постає навчально-матеріальна база, проте у нашому дослідженні цей компонент не є предметом розгляду. Зазначимо, що навчально-матеріальна база включає в себе

навчальні кабінети, навчальні полігони з відповідним обладнанням, технічні засоби навчання, які необхідні для організації ефективної пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Загалом засоби навчання, які використовувались на формувальному етапі педагогічного експерименту презентовані на рис. 3.2.

Структура навчально-методичного забезпечення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін

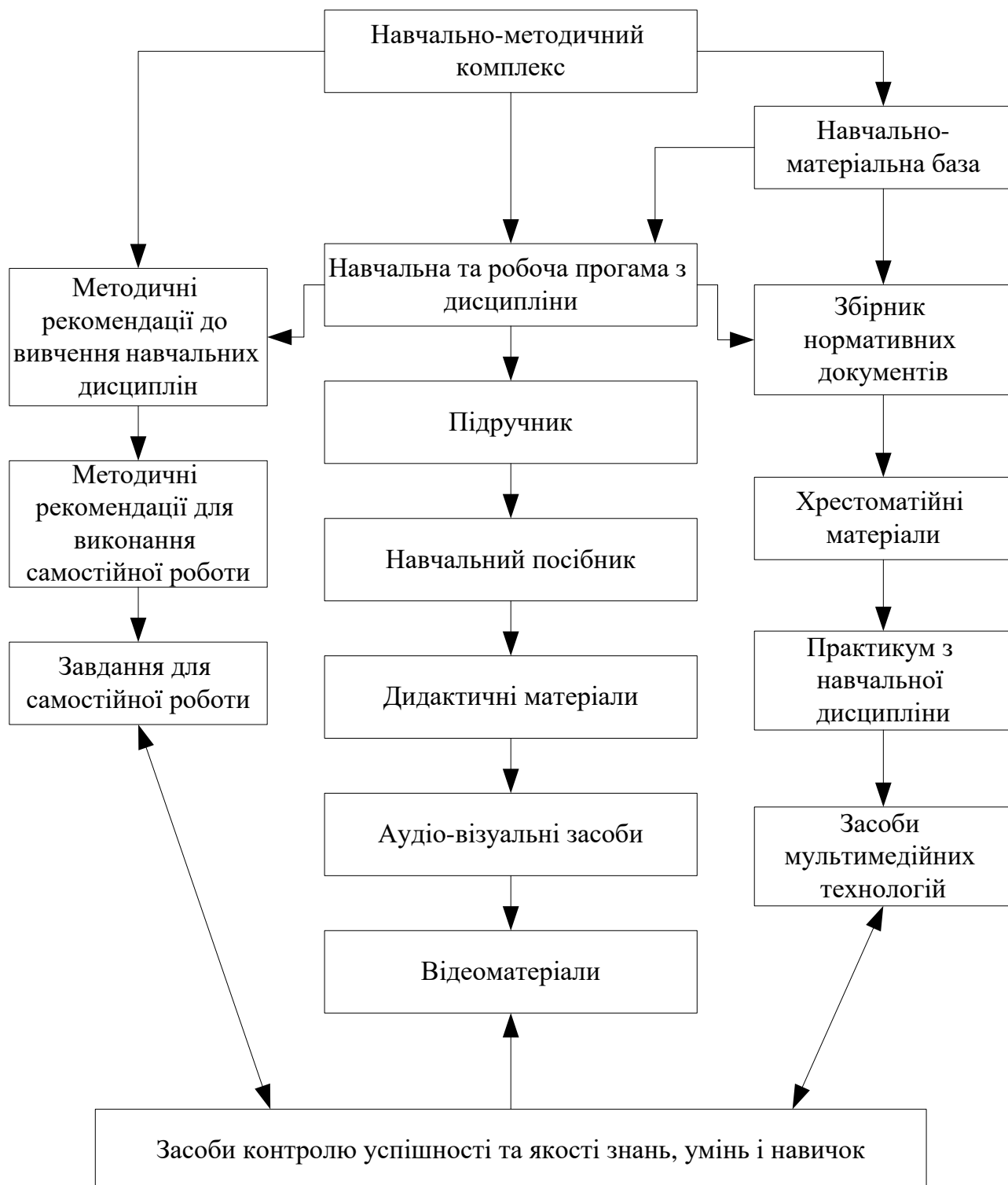


Рис. 3.2. Структура навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін

Навчально-методичний комплекс з будь-яких навчальних дисциплін має включати в себе три основних паралелі, які мають бути скоординовані в загальній системі.

Першу паралель складають методичні рекомендації до вивчення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін та для виконання завдань самостійної роботи і модульних контрольних робіт, комплекс завдань для самостійної роботи. Виконання завдань для самостійної роботи та модульних контрольних робіт не може мислитися без навчальних та робочих програм з навчальних дисциплін, підручників, начальних посібників, опорних конспектів, комплекту носіїв інформації для аудіовізуальних засобів тощо. Вказані компоненти становлять структуру другої паралелі. Проте за сучасних вимог навчально-методичний комплекс з професійно-орієнтованих навчальних дисциплін був би неповний за відсутності елементів третьої паралелі – збірників нормативно-правових актів, хрестоматійних матеріалів, практикумів з навчальних дисциплін, засобів мультимедійних технологій.

Завершальним елементом структури навчально-методичного забезпечення є засоби діагностики знань, умінь та навичок курсантів з професійно-орієнтованих навчальних дисциплін.

Кожний елемент структури навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін в умовах особистісно-орієнтованого навчання виконує певні дидактичні функції. Методичні рекомендації до вивчення навчальних дисциплін, для виконання самостійної роботи та модульних контрольних робіт спрямовані на ознайомлення курсантів з особистісно-орієнтованою педагогічною концепцією, методичними ідеями вивчення означених навчальних дисциплін та формування позитивної мотивації до навчання. Підручники, навчальні посібники, опорні конспекти з тем навчальних дисциплін, відеолекції, мультимедійні засоби сприяють засвоєнню наукового змісту навчальних дисциплін, систематизації знань та розвиткові пізнавальної самостійності курсантів.

Для відстеження динаміки пізнавальної активності та самостійності курсантів під впливом особистісно-орієнтованого навчання були підготовлені комплекси навчальних завдань, які враховували різні рівні самостійної навчальної роботи

курсантів, і перш за все рівень підготовки кожного курсанта до самостійної роботи, його уміння систематизувати та здійснювати навчальну діяльність і пізнавально-розумові дії без очевидної допомоги й прямого керівництва з боку викладача та сприяли розвитку мотивації досягнення успіху.

За рівнем самостійних навчальних дій курсанта навчальні завдання розподілялися на три рівні: початково-репродуктивний, загальний (основний) та високий (творчий).

Завдання *початково-репродуктивного* рівня характеризуються односкладними вправами на одну мисленнєву дію, курсанти фактично здійснюють копіювання дій за зразком та репродуктивну діяльність у процесі виконання завдань.. До завдань цього рівня відносяться тести на розпізнавання (прямі питання, що потребують однозначної відповіді), розрізнення та тести-завдання з вибірковими відповідями (курсант, має вибрати правильну відповідь із декількох запропонованих), співвідношення (курсант обирає із низки запропонованих властивостей об'єкта ті, що відповідають характеру запитання). Наприклад, до тестів на розпізнавання відносяться тести типів: уведення чисел (тексту). Курсантам пропонується надати однозначну відповідь (одним числом або одним словом) на поставлене запитання:

Питання	Відповідь курсанта
1.У якому році прийнято Конституцію України?	1996
2.Хто був президентом України у 1993 році? (прізвище)	Кравчук
3.Яка стаття Конституції України проголошує її унітарною державою?	2
4.Хто є Верховним Головнокомандувачем Збройних сил України (посада)?	Президент

У процесі формуального етапу педагогічного експерименту навчальні завдання були складнішими, якщо вони стосувалися навчального матеріалу, який пропонувався для самостійного вивчення і вибору певного рівня складності навчальних завдань та виду контролю знань.

До початково-репродуктивного рівня були віднесені такі завдання, що передбачали підтвердження правильності наведеного твердження. Курсантам як

питання пропонуються твердження, які потрібно або підтвердити, або спростувати (дати відповідь «Так» або «Ні», «Правда» або «Неправда», «Правильно» або «Неправильно» тощо.

Наприклад, дайте відповіді «так» або «ні» на поставлені запитання:

Твердження	Відповідь курсанта
Злочином за «Руською правдою» це «образа», яку розуміють як будь-яке порушення суспільного спокою – завдання потерпілому фізичного, матеріального чи морального збитку.	Так
Об'єктом злочинної дії за «Руською правдою» були майно та мораль.	Ні
Об'єктивна сторона злочину за «Руською правдою» ще була виражена недостатньо: відомі лише замах на злочин та скоєний злочин	Так
Суб'єктом злочину за «Руською правдою» могли бути як вільні, так і невільні особи.	Ні
«Руська Правда» містить норми, що стосуються суб'єктивних сторін злочинної дії.	Так

Завдання ускладнюється, якщо перелік можливих відповідей доповнюється категоріями «Неможна встановити», «Невідомо» тощо, а серед тверджень запропонувати запитання, що передбачають можливість використання усіх категорій відповідей.

У процесі формувального етапу педагогічного експерименту для визначення початково-репродуктивного рівня застосовувалися такі види завдань, які передбачали визначення курсантом співвідношення між терміном та визначенням. Наприклад, до переліку термінів додається невпорядкований (можливо пронумерований) перелік їх визначень. Курсанти повинні обрати – яке визначення належить до якого терміна (навпроти кожного терміна проставити номер визначення):

Назва терміна	Відповідь курсанта
Правова держава	2
Унітарна держава	4
Монархія	1
Республіка	3
Перелік визначень	

1	Держава, де влада належить одній особі, яка успадковує цю владу або обирається довічно.
2	Держава, в якій панує право, де діяльність держави, її органів та посадових осіб здійснюється на основі і в межах, визначених правом, де не тільки особа відповідає за свої дії перед державою, а й держава несе реальну відповідальність перед особою за свою діяльність та її наслідки.
3	Держава, де найвищу владу здійснює обраний населенням на певний строк колегіальний орган.
4	Держава, в межах якої немає інших утворень, що мають ознаки суверенітету і право самостійно вступати у відносини з іншими державами, а також право виходу зі складу країни.

Для ускладнення тесту перелік визначень має бути більшим за кількість запропонованих термінів або визначення можуть бути подані у скороченому вигляді.

Отже, зазначені види навчальних завдань характеризуються односкладними вправами на одну мисленнєву дію, завданням яких є виявлення репродуктивного рівня засвоєння навчального матеріалу курсантами.

Для визначення загального (основного) рівня засвоєння навчального матеріалу використовувалися навчальні завдання, які засвідчують здатність курсанта застосовувати власні знання та вміння у процесі виконання завдань на декілька мисленнєвих дій. Зазначений вид навчальних завдань ґрунтується на здатності курсанта до продуктивної навчальної діяльності та застосування набутих знань при вирішенні навчальних завдань за єдиним алгоритмом. Такі завдання пропонуються через тести: а) на підстановку інформації (курсант здійснює аналіз фрагмента інформації, пригадує навчальний матеріал або схоже навчальне завдання, рекомендації надані викладачем до розв'язання подібних ситуацій, вишукує необхідний елемент інформації і доповнює ним запропонований йому фрагмент), б) відтворення інформації (за відсутністю варіантів відповідей або в разі запропонованої великої кількості відповідей курсант самостійно визначає наукову або практичну інформацію, що має бути відповіддю на поставлене запитання), в) конструювання (від особи, що виконує цей вид завдання вимагається самостійне відтворення формулювання, виконання графіка, схеми, написання формули тощо).

Такий вид навчальних завдань сприяє не тільки більш повному засвоєнню навчального матеріалу, а й формуванню пізнавального інтересу, підтримці пізнавальної активності курсантів. До того ж такі навчальні завдання, особливо до нормативно-правових документів або хрестоматійних матеріалів, розвивають внутрішню мотивацію до цілеспрямованого навчання та спонукають курсантів до порівняння отриманої інформації з суб'єктивним досвідом і на її ґрунті формуванню аналітичного способу мислення.

До *високого (творчого)* рівня засвоєння навчального матеріалу були віднесені такі навчальні завдання, що вимагають від курсантів додаткової підготовки крім тієї, що їм забезпечують аудиторні заняття. Крім цього ці завдання розраховані на курсантів, що мають розвинені аналітичні (вміння класифікувати та систематизувати інформацію, визначати її значущість тощо), діагностичні (вміння виявляти всі значущі елементи інформації) й прогностичні (вміння передбачати розвиток ситуації, процесу тощо) здібності. Наприклад, з навчальної дисципліни «Історія держави та права зарубіжних країн» курсантам пропонувалися такі творчі навчальні завдання, як:

- написати твір за темою «Як проходив суд у франкській громаді?»;
- підготувати розповідь від імені англійського барона, невдоволеного політикою короля І. Безземельного;
- написати від імені васала листа сеньйору (або навпаки);
- викласти власні роздуми щодо питання «Англія – колыска демократії».

З навчальної дисципліни «Історія держави та права України» на вибір курсантам надаються такі завдання як:

- підготувати презентацію «Місце історії держави та права України в системі гуманітарних наук»;
- проаналізувати «Руську правду» та визначити головні напрямки, за якими можна згрупувати статті цього документа. Свою точку зору обґрунтувати посиланням на вказане джерело;
- написати твір на тему «Виникнення звичаєвого права»;

- скласти промову від імені прихильника або противника ідеї об'єднання України з Російською імперією. Придумати ім'я та титул вашому герою.

Запропоновані різнорівневі навчальні завдання надають курсанту право обирати форми самостійної роботи, спосіб контролю за її результатами, залучають курсанта до окреслення обсягу самостійних навчальних завдань та формування власної навчальної траєкторії та дозволяють діагностувати у курсантів, як рівень їх пізнавальної активності, так і рівень їх самостійності у процесі навчання.

Виходячи із мети та основних завдань особистісно-орієнтованого навчання курсантів центральною ланкою в структурі навчально-методичного забезпечення постають хрестоматійні матеріали, збірки нормативно-правових документів, практикуми до яких за кожною темою розробляються різнорівневі навчальні завдання та тести для перевірки контролю якості знань, умінь та навичок курсантів. Саме ці елементи структури навчально-методичного забезпечення, на нашу думку, більшою мірою сприяють розвитку самостійності, навчальної активності, формуванню професійних умінь та навичок, а також здійсненню вибору навчальних завдань і способів їх виконання сприяють хрестоматійні матеріали.

Одним з основних завдань професійно-орієнтованих навчальних дисциплін («Історії держави та права України», «Історії держави та права зарубіжних країн») є розвиток у курсантів умінь та навичок самостійної роботи з історико-правовими джерелами. Саме тому в ході формувального етапу педагогічного експерименту було розроблено навчальний посібник-практикум, який містить правові джерела різних історичних етапів розвитку держав на території сучасної України. Добираючи джерела й komponуючи їх в єдине зібрання, укладачі-учасники експерименту спиралися на програму навчального курсу «Історія держави і права України», побудованої за модульним принципом. В основу періодизації як посібника, так і поданих у практикумі відомостей, покладено проблемно-хронологічний підхід. Для полегшення користування витяги з джерел й інші матеріали розташовано відповідно до тем, що розглядаються у теоретичному курсі. Новизна практикуму полягає в тому, що в ньому подано не тільки правові джерела

за темами навчального курсу, а й різнорівневі навчальні завдання до них. Крім цього у додатках подано поняття, схеми, які доповнюють ці навчальні матеріали.

Навчальний посібник-практикум призначений переважно для навчальних цілей і сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу курсантами. Робота з документами (інструкціями, постановами, наказами, судовниками, конституціями, кодексами тощо) сприяє засвоєнню й закріпленню того, що подано у навчальній літературі. Крім цього систематична робота з документами у процесі вивчення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін дозволила:

- розвинути навички та вміння давати науково-практичний коментар документу, тлумачити його чи просто пояснювати окремі елементи та складати документ, робити правильні посилання на джерело, висловлювати свою думку;

- розширити й поглибити знання курсантів, посилити доказову сторону відповіді курсанта з опорою на документ, забезпечити глибоке усвідомлення та засвоєння фактів, що вивчають;

- розвинути вміння курсантів самостійно порівнювати та систематизувати документи; робити висновки, використовуючи для аргументації; аналізувати й узагальнювати факти; розвивати пізнавальний інтерес й творчість курсантів, активізує увагу;

- формувати й розвивати моральний і світоглядний потенціал курсанта.

Отже, структура навчально-методичного забезпечення є складною й багаторівневою. Всі елементи особистісно-орієнтованої системи навчання мають бути узгодженими між собою і застосованими системно. Нехтування елементами будь-якої паралелі презентованої вище структури на практиці призводить до руйнації системи навчально-методичного забезпечення загалом. Фрагментарне використання елементів навчально-методичного забезпечення поза системою не є настільки ефективним, як за умов роботи за системою.

Таким чином, на першому етапі формувального педагогічного дослідження нами було перевірено ефективність дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів, що пов'язані, перш за все, з підвищення рівня готовності викладачів до особистісно-орієнтованого навчання, розробкою

необхідного методичного, діагностичного та дидактичного забезпечення навчальних дисциплін та впровадженням особистісно-орієнтованої технології навчання на семінарських заняттях. За результатами отриманих даних простежується позитивна динаміка готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів.

Як було зазначено вище, метою II етапу формувального етапу педагогічного експерименту є перевірка ефективності дидактичних умов, що пов'язані з готовністю курсантів до навчальної діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання (формування позитивної мотивації та розвиток мотивації досягнення; розвиток пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів).

Завдання II-го етапу педагогічного дослідження можна сформулювати таким чином:

- простежити динаміку мотивації досягнення під впливом особистісно-орієнтованих навчальних занять;
- порівняти рівень пізнавальної активності та самостійності курсантів в умовах традиційного та особистісно-орієнтованого навчання;
- вивчити вплив особистісно-орієнтованого навчання на розвиток суб'єктності курсантів.

Для реалізації поставлених завдань було сформовано із курсантів 1-го та 2-го курсів контрольні (КГ) та експериментальні групи (ЕГ). Формування контрольних та експериментальних груп відбувалося за такими принципами, як приблизно однакові показники щодо кількості курсантів, успішності та якості знань в експериментальних та контрольних групах. Формувальний етап педагогічного дослідження відбувався в два етапи. На першому етапі у 2009/10 навчальному році до участі у дослідженні було залучено 104 курсанта 1 курсу (2009 рік набору) та 104 курсанта 2 курсу (2008 рік набору) контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп. На другому етапі у 2010/11 навчальному році продовжували брати участі тільки курсанти 2 курсу (2009 року набору), які навчалися за експериментальною програмою два роки. Отже, курсанти 2 курсу (2008 року набору) вивчали в умовах особистісно-орієнтованого навчання протягом 1 року одну професійно-орієнтовану

навчальну дисципліну «Історія держави та права зарубіжних країн». Проте курсанти експериментальних груп 2009 року набору протягом 2 років в умовах особистісно-орієнтованого навчання вивчали на I курсі навчальну дисципліну «Історія держави та права України», а на II курсі – «Історія держави та права зарубіжних країн». Схематично розподіл курсантів за експериментальними та контрольними групами за часом перебування їх в експерименті зведено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Розподіл курсантів за експериментальними та контрольними групами для проведення формувального етапу педагогічного експерименту

Етапи формувального експерименту	Групи (гр) і к-сть курсантів (кк)	Разом курсантів за етапами експерименту								Всього курсантів
		I курс – Історія держави та права України				II курс – Історія держави та права зарубіжних країн				
I рік експ.- 2009\10 навч.рік	групи	К-101	Е-102	К-104	Е-105	К-201	Е-202	К-204	Е-205	208
	кількість курсантів	26	26	26	26	26	26	26	26	
II рік експ. – 2010\11 навч.рік	групи	-	-	-	-	К-201	Е-202	К-204	Е-205	101
	кількість курсантів	-	-	-	-	26	25	24	26	
Разом курсантів за курсами		26	26	26	26	52	51	50	52	309

Такий підхід до поетапного залучення груп до формувального етапу педагогічного експерименту дозволив простежити вплив особистісно-орієнтованого навчання, що було організовано викладачем у процесі семінарських занять, на розвиток мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності загалом, простежити динаміку зазначених показників у курсантів залежно від того, скільки часу вони перебували в умовах експериментального дослідження (2 роки чи 1 рік).

Зазначені вище навчальні дисципліни було обрано не випадково. Наш вибір був обумовлений тим, що ці навчальні дисципліни мають однаковий навчальний

обсяг (180 загальних годин, із них 90 аудиторних: 36 годин лекційних занять, 54 – семінарських), згідно з освітньо-професійною програмою підготовки курсантів за напрямом «Правознавство» за структурно-логічною схемою вивчаються послідовно: на I курсі (II навчальний семестр) курсанти вивчають «Історію держави та права України», на II курсі (III навчальний семестр) – «Історію держави та права зарубіжних країн». Це, на нашу думку, дозволило дотримуватись чистоти експерименту.

Маркування груп відбувалось за таким принципом: літерами «К» позначаються контрольні групи, літерою «Е» - експериментальні, перша цифра біля буквенної позначки групи (К-101) означає, що група навчається на I курсі; (Е-201) – на II курсі.

Аналіз даних наведеної вище таблиці дозволяє зробити висновок, що для формувального етапу педагогічного експерименту були організовані контрольні та експериментальні групи з майже однаковою кількістю курсантів. У формувальному етапі педагогічного експерименту взяли участь 309 курсантів, які були розподілені й за роками дослідження. На першому році дослідження експериментом було охоплено 208 курсантів I–II курсів, з них першокурсників – 104 особи, другокурсників – 104. На другому році формувального педагогічного експерименту в дослідженні брали участь 101 курсанти II-го курсу, які в попередньому навчальному році були «експериментальними» першокурсниками.

З курсантами-учасниками експерименту було проведено попередню роботу. А саме:

- надано роз'яснення щодо особливостей організації навчання у процесі вивчення навчальних дисциплін;
- роз'яснено організаційно-методичні засади особистісно-орієнтованого навчання;
- ознайомлено з основними положеннями плану експериментального дослідження та його завданнями, які спрямовано на створення сприятливих умов для розвитку мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсанта у процесі вивчення навчальних дисциплін;

- доведено до курсантів загальні вимоги та критерії оцінювання їхніх навчальних і особистісних досягнень.

Як було зазначено вище, курсанти-першокурсники вищих юридичних навчальних закладів не завжди успішно опановують знання не через те, що отримали слабку підготовку в середній школі, а тому, що в них не було сформовано такі риси особистості, як готовність до навчання у вищому навчальному закладі, вміння вчитися самостійно, контролювати й оцінювати себе, враховувати свої індивідуальні особливості пізнавальної сфери, уміння правильно розподіляти час для самостійної підготовки. Крім цього в умовах особистісно-орієнтованого навчання значно збільшується обсяг самостійної навчальної роботи курсантів, з'являються нові форми організації навчання. Все це породжує своєрідний негативний ефект, що має назву «дидактичного бар'єру» між викладачем і курсантом, подолання якого є основною умовою ефективної реалізації особистісно-орієнтованого навчання. Саме нездатність подолати дидактичний бар'єр часто є гальмівним моментом, що ускладнює психологічну й дидактичну готовність курсантів до навчальної діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання.

Такі висновки підтверджують дані, які отримано в результаті опитування курсантів першого курсу, які брали участь у педагогічному експерименті. Дослідження показали, що найбільші складності в навчанні курсантів викликає невміння раціонально розподіляти свій час (65,8% опитаних); відсутність або недостатність навичок самоосвіти; невміння самостійно працювати з науковою літературою (у 24,8% - повільний темп сприйняття інформації); 19,8 % курсантів виявляють нездатність керувати своєю навчально-пізнавальною діяльністю.

Для створення дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах та подолання дидактичних труднощів адаптаційного періоду у першокурсників членами ініціативної групи разом з психологами Центру практичної психологічної допомоги та кураторами навчальних взводів було розроблено та надано курсантам методично-практичні рекомендації «На допомогу першокурснику», де було роз'яснено особливості педагогічного процесу у вищому юридичному закладі, наведено

роз'яснення щодо форм, засобів та методів навчання, надано рекомендації щодо організації самостійної роботи, виконання вимог навчальної програми, підготовки та складання підсумкової атестації.

Починаючи з 2007 року в інституті для курсантів та студентів 1-го курсу до навчального плану включено факультативну навчальну дисципліну «Основи самостійної діяльності курсантів» (загальний обсяг – 54 години). Навчальна дисципліна «Основи самостійної навчальної діяльності» покликана створити для першокурсників умови для більш швидкого оволодіння методами організації самостійної підготовки й знаннями та вміннями здійснювати різні види навчальної діяльності. Для реалізації цієї мети визначено такі завдання, як:

- засвоєння знань та набуття практичних умінь навчальної діяльності;
- застосування набутих знань та умінь у процесі вивчення інших навчальних дисциплін;
- набуття умінь планувати навчальну діяльність, давати поточний аналіз її результатів і враховувати труднощі в майбутньому;
- формування здатності до самоаналізу, визначення особистісних недоліків, що перешкоджають навчанню та професійному становленню [157].

Для чистоти формувального етапу педагогічного експерименту, зазначені заходи проводилися з курсантами як експериментальних груп, так і контрольних. Тому можна припустити, що на початку формувального етапу педагогічного експерименту створено однакові вихідні умови щодо дидактичної готовності до навчання та усунення причин неуспішності курсантів і в тих групах, які навчаються за традиційною системою навчання і в тих, де впроваджувалося особистісно-орієнтоване навчання.

Для з'ясування впливу зазначеної факультативної навчальної дисципліни на рівень підготовки курсантів до самостійної навчальної діяльності проводилося анкетування курсантів-першокурсників. В анкетуванні протягом чотирьох років взяло участь 1620 курсантів.

Аналіз середньоарифметичних показників за кожним з питань анкети, які отримано у результаті анкетування курсантів-першокурсників, дозволяє зробити

висновок, що переважна більшість опитаних курсантів на питання «Чи забезпечила Вас необхідними знаннями, вміннями, навичками самостійної роботи навчальна дисципліна «Основи самостійної навчальної діяльності курсантів» дає позитивну відповідь. Так, позитивну відповідь дали 1085 курсантів, що складає 66,9%; 361 курсант – 22,3% дали відповідь «частково»; і тільки 174 курсанта – 10,7 % дали відповідь, що «ні».

На питання «Які саме уміння були розвинуті завдяки навчальній дисципліні «Основи самостійної навчальної діяльності» відповіді курсантів, на думку яких зазначена навчальна дисципліна забезпечила повністю або частково їх необхідними знаннями, за кількістю позитивних відповідей можна оформити таким чином.

- планувати послідовність виконання навчальних завдань, визначати розумові та практичні методи та засоби, які необхідні для цього – 517 курсантів (35,7%);

- більш ефективно організовувати своє навчання та мобілізувати наявні особисті ресурси для розв'язання навчального завдання – 343 курсанти (23,7%);

- налагодити зв'язок із викладачем для отримання необхідної консультації, контролю й оцінки досягнутих результатів – 287 курсантів (19,8%);

- самостійно контролювати свої навчальні дії, корегувати, уточнювати й регулювати їхнє застосування – 199 курсантів (13,7%);

- оцінити результати своєї самостійної навчальної діяльності та визначити подальші її перспективи – 100 курсантів (6,9%).

Отже, проведені заходи сприяли тому, що курсанти з самого початку своєї навчальної діяльності у вищому навчальному закладі набувають необхідних знань, умінь та навичок самостійної навчальної діяльності та для них створюються необхідні умови для більш швидкої психологічної та дидактичної адаптації. Проте для успішного навчання курсанта у вищому навчальному закладі потрібно мати певний рівень загального інтелектуального розвитку, пізнавальної активності та самостійної навчальної роботи. Відсутність або недостатній розвиток будь-якого із зазначених складників можна дещо компенсувати позитивною навчальною мотивацією. Саме тому у процесі дослідження впливу дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів на розвиток їхньої суб'єктності центральне місце

посідає позитивна навчальна мотивація. Розв'язання проблеми забезпечення позитивної навчальної мотивації курсантів залежить не тільки від самого курсанта, а й також і від викладача. Саме викладач у процесі вивчення навчальної дисципліни створює умови для:

- насичення змісту процесу навчання інформацією, яка має значення для особистісного зростання курсанта як професіонала (професіоналізація знань із будь-якого навчального предмета);

- нарощування змісту і новизни навчального матеріалу;

- надання курсантові необхідної свободи для виявлення своїх творчих можливостей тощо.

Проте розвинути у курсанта позитивну навчальну мотивацію до засвоєння навчального матеріалу можна лише через його розумову активність, завдяки організації самостійної пізнавальної діяльності. Внутрішньою передумовою успішної навчальної роботи курсантів є рівень їхньої пізнавальної активності та самостійності. Саме тому на формувальному етапі педагогічного експерименту досліджувалася динаміка навчальної мотивації, пізнавальної активності, самостійності і, як результат, суб'єктності курсантів загалом під впливом особистісно-орієнтованої взаємодії на семінарських заняттях. Дослідження за зазначеними вище показниками відбувалося поетапно протягом двох років.

3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

У попередніх підрозділах нашого дослідження було здійснено обґрунтування дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів та подано загальну характеристику їх впровадження.

У підрозділі 1.3. визначено критерії, за якими можна судити про те, наскільки ті або інші компоненти впливали на ефективність особистісно-орієнтованого навчання. Виходячи з цього, критерії ефективності особистісно-орієнтованого

навчання ми сформулювали так: перший критерій – мотиваційний, другий – діяльнісний, третій – емоційний.

Відповідно до традиційних підходів щодо створення критеріальної бази ми виділили три рівні сформованості зазначених показників за кожним з критеріїв: високий, середній і низький. Характеристику розроблених нами критеріїв за кожним із показників на кожному з трьох рівнів ми подали в підрозділі 1.3.

На формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи ми відстежували динаміку даних, які відображають зміни в мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів. Одержані дані подано в таблицях, щоб наочно показати зміни за всіма критеріями й мати можливість порівняти дані, отримані після проведення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи.

Переходимо до аналізу одержаних емпіричних даних *за мотиваційним критерієм*: активність у саморозвитку, прагнення довідатися більше, ніж пропонують навчальні програми; потреба в творчому самовираженні.

Для вивчення мотивації досягнення в курсантів на формувальному етапі педагогічного експерименту було використано опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та уникнення невдачі (МУН) [259]. Результати вивчення мотивації успіху або уникнення невдач в курсантів зведено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Результати вивчення мотивації курсантів у процесі вивчення дисциплін професійно-орієнтованого циклу

Характер мотивації		Навчальні групи (кількість курсантів)															
		К-101		Е-102		К-104		Е-105		К-201		Е-202		К-204		Е-205	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
<i>I рік формувального етапу експерименту</i>																	
Мотивація на успіх		12	46,2	16	61,6	14	53,9	17	73,1	11	42,3	13	50,0	12	46,2	15	57,7
Мотиваційний полюс не виражено	Тенденція прагнення до успіху	3	11,5	4	15,4	3	11,5	2	7,7	3	11,5	6	23,1	3	11,5	4	15,4
	Тенденція уникнення невдач	7	26,9	3	11,5	6	23,1	4	15,4	6	23,1	3	11,5	6	23,1	4	15,4
Мотивація на уникнення невдачі		4	15,4	3	11,5	3	11,5	1	3,8	6	23,1	4	15,4	5	19,2	3	11,5
Всього		26		26		26		26		26		26		26		26	
<i>II рік формувального етапу експерименту</i>																	
Мотивація на успіх		-	-	-	-	-	-	-	-	14	53,8	18	72,0	13	54,2	19	73,0
Мотиваційний полюс не виражено	Тенденція прагнення до успіху									4	15,4	3	12,0	4	16,7	4	15,4
	Тенденція уникнення невдач									3	11,6	2	8,0	4	16,7	2	7,7
Мотивація на уникнення невдачі										4	15,4	2	8,0	3	11,5	1	3,8
Всього										26		25		24		26	

Аналіз показників, які отримано в результаті анкетування курсантів першого року експерименту (2009\10 навчальний рік) у порівнянні контрольних (К-101, К-104) та експериментальних груп (Е-102, Е-105), свідчить про те, що в експериментальних групах кількість курсантів, які мотивовані на успіх або мають тенденцію до прагнення успіху є значно більшою, ніж у контрольних групах. Так, у групі Е-102 мотивацію на успіх мають 16 курсантів (61,6%), 4 курсанти (7,7%) – виявляють тенденцію до прагнення успіху, у групі Е-105 до першої категорії віднесено 17 курсантів (65,4%), до другої – 2 курсанти (7,7%). У контрольних групах ці показники є значно меншими: К-101 – мотивовані на успіх 12 курсантів, що складає 46,2% від загальної кількості, у К-104 – 14 курсантів, тобто 53,9%. Тенденцію до прагнення успіху демонструють по 3 курсанти (11,5%) в кожній групі. Порівняння середньоарифметичного показника мотивації на успіх свідчить про суттєві відмінності між цими показниками в експериментальних та контрольних групах, ця різниця становить 13,5%. Відповідно, простежується тенденція до зменшення кількості курсантів в експериментальних групах, які мають мотивацію на уникнення невдачі в порівнянні з курсантами контрольних груп. У групах Е-102 та Е-105 лише 4 курсанти мотивовані на уникнення невдачі, що становить 7,7% від загальної кількості курсантів експериментальних груп; 7 курсантів (13,5%) цих груп продемонстрували тенденцію до уникнення невдачі. У контрольних групах (К-101, К-104) 7 курсантів (13,5%) мають мотивацію на уникнення невдачі й 13 курсантів, тобто 25% - тенденцію на уникнення невдачі. Порівняння середньоарифметичного показника мотивації на уникнення невдачі свідчить про те, що в експериментальних групах цей показник на 5,8% є нижчим за цей показник у контрольних групах.

Такі зміни в мотиваційній структурі майбутніх юристів у контрольних групах можна пояснити традиційною організацією навчального процесу у вищих юридичних вузах та переважно авторитарним стилем педагогічного спілкування викладачів з курсантами. Цей висновок підтверджується тим, що зазначена тенденція (збільшення кількості курсантів мотивованих на успіх і зменшення тих курсантів, що мотивовані на уникнення невдачі в експериментальних групах і навпаки в контрольних групах), простежується і серед курсантів другого курсу 2009/10

навчального року. Так, у контрольних групах середньоарифметичний показник мотивації на успіх у курсантів К-201, К-204 становить 44,2%, у курсантів Е-202, Е-205 – 50,3%. Тобто різниця становить 6,1%. Середньоарифметичний показник мотивації уникнення невдачі в курсантів контрольних груп (К-201, К-204) становить 21,1%, тоді як в експериментальних групах тільки 13,5, різниця становить 7,6%.

Аналіз характеру мотивації курсантів, що перебували в умовах формувального етапу педагогічного експерименту два роки (2009/10 навчальний рік і 2010/11 навчальний рік) дає підстави стверджувати, що зазначена позитивна тенденція у мотивації курсантів експериментальних групах (Е-202, Е-205 2010/11 н.р.) не тільки зберігається, але продовжує зростати у порівнянні з 2009/10 навчальним роком. Якщо курсанти 1 курсу (2009/10 н.р.) експериментальних груп мотивацію на успіх мали 63,4%, то серед цих курсантів у 2010/11 навчальному році зазначений показник мотивації вже мали 72,5%, різницю складають 9,1%. Тенденція на зниження простежується у показнику мотивації на уникнення невдач серед курсантів експериментальних груп за роками участі у формувальному етапі педагогічного експерименту. У курсантів груп Е-102, Е-105 цей показник становив 7,6%, тоді як на другому році експерименту знизився до 5,9% (різницю складає 1,7%).

Таким чином, одержані в процесі формувального етапу педагогічного експерименту дані дають підстави стверджувати, що характер мотивації курсантів залежить від організації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі. У структурі мотивації курсантів, які навчалися в умовах особистісно-орієнтованого педагогічного процесу простежується більш позитивна динаміка рівня сформованості в курсантів мотивації на успіх, ніж у тих курсантів, що навчалися в умовах традиційного педагогічного процесу. Мотивація на успіх у курсантів експериментальних груп значно переважає над мотивом уникнення невдач. Співвідношення низьких показників мотивації уникнення невдач та високих домінуючих показників мотивації досягнення успіху вказують на ефективність дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах. Крім цього слід зазначити, що рівень мотивації досягнення успіху залежить і від того, скільки часу знаходяться курсанти в умовах

особистісно-орієнтованої взаємодії (один чи два роки). Курсанти, що перебували в умовах особистісно-орієнтованого навчання 2 роки, більш мотивовані на успіх, ніж курсанти, які перебували в умовах експерименту 1 рік. Цей висновок знаходить підтвердження в таких цифрах: на другому курсі 1-го року формувального етапу педагогічного експерименту середній показник мотивації на успіх становить 63,4%, на другому курсі 2-го року експерименту мотивацію на успіх демонструють вже 72,5%, (різниця становить 9,1%).

Проте помилково було б вважати, що цей тип навчання є бездоганним. Як і будь-яке явище, особистісно-орієнтоване навчання курсантів має як свої переваги, так і недоліки. До переваг особистісно-орієнтованого навчання курсантів слід віднести мотивацію на успіх, розвиток пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів тощо. До недоліків можна віднести таке. Якщо курсант гіпертрофовано залежить від успіху, він обирає стратегію обережності, при невдачах його діяльність дезорганізується. Курсант уникає труднощів, відмовляється від подальшої роботи або надає переваги найпростішим навчальним завданням. Проте, дуже легкі завдання не приносять курсантові відчуття задоволення і справжнього успіху, при виборі дуже складних навчальних занять велика вірогідність неуспіху, тому курсанти, що виявляють мотивацію на успіх, віддають перевагу завданням середнього рівня складності, за таких умов вони упевнені в успішному результаті. При виборі завдань середньої складності успіх і невдача стають рівноправними, й результат стає максимально залежним від власних зусиль курсанта. Курсанти зі схильністю до уникнення невдачі шукають інформацію про можливість невдачі при досягненні результату. Така категорія курсантів береться за вирішення як дуже легких навчальних завдань (коли їм гарантований 100% успіх), так і дуже складних (коли невдача не сприймається як особистий неуспіх).

За діяльнісним критерієм у процесі формувального етапу педагогічного експерименту здійснювалося порівняння рівня пізнавальної активності та самостійності курсантів в умовах традиційного та особистісно-орієнтованого навчання. Для визначення рівнів пізнавальної активності та самостійної навчальної роботи курсантів було використано критерії оцінки поведінки курсанта, які

визначено в зазначеному вище експрес-аналізі особистісно-орієнтованого семінарського заняття. Для цього членами ініціативної групи було відвідано та проаналізовано поведінку курсантів на 25 семінарських заняттях, як у контрольних, так і в експериментальних групах. За розробленими критеріями експрес-аналізу та самоаналізу особистісно-орієнтованого семінарського заняття викладачі аналізували поведінку курсантів на семінарському занятті та виставляли загальну оцінку за кожним із чотирьох критеріїв. Динаміку рівнів пізнавальної активності курсантів наведено на рис. 3.3.

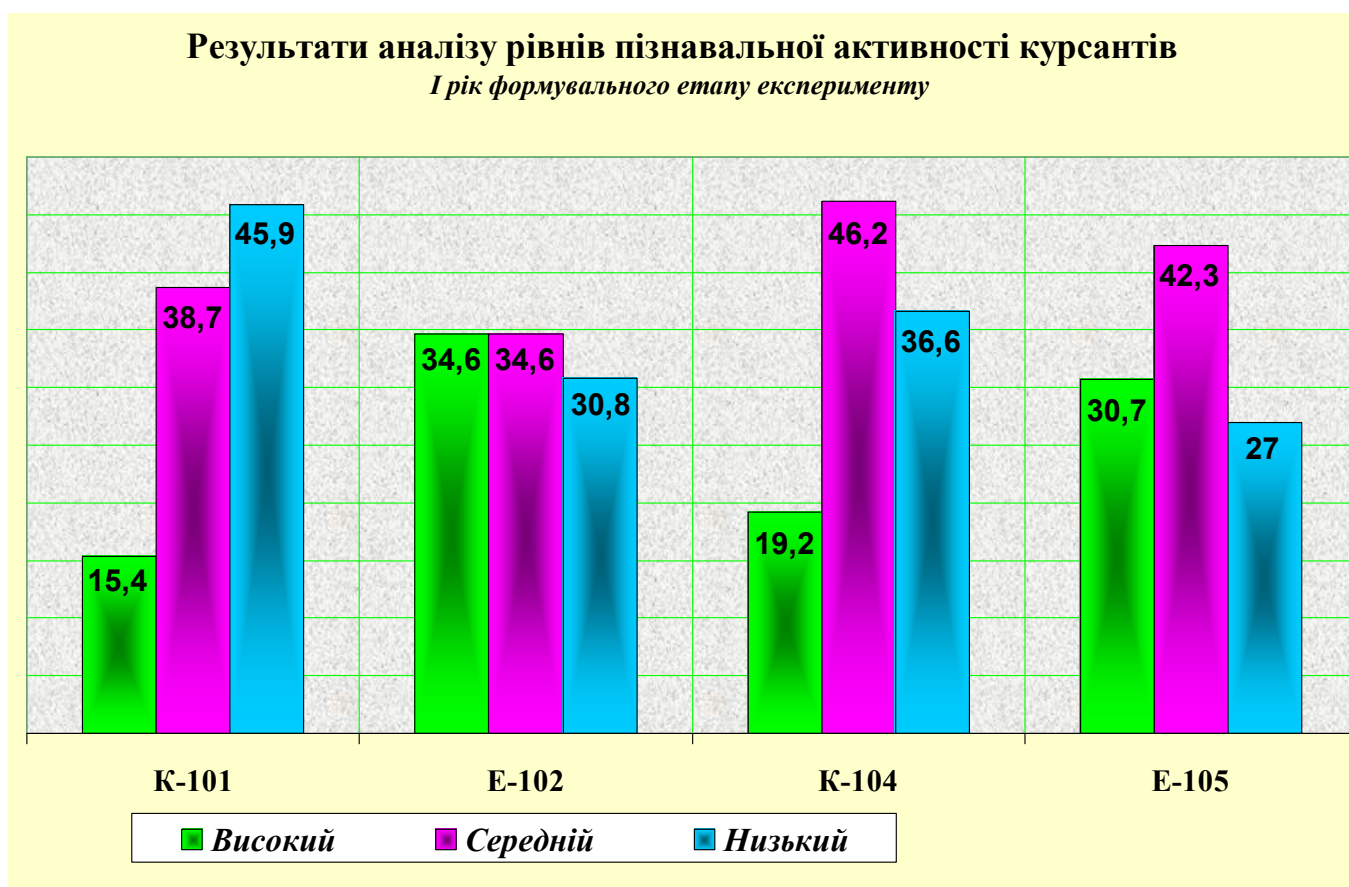


Рис.3.3. Результати аналізу рівнів пізнавальної активності курсантів (1 рік формувального експерименту)

Аналіз показників, які одержано в результаті спостереження та аналізу навчальної діяльності курсантів першого року експерименту (2009\10 навчальний рік) у порівнянні контрольних (К-101, К-104) та експериментальних груп (Е-102, Е-105), свідчить про те, що в експериментальних групах кількість курсантів, які мають високий рівень пізнавальної активності, є значно більшою, ніж у контрольних групах. Так, у групі Е-102 високий рівень пізнавальної активності мають 9 курсантів

(34,6%), ще 9 курсанти продемонстрували середній рівень, тільки 8 курсантів мають низький рівень пізнавальної активності (30,8). У групі Е-105 до першої категорії віднесено 8 курсантів (30,7%), до другої – 11 курсантів (42,3%), а до третьої – 7 курсантів (27,0%). У контрольних групах ці показники є значно меншими: К-101 – високий рівень пізнавальної активності тільки 4 курсанти, що складає 15,4% від загальної кількості, у К-104 – 5 курсантів, тобто 19,2%. Середній рівень пізнавальної активності демонструють у К -101 10 курсантів (38,7%) та 12 курсантів (46,2%) у К-104.

Порівняння середньоарифметичного показника високого рівня активності свідчить, про суттєву різницю між цим показником в експериментальних та контрольних групах – ця різниця становить 15,35%. Чітко простежується тенденція до зменшення кількості курсантів в експериментальних групах, які мають низький рівень пізнавальної активності в порівнянні з курсантами контрольних груп. У групах Е-102 8 курсантів, а в групі Е-105 тільки 7 курсантів продемонстрували низький рівень пізнавальної активності, що становить 28,9% від загальної кількості курсантів експериментальних груп. У контрольних групах (К-101, К-104) 22 курсанти (42,3%) мають низький рівень пізнавальної активності. Порівняння середньоарифметичного показника низького рівня пізнавальної активності, свідчить про те, що в експериментальних групах цей показник на 12,4% є нижчим за цей показник у контрольних групах.

Аналіз рівнів пізнавальної активності курсантів, що перебували в умовах формувального етапу педагогічного експерименту два роки (2009/10 навчальний рік і 2010/11 навчальний рік) дає підстави стверджувати, що зазначена позитивна тенденція в розвитку пізнавальної активності курсантів експериментальних груп (Е-202, Е-205 2010/11 н.р.) не тільки зберігається, але продовжує простежуватися в порівнянні з 2009/10 навчальним роком. Якщо високий рівень пізнавальної активності мали 32,6% курсантів 1 курсу (2009/10 н.р.) експериментальних груп, то серед цих курсантів у 2010/11 навчальному році зазначений показник вже мали 41,2% (різниця складає 8,6%). Тенденція на зниження простежується в низькому рівні пізнавальної активності курсантів експериментальних груп за роками участі у

формульованому етапі педагогічного експерименту. В курсантів груп Е-102, Е-105 цей показник становив 28,9%, тоді як на другому році експерименту знизився до 19,7% (різниця складає 9,2%). Порівняльні результати аналізу рівнів пізнавальної активності курсантів наведено на рис 3.4 та 3.5.

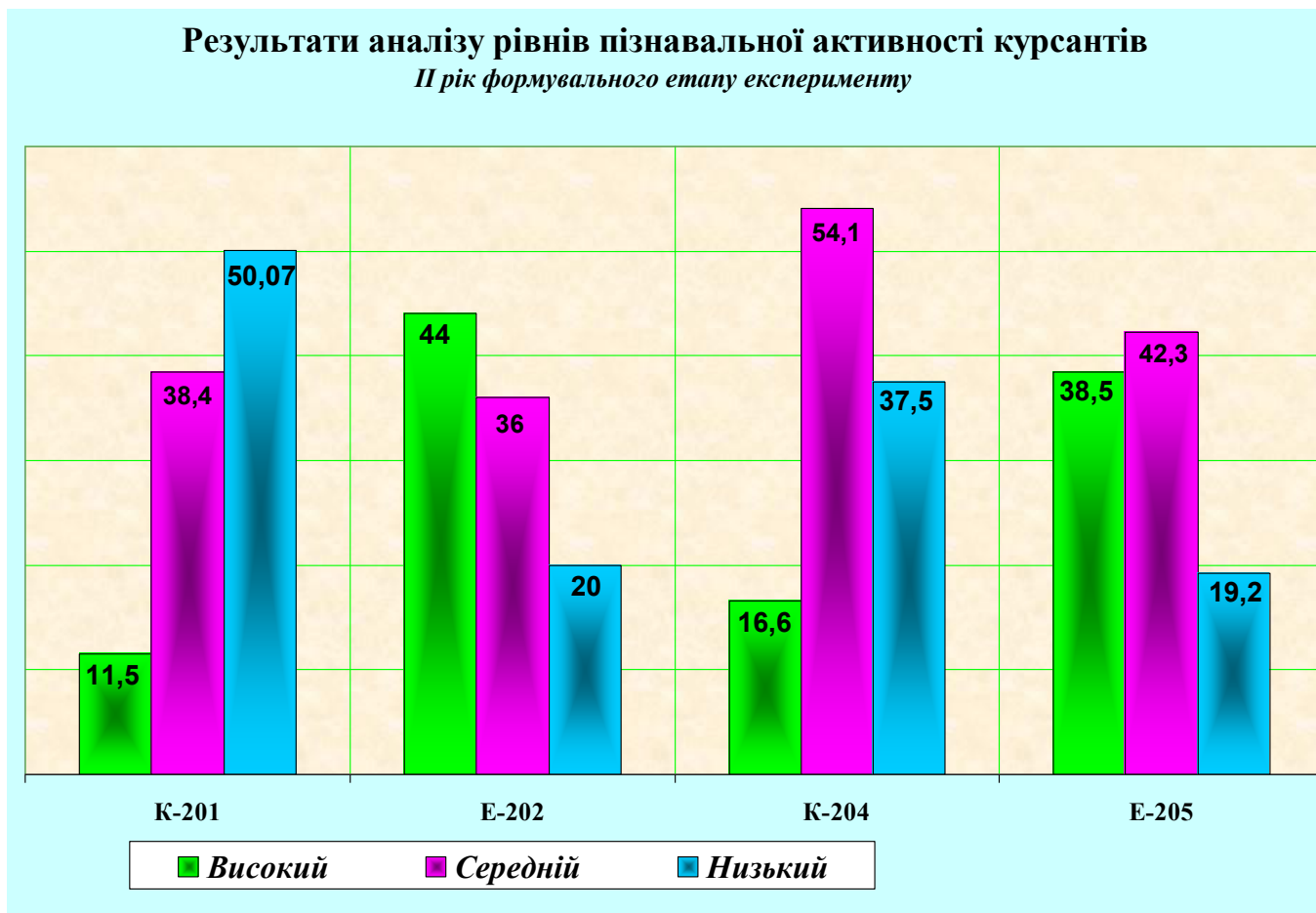


Рис. 3.4 Результати аналізу рівнів пізнавальної активності курсантів II рік формульованого етапу педагогічного експерименту

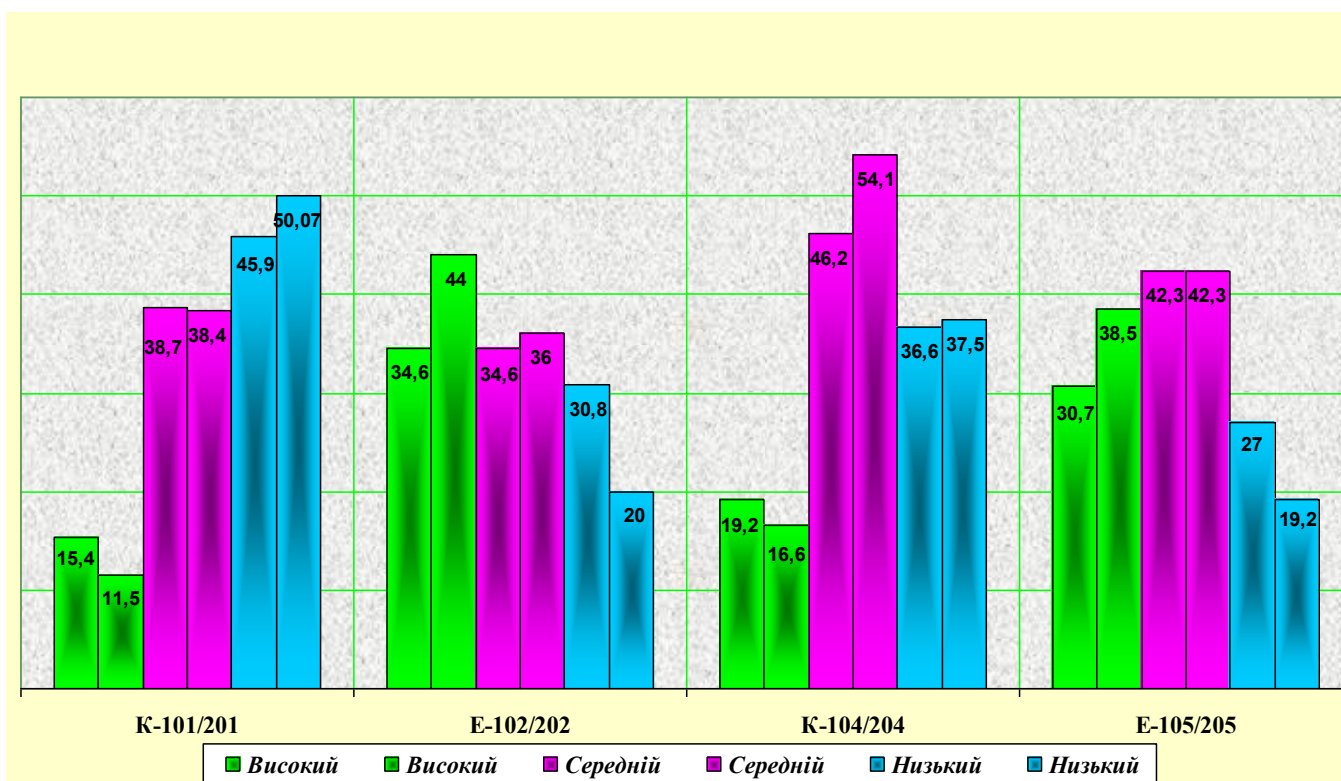


Рис. 3.5 Динаміка рівнів пізнавальної активності курсантів (порівняння I та II років навчання курсантів)

Одержані дані, на нашу думку, свідчать про переваги особистісно-орієнтованого навчання курсантів над традиційним, бо саме за умов особистісно-орієнтованого підходу, в основу якого покладено суб'єкт-суб'єктні відносини, можна говорити про більш глибоке усвідомлення смислу і значення процесу навчання, а також про внутрішнє сприйняття (на протигагу неприйняттю за умов інших типів навчання) як цілей, так і реалізації поставлених цілей. Особистісно-орієнтоване навчання вчить курсанта як роботі в тандемі з викладачем, так і самостійності, розвиває у курсанта вміння планувати час для засвоєння того чи іншого матеріалу тощо.

Для оцінки рівня самостійності курсантів у процесі вивчення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, як в експериментальних, так і в контрольних групах аналізувався вибір курсантів не різних за складністю навчальних завдань, а різних за рівнем самостійних навчальних дій і прояву творчості (початково-репродуктивний, загальний (основний), високий (творчий)), які описано вище. Результату аналізу відображено на рис. 3.7.

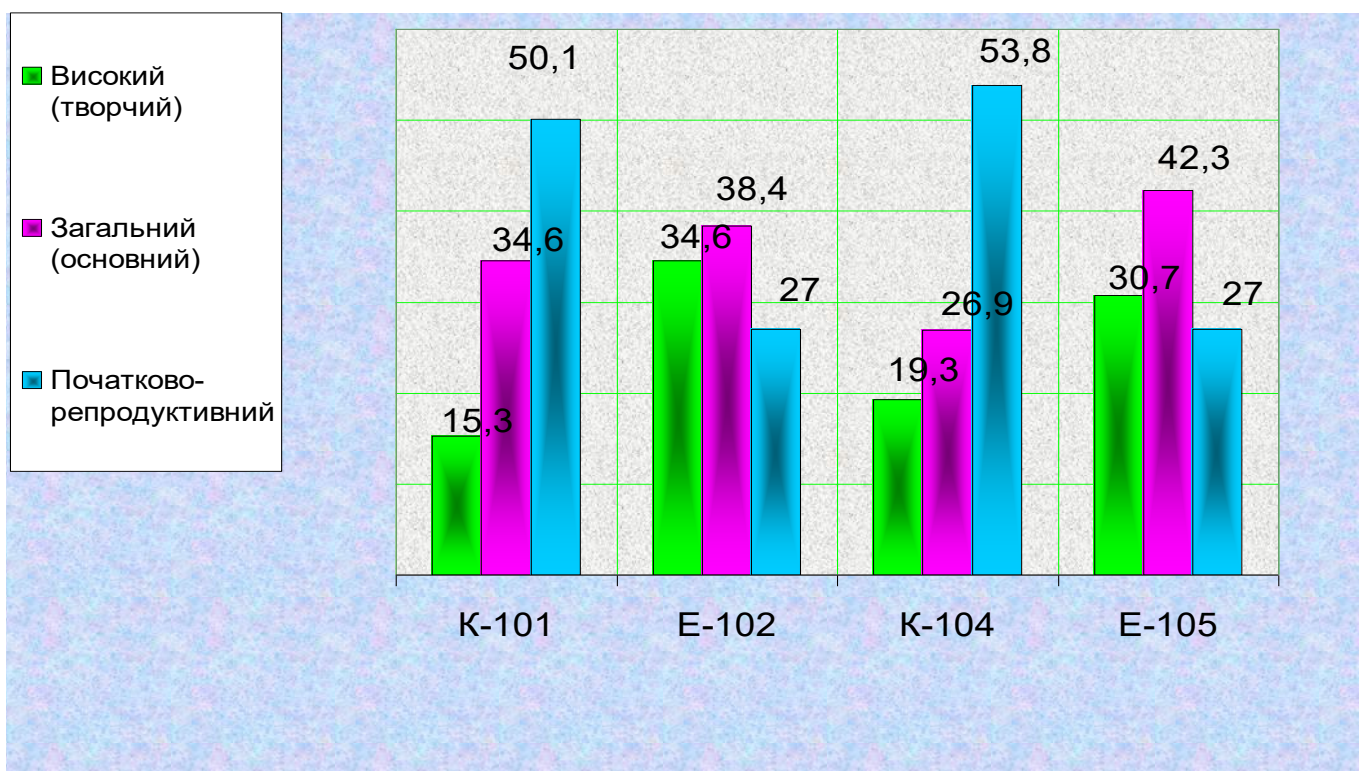


Рис. 3.7. Результати аналізу рівнів самостійності курсантів

Аналіз показників, які одержано в результаті перевірки навчальних завдань, які було обрано й виконано курсантами першого року формуального етапу педагогічного експерименту (2009\10 навчальний рік) у порівнянні з контрольними (К-101, К-104) та експериментальними групами (Е-102, Е-105), свідчить про те, що курсанти, які навчалися в експериментальних групах віддають перевагу навчальним завданням загального (основного) рівня (21 курсант, що становить 40,3%). Меншим попитом користуються в курсантів завдання високого (творчого) рівня (17 курсантів, що становить 32,6%). І тільки порівняно невеликий відсоток (14 курсантів, що становить (27,0%) обирає завдання початково-репродуктивного рівня.

У контрольних групах спостерігається інша картина. Найчастіше курсанти обирали навчальні завдання початково-репродуктивного рівня (27 курсанти – 51,9%), меншим попитом користувалися завдання загального рівня (16 курсантів – 30,8%), і на останньому місці розташувалися завдання високого (творчого) рівня (9курсантів – 17,3%) (рис.3.8).

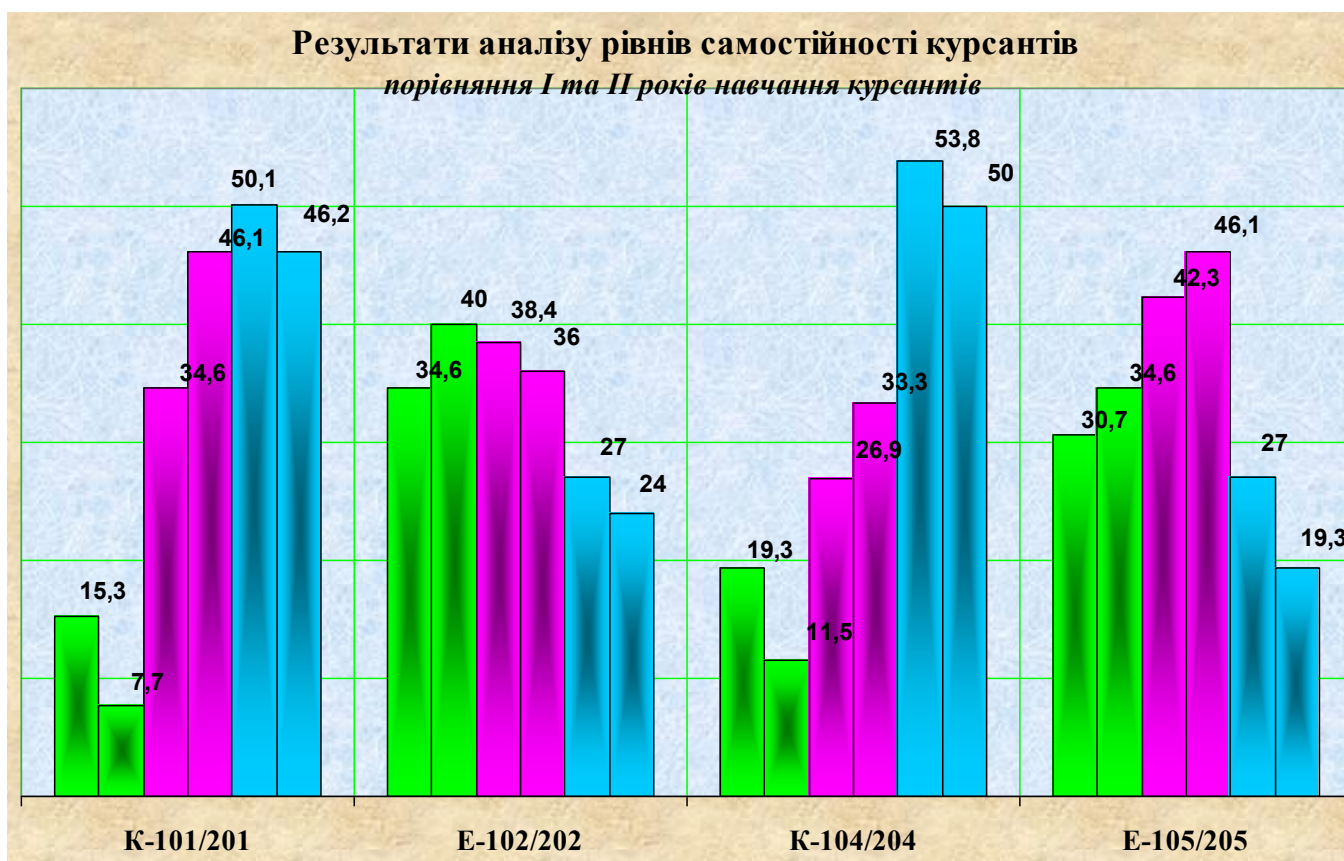


Рис. 3.8. Динаміка рівнів самостійності курсантів (порівняння I та II років навчання)

Можна констатувати, що протягом двох років формувального етапу педагогічного експерименту (2009/10-2010/11 навчальні роки) відбувалися зміни пріоритетів щодо вибору типів навчальних завдань як курсантами, які навчалися в експериментальних групах, так і курсантами контрольних груп. Проте зміни виявилися дещо відмінними. Так, наприклад, курсанти експериментальних груп (другого року експерименту) в III навчальному семестрі стали обирати навчальні завдання творчого типу, а в IV семестрі ці зміни стали більш явними. Не можна сказати, що зміни мали вибухоподібний характер, проте ці зміни мали стабільний напрямок – напрямок до зростання вибору творчих навчальних завдань.

Проте в контрольних групах спостерігається стабільна тенденція в мотивації до уникнення невдач у курсантів, що призводить до усереднено-зниженого рівня якості навчання групи. Тобто кількість курсантів, які обрали творчі завдання стає меншою, тоді як кількість «середняків» (тих, хто навчається переважно на «задовільно») значно зростає. Таке «вирівнювання» групи не можна вважати позитивним моментом у розвитку суб'єктності курсанта. Адже давно відомо, що,

так званий, середній бал є методом зрівнювання їх, а не розвитку самостійності, творчості й прагнення до успіху.

У процесі навчання курсант формується як суб'єкт діяльності та спілкування в міру засвоєння ним прийомів, способів та умов навчальної діяльності. Тому саме позиція викладача в педагогічному процесі, його поведінка й дії можуть або сприяти розвитку суб'єктності курсанта, або гальмувати цей розвиток. Як зазначалося вище, основним завданням особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах є розвиток суб'єктності курсанта. Основними ознаками суб'єктності є самостійність, активність та готовність до вибору як усвідомлення своєї відповідальності за результати та наслідки своєї діяльності та поведінки. Тому важливо, щоб суб'єктність курсанта формувалася й закріплювалася у курсанта на рівні базової особистісної характеристики. Спостереження за динамікою суб'єктності курсанта в педагогічному процесі, на нашу думку, дозволяє викладачеві робити адекватні висновки про доцільність та впливовість його педагогічних зусиль, які направлено на розвиток особистості курсанта. Адже, несформованність суб'єктної позиції робить неможливою для курсанта актуалізацію його власних потенційних можливостей.

Виходячи з окреслених вище завдань формувального етапу педагогічного експерименту, було досліджено динаміку суб'єктності курсантів як в контрольних, так і в експериментальних групах

Для дослідження суб'єктності курсантів у процесі вивчення ними професійно-орієнтованих навчальних дисциплін використовувалися такі методи як бесіди (інтерв'ю), вибіркоче спостереження за реальною поведінкою та стосунками курсантів у процесі роботи на семінарах, анкетування курсантів для вивчення рівня суб'єктності курсантів за методикою оцінки навчальної активності курсантів.

На формувальному етапі педагогічного дослідження викладачі ініціативної групи проводили вибіркоче спостереження за реальною поведінкою курсантів різного рівня успішності (як експериментальних груп, так і контрольних). Для здійснення об'єктивного підходу до оцінювання поведінки курсантів викладачами було визначено перелік поведінкових проявів курсантів, за якими таких курсантів

можна було б визнати суб'єктами навчальної діяльності. До таких поведінкових проявів у процесі роботи на семінарському занятті віднесли самостійність, ініціативність та здатність до аналізу власної навчальної діяльності. Оцінювання відбувалося за 10-бальною шкалою за кожним із показників.

Аналіз середньоарифметичних показників, які одержано завдяки оцінці поведінкових проявів курсантів на семінарських заняттях у контрольних групах першого року експерименту (2009\10 навчальний рік) у порівнянні першого курсу (К-101, К-104) та другого курсу (К-201, К-204) свідчить про незначні зміни, що відбулися в суб'єктності курсантів у процесі навчання. Так, на першому курсі середньоарифметичний показник суб'єктності (за 10-ти бальною шкалою) контрольних груп становив 6,44, а на другому курсі – 6,58 (різниця становить 0,18). Такі незначні зміни показників суб'єктності курсантів у контрольних групах, на нашу думку, можна пояснити адаптацією курсантів до організаційних форм навчання та методів навчальної діяльності в умовах традиційної організації педагогічного процесу. Цей висновок підтверджується середньоарифметичною оцінкою поведінки курсантів другого курсу в 2010/11 навчальному році (II рік педагогічного експерименту), зазначений показник у контрольних групах становить – 6,52 (різниця з показником другого курсу I року педагогічного експерименту становить приблизно – 0,6).

Інша тенденція простежується в поведінці курсантів експериментальних груп (I року педагогічного експерименту) в порівнянні з поведінкою курсантів контрольних груп як першого (Е-102, Е-105), так і другого курсу (Е-202, У-205). Середньоарифметична оцінка суб'єктності курсантів експериментальних груп першого курсу становить – 8,28 (в контрольних групах – 6,44, різниця в 1,84), на другому курсі – 8,34 (різниця показника з контрольними групами становить – 1,76).

Аналіз даних, які одержано в 2010/11 навчальному році (II рік педагогічного експерименту) показав, що курсанти, які навчалися в умовах особистісно-орієнтованого навчання 2 роки, мають більш високі показники суб'єктності. Так, середньоарифметичний показник суб'єктності курсантів в експериментальних групах на 2,56 більше, ніж у контрольних групах. Також простежується позитивна

динаміка суб'єктності курсантів, які знаходилися в умовах особистісно-орієнтованого навчання 2 роки. На першому курсі 1-го року формувального етапу педагогічного експерименту показник суб'єктності становить 8,28, на другому курсі 2-го року експерименту цей показник оцінено викладачами на 9,03 (різниця становить 0,75).

Отже, одержані дані дозволяють зробити висновок, що в умовах особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах простежується позитивна динаміка з розвитку суб'єктної позиції майбутніх юристів.

За емоційним критерієм особистісно-орієнтованого навчання, а саме для з'ясування ступеню осмислення курсантами своєї поведінки й позиції на семінарських заняттях у процесі формувального етапу педагогічного експерименту проведено анкетування курсантів за анкетною «Суб'єктність курсантів у педагогічному процесі», яку апробовано на констатувальному етапі дослідження. Курсантам як експериментальних, так і контрольних груп було запропоновано судження щодо їх суб'єктної позиції на семінарському занятті з професійно-орієнтованих навчальних дисциплін. На констатувальному етапі педагогічного експерименту одержані дані анкетування дали підстави стверджувати, що курсанти першого курсу навчання мають більш високий рівень суб'єктності в порівнянні з другим курсом (на першому курсі цей середньоарифметичний показник становив 39,02%, на другому – 23,25%). Тільки 12,19% курсантів першого курсу мали низький рівень сформованості суб'єктності та проявляли у процесі навчальної діяльності пасивну позицію, але цей показник зріс на 13,39% на другому курсі навчання (на першому курсі – 12,19%, на другому – 25,58). На підставі одержаних даних було зроблено припущення, що така негативна динаміка пов'язана з організацією навчання переважно за традиційною формою, із застосуванням пояснювально-ілюстративного типу навчання, яке й веде до формування пасивної позиції курсанта в педагогічному процесі.

У процесі формувального етапу педагогічного дослідження за допомогою зазначеної вище анкети двічі (на початку й наприкінці формувального етапу) було

проведено анкетування курсантів як контрольних, так і експериментальних груп. Одержані результати дослідження наведено на рис. 3.9.

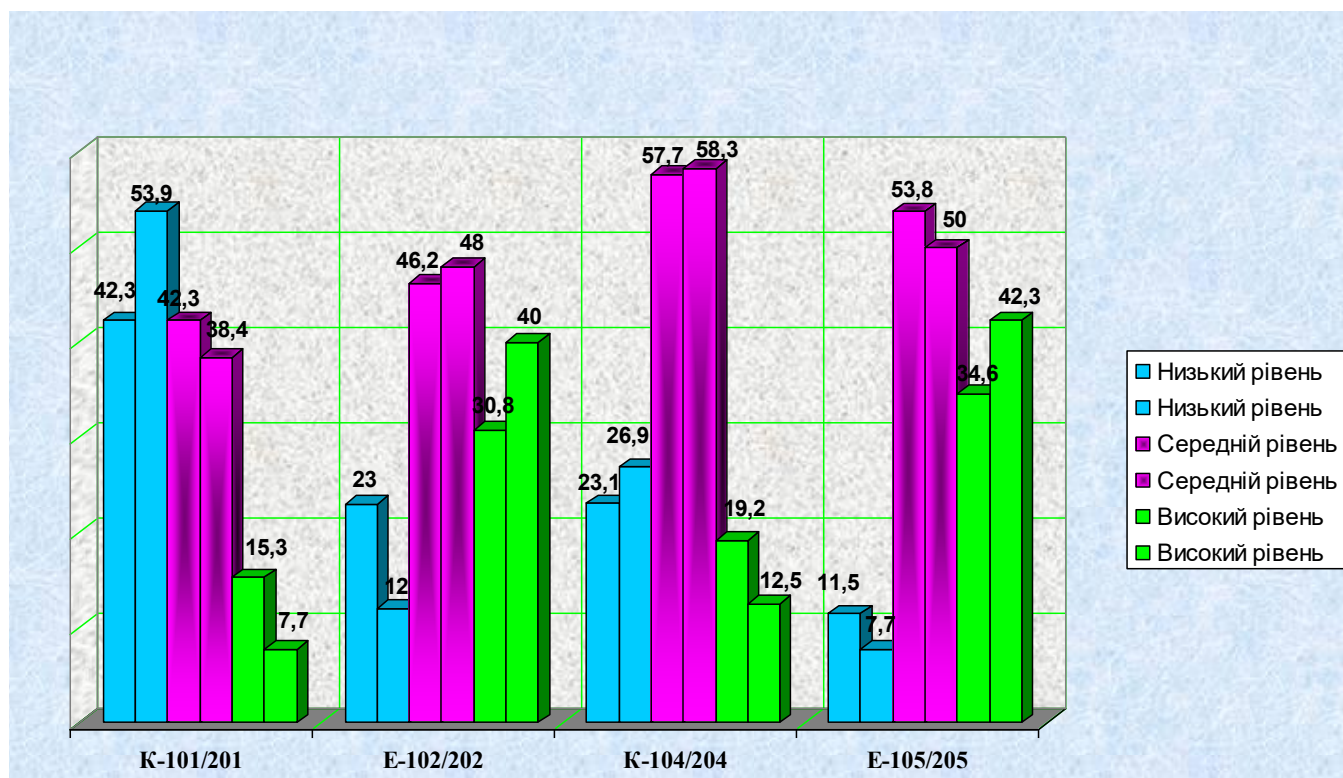


Рис. 3.9 Динаміка рівнів суб'єктності курсантів у процесі формувального етапу педагогічного експерименту (порівняння I та II років навчання)

Аналіз показників, які отримано в результаті анкетування курсантів першого року експерименту (2009\10 навчальний рік) у порівнянні контрольних груп (К-101, К-104) та експериментальних груп (Е-102, Е-105), свідчить про те, що в експериментальних групах кількість курсантів, які мають високий та середній рівні суб'єктності більше, ніж у контрольних. Так у групі Е-102 8 курсантів (30,76%) мають високий рівень суб'єктності, 12 курсантів (46,15%) – середній рівень, у групі Е-105 до першої категорії віднесено 9 курсантів (34,61%), до другої категорії – 14 курсантів (53,84%). У контрольних групах ці показники значно менші: К-101 – високий рівень суб'єктності 4 курсантів, що складає 15,3% від загальної кількості, у К-104 – 5 курсантів, тобто 19,2%. Середній рівень суб'єктності демонструють у К-101 11 курсантів (42,30%), у К-104 – 15 курсантів (57,69%). Відповідно простежується тенденція до зменшення кількості курсантів в експериментальних групах, які мають низький рівень суб'єктності в порівнянні з курсантами

контрольних груп. Порівняння середньоарифметичного показника низького рівня суб'єктності свідчить, про суттєву різниця між цим показником в експериментальних та контрольних групах (різниця становить 15,4%).

Отримані показники суб'єктності курсантів у контрольних групах можна пояснити переважно традиційною організацією навчання на семінарських заняттях, для якої характерним є монологічне спілкування або діалог окремих курсантів з викладачем. Цей висновок підтверджується тим, що зазначена тенденція (збільшення кількості курсантів, які мають високий та середній рівні суб'єктності і зменшення тих курсантів, що мають низький рівень суб'єктності, в експериментальних групах і навпаки в контрольних групах), простежується і серед курсантів другого курсу 2009/10 навчального року. Так, у контрольних групах середньоарифметичний показник високого рівня суб'єктності у курсантів К-201, К-204 становить 11,5%, у курсантів Е-202, Е-205 – 28,84% (різниця становить 17,4%). Середньоарифметичний показник низького рівня суб'єктності у курсантів контрольних груп (К-201, К-204) становить 31,99%, тоді як в експериментальних групах тільки 21,15% (різниця становить 10,84%).

Аналіз показників суб'єктності курсантів, що перебували в умовах формувального етапу педагогічного експерименту два роки (2009/10 навчальний рік і 2010/11 навчальний рік) дає підстави стверджувати, що зазначена позитивна тенденція щодо збільшення курсантів, які мають високий та середній рівень суб'єктності в експериментальних групах (Е-202, Е-205 2010/11 н.р.) не тільки зберігається, але продовжує зростати в порівнянні з 2009/10 навчальним роком. Якщо високий рівень суб'єктності мали 32,69% курсантів 1 курсу (2009/10 н.р.) експериментальних груп, то серед цих курсантів у 2010/11 навчальному році зазначений показник суб'єктності вже мали 41,15% (різниця 8,46%). Тенденція на зниження простежується в показнику низького рівня суб'єктності серед курсантів експериментальних груп за роками участі у формувальному етапі педагогічного експерименту. У курсантів груп Е-102, Е-105 цей середньоарифметичний показник становив 17,3%, тоді як на другому році експерименту знизився до 9,85% (різниця складає 7,45%).

Отже, одержані в процесі формувального етапу педагогічного експерименту дані дають підстави стверджувати, що рівень суб'єктності курсантів залежить від організації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі. Результати експериментального дослідження дають можливість констатувати позитивну динаміку суб'єктності курсантів в експериментальних групах порівняно з контрольними, що свідчить, на нашу думку, про ефективність дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів.

Таким чином, у процесі формувального етапу педагогічного експерименту було здійснено перевірку визначених у теоретичній частині дослідження дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах. Результати формувального експерименту підтвердили теоретичні висновки про ефективність побудованої дидактичної моделі реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів.

Інтерпретація одержаних результатів дозволяє стверджувати, що в процесі дослідно-експериментальної роботи сформульовано припущення, що ефективність особистісно-орієнтованого навчання курсантів у відомчих вищих юридичних закладах залежить від реалізації комплексу дидактичних умов, а саме забезпечення дидактичної готовності курсантів та викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання; застосування особистісно-орієнтованої технології навчання; створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища; створення особистісно-орієнтованих засобів навчання.

Застосування методів математичної статистики дозволило підтвердити ефективність експериментальної роботи й остаточно переконатися, що саме завдяки зазначеним дидактичним умовам реалізації особистісно-орієнтованого навчання відбувається позитивний розвиток мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів загалом.

Висновки до III розділу

На формувальному етапі педагогічного експерименту було експериментально перевірено вплив комплексу дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах на розвиток мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсанта загалом. Вивчення ефективності виокремлених дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів дослідження відбувалося у два етапи. На першому етапі дослідження здійснювалася перевірка ефективності дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів, що пов'язані з дидактичною готовністю викладачів, які викладають професійно-орієнтовані навчальні дисципліни (перш за все, підвищення педагогічної майстерності, розробка необхідного методичного, діагностичного та дидактичного забезпечення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін та розробка особистісно-орієнтованої технології навчання).

За результатами проведеної системної методичної роботи з набуття знань щодо організації особистісно-орієнтованої технології навчання було одержано позитивні результати щодо готовності викладачів, які брали участь в експерименті, до організації особистісно-орієнтованого навчання курсантів. Високий рівень готовності до особистісно-орієнтованого навчання курсантів (і взагалі до інновацій у навчанні) продемонстрували на 20% викладачів більше (у порівнянні з результатами вхідного контролю), середній рівень на 31,43%, а показники низького рівня зменшилися на 49,43%. Така позитивна динаміка готовності викладачів до організації особистісно-орієнтованого навчання курсантів свідчить про усвідомлення викладачами переваг такого виду навчання та результативність проведених методичних заходів щодо підвищення загального рівня теоретичної та практичної підготовки викладачів, формування у викладачів готовності до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів.

У процесі дослідно-експериментальної роботи було розроблено та впроваджено в педагогічний процес особистісно-орієнтовану технологію навчання

(на прикладі навчальних дисциплін «Історія держави та права України», «Історія держави та права зарубіжних країн», що дозволило створити на семінарських заняттях особистісно-орієнтоване освітнє середовище (комфортні умови навчання, спілкування тощо). Для відстеження динаміки пізнавальної активності та самостійності курсантів під впливом особистісно-орієнтованого навчання курсантів було розроблено комплекс навчально-методичного забезпечення з навчальних дисциплін.

На другому етапі дослідно-експериментальної роботи здійснювалася перевірка ефективності дидактичних умов, що пов'язані з дидактичною готовністю курсантів та визначення впливу зазначених умов на мотивацію досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів загалом.

Для з'ясування впливу дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання на особистісний розвиток курсанта у процесі другого етапу формульованого експерименту було розроблено критерії особистісно-орієнтованої діяльності на семінарському занятті. Завдяки зазначеним критеріям на формульованому етапі педагогічного дослідження вдалося простежити динаміку навчальної мотивації, пізнавальної активності й самостійності курсантів в умовах традиційного та особистісно-орієнтованого навчання та вивчити вплив особистісно-орієнтованого навчання на розвиток суб'єктності курсантів. Одержані дані доводять, що протягом двох років формульованого етапу педагогічного експерименту серед курсантів експериментальних груп відбувалися більш значні позитивні зміни у структурі навчальної мотивації, рівнях пізнавальної активності й самостійності та суб'єктності курсантів загалом. Крім того, в процесі дослідження було доведено, що позитивна динаміка зазначених параметрів залежить й від того, скільки часу знаходився курсант в умовах особистісно-орієнтованого навчання (один рік чи два). Курсанти, що перебували в умовах особистісно-орієнтованого навчання 2 роки, більш мотивовані на успіх, виявляють більшу активність та самостійність у процесі навчання ніж курсанти, які перебували в умовах експерименту 1 рік.

Отже, результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили ефективність окреслених дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого

навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах та їх вплив на позитивний розвиток мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів загалом.

За матеріалами розділу автором опубліковано такі праці:

1. Мухіна, Г. В. До питання про аналіз основних компонентів особистісно-орієнтованої дидактичної системи [Текст] / Г. В. Мухіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. - 2011- № 2. - С.112-116.

ВИСНОВКИ

1. У теоретичній частині дослідження було визначено центральні поняття, що становлять функціонально-семантичне поле особистісно-орієнтованого навчання. Навчання являє собою процес суб'єктно-об'єктної взаємодії, де той, хто вчиться, одержує, а той, хто навчає, активно передає знання та свій досвід, при цьому декларується основна мета навчання – формування особистості. Зміст такого навчання розуміють, як правило, як певний обсяг інформації, який призначено для засвоєння тим, хто навчається, та закріплення відповідними уміннями та навичками.

Для традиційного підходу розвиток індивідуальних здібностей є другорядним, побічним результатом навчання. Коли визначають зміст особистісно-орієнтованого навчання, то ведуть мову про задоволення потреб особистості й, перш за все, потреб особистісного існування – свободу й вільний вибір свого світогляду, самостійність і особисту відповідальність, саморозвиток і самореалізацію, самовизначення і творчість.

Особистісно-орієнтоване навчання курсанта ми розуміємо як організований певним чином процес суб'єктно-суб'єктної взаємодії (співпраці) викладача та курсанта, як рівноправних учасників цього процесу, який спрямовано не тільки на засвоєння знань, умінь та навичок, на формування наукового світогляду, а й на врахування суб'єктивного досвіду, реальних навчальних можливостей, потреб, інтересів та розвиток потенційних інтелектуальних і пізнавальних здібностей, суб'єктності та творчої самореалізації як курсантів, так і викладачів у процесі навчання.

2. Одним із центральних понять нашого дослідження є поняття «особистість». У межах особистісно-орієнтованого навчання особистість визначають як цілісну людську індивідуальність, яка проявляється в єдності її природних і соціальних якостей та постає суб'єктом власної життєдіяльності й розвитку. В дослідженні поняття особистості екстраполюється на особистість курсанта.

Для ефективної реалізації особистісно-орієнтованого навчання у вищих юридичних навчальних закладах було визначено особливості соціального статусу

курсанта в порівнянні зі студентом. Було з'ясовано, що спектр діяльності курсантів є більш широким за спектр діяльності студентів, адже курсант займається не тільки навчальною діяльністю, а й службовою. На основі виокремлених особливостей соціального статусу курсанта вищого юридичного навчального закладу було оформлено портрет курсанта як суб'єкта педагогічного процесу, який складається з таких характеристик, як професійні та ділові, соціально-психологічні та моральні якості курсанта, які визначають його здатність навчатися й займатися службовою діяльністю в умовах відомчих вищих юридичних навчальних закладів та одержувати позитивні результати.

3. На сьогодні педагогічний процес у переважній більшості юридичних вишів є слабо спрямованим на особистісно-орієнтоване навчання. Не можна залишати поза увагою й той факт, що в практиці застосування елементів особистісно-орієнтованого навчання (за результатами опитування викладачів ДЮОІ) існує низка проблем щодо способів реалізації означеного навчання та напрямків їх вирішення: а) відсутня увага з боку викладачів до пізнавальної активності, самостійності та прагнень курсантів до самоактуалізації; б) більшість викладачів є необізнаними з технологією особистісно-орієнтованого навчання та не розуміють його цінностей й переваг порівняно з іншими педагогічними технологіями; в) частина викладачів не вміє (або не бажає) використовувати активні та інтерактивні форми та методи організації навчальної діяльності; г) переважна більшість викладачів орієнтує курсантів не на самостійне здобуття знань, а на сприймання інформації через викладача; д) недостатньо уваги приділяється з боку викладачів формуванню позитивної мотивації у навчально-професійній діяльності курсантів.

4. Аналіз змісту та структури й детальна характеристика системоутворювальних факторів та дидактичних компонентів особистісно-орієнтованого навчання курсантів дозволив побудувати дидактичну модель реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих навчальних юридичних закладах. Від реалізації дидактичних умов залежить успішність та ефективність процесу навчання.

До дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах віднесено такі умови, як формування у курсантів позитивної навчальної мотивації та їх дидактична готовність до особистісно-орієнтованого навчання у вищому навчальному закладі; дидактична готовність викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання у вищих юридичних навчальних закладах; створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища в процесі навчання; розробка особистісно-орієнтованої технології навчання; створення особистісно-орієнтованих дидактичних засобів навчання.

5. Для проведення експериментальної роботи було розроблено методіку формувального етапу: розробка плану-програми, вибір засобів проведення експерименту та вибір його результатів, обробка та аналіз експериментальних даних. Суть цієї методіки полягає в експериментальній перевірці окреслених дидактичних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів і відстеженні впливу особистісно-орієнтованого навчання на подальший розвиток мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів вищих юридичних навчальних закладів.

На формувальному етапі експерименту було використано такі методи, як анкетування курсантів для вивчення мотивів учіння; бесіди з викладачами та їх анкетування щодо мотивації професійної діяльності та готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання; спостереження за організацією педагогічного процесу та характером взаємодії між викладачами й курсантами в процесі відвідування семінарських занять та такий педагогічний інструментарій як анкета щодо вивчення факторів, які перешкоджають курсантам максимально виявляти свій навчальний потенціал; анкета щодо вивчення мотивів учіння курсантів; анкета для вивчення суб'єктності курсантів; карта діагностики готовності викладача до реалізації особистісно-орієнтованого навчання.

6. На основі результатів формувального етапу педагогічного експерименту доведено, що виокремлена сукупність дидактичних умов забезпечує ефективну реалізацію особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних

навчальних закладах. У процесі дослідження вдалося відстежити динаміку мотивації досягнення, пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів загалом.

Аналіз динаміки мотивації на успіх курсантів показав, що середній бал показника мотивації на успіх курсантів експериментальних груп першого року навчання (Е-102, Е-105) становив 63,4% (у контрольних групах – 49,9%), в групах (Е-202, Е-205) після двох років навчання в умовах особистісно-орієнтованого навчання середній бал показника мотивації на успіх у курсантів зріс на 9,1% і становив 72,5%. Крім цього, одержані в процесі дослідження дані свідчать про те, що курсанти, які навчалися в експериментальних групах, віддавали перевагу навчальним завданням загального (основного) рівня (40,3%) і тільки порівняно невеликий відсоток (26,9%) обирав завдання початково-репродуктивного плану. Відповідно простежується тенденція щодо зменшення кількості курсантів в експериментальних групах, які мають низький рівень суб'єктності в порівнянні з курсантами контрольних груп. Порівняння середньоарифметичного показника низького рівня суб'єктності свідчить про суттєву різницю між цим показником в експериментальних та контрольних групах (ця різниця становить 7,69%).

Одержані дані доводять, що протягом двох років формувального етапу педагогічного експерименту серед курсантів експериментальних груп відбулися більш значущі позитивні зміни у структурі навчальної мотивації, у рівнях пізнавальної активності, самостійності та суб'єктності курсантів загалом. Крім того, виявлено, що ті курсанти, які перебували в умовах особистісно-орієнтованого навчання 2 роки, більш мотивовані на успіх, виявляють більшу активність та самостійність у процесі навчання ніж курсанти, які перебували в умовах експерименту 1 рік.

Одержані в ході експерименту результати дають підстави вважати, що вихідна методологія була правильною, поставлені завдання виконано, мету досягнуто. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи подальшого дослідження проблеми особистісно-орієнтованого навчання можуть бути пов'язані з розробкою моделі особистісно-орієнтованої самостійної роботи

курсантів вищих юридичних навчальних закладів, особистісно-орієнтованою методикою викладання різних навчальних дисциплін у вищих юридичних навчальних закладах, методикою оцінювання навчальних та особистісних досягнень курсантів в умовах особистісно-орієнтованої парадигми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абросимов В. Н. Методическое руководство по организации лекций и практикумов в системе личностно-ориентированного обучения студентов: [науч.-метод. пособие] / В. Н. Абросимов. – Абакан : Хакасский ин-т бизнеса, 2000. – 37 с.
2. Абульханова К. А. С. Л. Рубинштейн - ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке /. – М. : Академический проект, 2000. - С. 13-27.
3. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 19-44.
4. Авдіянц Г. Г. Лекція у вищій школі : теорія та практика : [метод. посіб. для ад'юнктів, аспірантів, магістрантів, викладачів вищої школи] / Г. Г. Авдіянц; за ред. В. В. Пашутіна. – [2-е вид. перероб. і доп.]. – Донецьк, 2008. – 78 с.
5. Авдіянц Г. Г. Методологічні та гносеологічні засади дослідження феномену особистісно-орієнтованого навчання / Г. Г. Авдіянц, Г. В. Мухіна // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. В. І Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – XLIV. – С. 142-150.
6. Акопов Г. В. Социальная психология образования : [монография]. – М. : Флинта, 2000. – 296 с.
7. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики : [монография] / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 1996. – 216с.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : історія, теорія / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
9. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Изд-во БГУ, 1990. – 560 с.
10. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 386 с.

11. Андрюханова В. М. Особистісно орієнтоване навчання: сучасні підходи / В. М. Андрюханова // Управління школою. Технології навчання. – 2004. – № 3 (51). – С. 23-25.
12. Анциферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. И. Анциферова // Проблема субъекта в психологической науке; под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. – М. : Академический проект, 2000. – С. 27-42.
13. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : [підруч. для вищих пед. навч. закладів] / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
14. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
15. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
16. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
17. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 134-157.
18. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – К.; Рівне : Олег Зень, 2007. – 172 с.
19. Барабанщиков А. В. Основы военной психологии и педагогики / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Н. Ф. Феденко. – М. : Просвещение, 1988. – 271 с.
20. Барбіна Є. Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки / Є. Барбіна // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 71-74.
21. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. – М. : Русский христианский гуманитарный ин-т, 1997. – 464 с.

22. Бейлисон В. Г. Арсенал образования : характеристика, подготовка, конструирование учебных книг / В.Г. Бейлисон. – М. : Просвещение, 1986. – 287 с
23. Белошицкий А. В. Становление субъектности офицеров в образовательном процессе военного вуза : [монография] / А. В. Белошицкий. – Воронеж : Изд-во ВВВАИУ, 2007. – 158 с.
24. Белошицкий А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60-66.
25. Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики : [курс лекций] / Д. А. Белухин. – М. : Ин-т практической психологии, 1996. – 317 с.
26. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г. Ю. Беляев. – М. : ИЦКПС, 2000. – 115 с.
27. Беспалько, В. П. О критериях качества подготовки специалистов / В. П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – №1. – С. 3-9.
28. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № І. – С. 124-129.
29. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [наук.-метод. посіб.] / І. Д. Бех. – К., 1998. – 204 с.
30. Билер В. С. Что есть философия / В. С. Билер // Вопросы философии. – 1995. – № 1. – С. 159-183.
31. Бібик Н. М. В інтересах особистісно-орієнтованого навчання / Н. М. Бібик // Педагогічна газета. – 1999. – № 10. – С. 4 -5.
32. Богданова М. К. Педагогические условия формирования личностно ориентированного общения у будущих учителей : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Богданова Марина Константиновна. – О., 2000. – 199 с.
33. Богоявленская Д. Б. О важности метода «креативного поля» / Д. Б. Богоявленская // Проблемы психологической диагностики. Теория и практика. – Таллин, 1977. – С. 67-82.
34. Бодалев А. А. Личность и общение : [изб. тр.] / А. А. Бодалев . – М. :

Педагогика, 1983. – 271 с.

35. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как о личности / А. А. Бодалев. – Л. : ЛГУ, 1970. – 135 с.

36. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 468 с.

37. Большая советская энциклопедия : [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. – [3-е изд.]. – М. : Сов. энцикл, 1970-1981. – Т. 25. – 1976. – 600 с.

38. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.

39. Бондар В. І. Теоретичні основи і технології педагогічного аналізу. Управлінський аспект: [навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів] / В.І. Бондар. – К. : УДПУ, 1996. – 66 с.

40. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : [учеб. пособие] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Учитель, 1999. – 560 с

41. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2000. – 352 с.

42. Бордовская Н. В. Педагогика : [учеб. для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А Реан. – СПб. : Питер. – 2000. – 304 с.

43. Бордовский Г. А. Новые технологии обучения : вопросы терминологии / Г. А. Бордовский, В. А. Извозчиков // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 12-15.

44. Борисовский А. М. В.А. Сухомлинский : [кн. для учащихся] / А. М. Борисовский. – М. : Просвещение, 1985. – 279 с.

45. Борытько Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : [монография] / Н. М. Борытько, О. А. Мацкайлова. – Волгоград : ВГИПК РО, 2002. – 131 с.

46. Бостан Л. М. Можливості та перспективи використання модульно-рейтингової системи оцінки знань, вмінь і навичок курсантів при вивченні історико-

правових дисциплін / Л. М. Бостан // Вісник Запорізького юридичного інституту. – 1997. – Вип. 2. – С. 144-150.

47. Бочелюк В. Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання : дис. ... кандидата пед. наук : 19.00.07 / Бочелюк Віталій Йосипович ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1998. – 186 с.

48. Бричок Б. Особистісна парадигма освіти / Б. Бричок // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. праць. – Рівне, 2001. – С. 85-88.

49. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : [словник] / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : Професіонал, 2007. – 512 с.

50. Брушлинский А. В. Андеграунд диамата / А. В. Брушлинский // Проблема субъекта в психологической науке ; под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина. – М. : Академический проект, 2000. – С. 7-12.

51. Брушлинский А. В. «Психология субъекта» : (страницы последней книги А.В. Брушлинского. Гл. 2 «Психология и тоталитаризм») / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 7-14.

52. Быстрицкий Е. К. Бытие, личность, культура: задачи и опасность онтологического подхода / Е. К. Быстрицкий // Человек, бытие, культура : тезисы XIV Всесоюз теорет семинара «Мировоззрения и научное понимание», Киев - Переяслав-Хмельницкий, 30 сентября – 4 октября 1991 г. – Киев – Переяслав-Хмельницкий, 1991. – С. 18-20.

53. Вайзер Г. А. Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития) / Г. А. Вайзер. – М. : Педагогика, 1986. – 204 с.

54. Васильев Г. І. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вузах МВС : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.І. Васильєв. – О. : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 1997. – 24 с.

55. Ващенко Г. Загальні методи навчання : [підруч. для педагогів] / Г. Ващенко. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441с.

56. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. В.Т. Бусел]. – Ірпінь : Перун, 2001. – 1736 с.
57. Венедиктов В. С. Деякі напрямки методичного забезпечення навчально-виховного процесу в вузах МВС України / В. С. Венедиктов // Вісник університету внутрішніх справ. – 1995. – Вип. 1. – С. 138-141.
58. Венедиктов В. С. Статус працівників органів внутрішніх справ України як державних службовців : [наук.-практ. посіб.] / В. С. Венедиктов, М. І. Іншин. – Харків : Ун-т внутр. справ, 2005. – 136 с.
59. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
60. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1985. – 175 с.
61. Виговська О. І. Особистісно-орієнтоване навчання. Як його технологізувати? / О. І. Виговська, С. В. Рудаківська // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 4. – С. 27-33.
62. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної педагогіки : [посібник для студ. вищ. навч. закл.] / О. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2006. – 326 с.
63. Військова педагогіка, виховна та соціальна робота в підрозділах ВВ МВС / за заг. ред. В.М. Синьова. – К. : Леся, 2009. – 384 с.
64. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: [метод. посіб. для студентів магістратури] / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
65. Военный энциклопедический словарь Текст : [в 2 т.] / [А. П. Горкин, В. А. Золотарев, В. М. Каре и др. – М. : Большая Рос. энцикл. ; Рипол классик, 2001. – Т. 1. – 2001. - 848 с.
66. Волков Е. С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены видов деятельности / Е. С. Волков. – М. : Просвещение, 1981. – 450 с.
67. Волкова Н. П. Педагогіка: [навч. посіб.] / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2003. – 576 с.
68. Володіна Н. В. Впровадження самостійної індивідуальної роботи

магістрантів як важливого чинника формування особистісно-орієнтованої системи навчання (на матеріалі позааудиторного читання літератури за фахом) / Н. В. Володіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – К. : Запоріжжя, 2004. – Вип. 33. – С. 295 - 299.

69. Воробьева Л. И Личностно ориентированный подход в вокальной подготовке учителя музыки / Л. И. Воробьева // Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профес-сионального образования : сб. науч. тр. III Междунар. науч.-практ. конф. – Таганрог : ТГПИ, 2007. – С. 50-62.

70. Вульфов Б. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : [учеб. пособие] / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. – М. : УРАО, 1997. – 288 с.

71. Выготский Л. Собрание починений : [в 6 т.]. / Л. Выготский – М., 1983. –

Т. 3 : Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с.

72. Гаврилов М. І. Потенціал студентів як суб'єктів освітнього процесу у вищій школі / М. І. Гаврилов, Я. О. Фаріна // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління : зб. наук. праць ДонНУ. – Донецьк, 2008. – Т. IX – вип. 4(94). – С.88-89

73. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. – М., 1996. – Вып. 6. – С. 10-37.

74. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості : [посіб. для вчителів] / К. Галлагер. – К. : Право, 1998. – 48 с.

75. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : ИНТЕЛ, 1995. – 168 с.

76. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Проблеми освіти. – 2001. – Вип. 26. – С. 23-33.

77. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологические науки в СССР. – М. : Изд-во АПН, 1959. – Т.1. – С. 441–469.

78. Гапоненко Л. А. Инновационное педагогическое общение – парадигма личностно-ориентированного развития личности / Л. А. Гапоненко // Зб. наук. праць. – К. ; Запоріжжя, 2003. – Вип. 28 : Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – С. 49-54.

79. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

80. Головінський, І. З. Педагогічна психологія : [навч. посіб. для вищ. шк.] / І. З. Головінський. – К. : Аконт, 2003. – 288с.

81. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

82. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : [метод. поради молодим науковцям] / С. У. Гончаренко. – К. : АПН України, 1995. – 45 с.

83. Горелик И. Ф. Педагогический анализ личностно-ориентированного урока / И. Ф. Горелик, Е. Н. Степанов // Завуч. – 2001. – №3. – С. 20-23.

84. Горліченко М. Г. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих військовому навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.Г. Горліченко. – О., 2004. – 21 с.

85. Горшкова, В. В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ Горшкова В.В. – СПб., 1992(3). – 45 с.

86. Границкая А. С. Научить думать и действовать / А. С. Границкая. – М. : Просвещение, 1991. – 92 с.

87. Грибан, В. Г. Семінарське заняття – активна форма навчання курсантів та студентів / В. Г. Грибан, М. В. Грибан // Науковий вісник юридичної академії внутрішніх справ. – 2003. – №1 (10). – С. 322-327.

88.Гребенюк О.С. Теория обучения : [учеб. для студентов высш. учеб. заведений] / О.С. Гребенюк, Т.Г. Гребенюк. – М. : ВЛАДОС-Прес, 2003. – 384 с.

89. Гришкова Р. О. Особистісний підхід у викладанні гуманітарних предметів у вузі / Р. О. Гришкова // Індивідуалізація підготовки вчителя: проблеми, досвід, перспективи : зб. доповідей. – Миколаїв, 1998. – С. 18-23.

90. Гузеев В. Основа авторской технологии / В. Гузеев // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 33-40.

91. Гузеев В. Оценочные шкалы в образовательной технологии / В. Гузеев // Народное образование. – 2002. – № 5. – С. 117-119.

92. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.

93. Данилевич А. К. Педагогика : [учеб. - метод. пособие] / А. К. Данилевич. – Запорожье, 2008. – 195 с.

94. Данилов М. А. Процесс обучения / М. А. Данилов // Дидактика средней школы; под ред.: М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.

95. Дзюба Л. А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Дзюба Лілія Анатоліївна;. – Луганськ : Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля, 2003. – 225 с.

96. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : [кн. для вчителя] / [В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець та ін.]; за ред. : Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шемелашвілі. – Л. : ІЗМН, 1997. – 136 с.

97. Дубовицкая Т. В. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т. В. Дубовицкая // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 73-78.

98. Дяченко В. І. Формування професійної усталеності курсантів вищих закладів освіти МВС : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / В.І. Дяченко. – О. : Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2002. – 17 с.

99. Євдокимов О. В. Ефективність нових технологій організації навчання

студентів / О. В. Євдокимов // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 161-171.

100. Євдокимов В. І. Технологія організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованої освіти / В. І. Євдокимов, В. В. Луценко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – К.; Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С. 75-82.

101. Євтух М. Б. Методологічні засади розбудови особистісно-орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / М. Б. Євтух // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи : зб. наук. праць. – К. : Знання, 2000. – С. 42-50.

102. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремінь; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.

103. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.

104. Жук Ю. О. Електронний підручник та проблема систематики комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання / Ю. О. Жук, М. П. Шишкіна // Нові технології навчання : [наук.-метод. зб.]. – К., 2000. – Вип. 25. – С. 44-49

105. Заболотская О. А. Роль личностно-ориентированного обучения в раскрытии индивидуальности / О. А. Заболотская // Актуальні проблеми гуманітарної освіти : зб. наук. праць. – Кременець, 2004. – Вип. 1. – С. 47-50.

106. Загвязинский В. И. Теория обучения : современная интерпретация : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

107. Зайченко Л. В. Деякі проблеми розвитку української національної школи в педагогічній спадщині С. Р. Русової / Л. В. Зайченко // Вісник Академії педагогічних наук України. – 1993. – № 1. – С. 80-90.

108. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1968. – 252 с.

109. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.

110. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16-21.

111. Зелений В. І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України : дис. ...канд. пед. наук. : 13.00.04 / Зелений Володимир Іванович. – К. Київський ін-т внутр. справ при Національній акад. внутр. справ України, 2003. – 218 с.

112. Зимняя И. А. Педагогическая психология Текст : [учеб. для вузов] / И. А. Зимняя. - [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2003. – 384 с.

113. Зимняя И. Я. Личностно-деятельностный подход в обучении как фактор гуманизации образования / И. Я. Зимняя // Русский язык за рубежом. – 1991. – № 3. – С. 91-95.

114. Зязюн І. А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти / І.А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Миколаїв, 2001. – Вип. IV. – С. 11-26.

115. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. : Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1972. – 352 с.

116. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы : [учеб. пособие] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. - 512 с.

117. Инновации в общеобразовательной школе: методы обучения : [сб. науч. тр.] / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – 290 с.

118. История философии : [конспект лекций] / под. ред. В. И. Воловика. – Запорожье : Изд-во ЗГУ, 1994. – 320 с.

119. Ільченко В. Р. Особистісно-орієнтована освіта – втілення пріоритетного напрямку державної політики / В. Р. Ільченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / відп. ред. Т. І.Сущенко. – К. ; Запоріжжя, 2003. – Вип. 29. – С. 3-5.

120. Ісаєнко М. М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.М. Ісаєнко. – О. : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2002. – 22 с.

121. Історія педагогіки : [курс лекцій] / под ред А.С. Артемьева.– К., 2004. – 171 с.
122. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
123. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.
124. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
125. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
126. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы / И. М. Кантор. – М. : Педагогика, 1980. – 158 с.
127. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А.І. Каташов. – К. : Нац. педагог. ун-т ім. М Драгоманова, 2001. – 24 с.
128. Кашкурцева А. П. Субъективная активность студентов : [учеб.-метод. пособие] / А. П. Кашкурцева. – Самара : ПГСГА. – 2009. – 194 с.
129. Кетько, С. М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности : [монография] / С. М. Кетько, С. А. Пакулина, А. В. Поминов. – Челябинск, 2005. – 231 с.
130. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 221 с.
131. Клачко В. М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук. : 20.02.02 / Клачко Володимир Миколайович. – Хмельницький : Нац. академія прикор. військ. України ім. Б. Хмельницького, 1999. – 169 с.
132. Клепко, С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 328 с.

133. Клименко Н. О. Формування мотивів навчальної пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Клименко Наталя Олександрівна. – Запоріжжя : Запоріз. держ. ун-т., 2004. – 198 с.

134. Ключева И. В. Технология работы психолога с учителем / И. В. Ключева. – М. : Сфера, 2000. – 192 с.

135. Кобыляцкий И. И. Основы педагогики высшей школы / И. И. Кобыляцкий. – К. ; О. : Вища школа, 1978. – 286 с.

136. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методичної підготовки сучасного вчителя : дис. ... док. пед. наук. : 13.00.04 / Ковальчук Володимир Юльянович. – К. : Національний педагогічний ун-т імені М.П. Драгоманова, 2006. – 264 с.

137. Козловська, І. М. Закони і закономірності дидактики / І. М. Козловська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Акад. пед. наук України. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 348–358.

138. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особистісного складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Козяр Михайло Миколайович. – К. : Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України 2005. – 50 с.

139. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : [в 2 т.] / Я. А. Коменский [и др.] ; сост. Э. Д. Днепров . – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. - 656 с.

140. Кон И. С. В поисках себя : личность и ее самосознание / И. С. Кон . – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

141. Кондратюк Т. В. Шляхи оновлення філософії освіти у вищій школі / Т. В. Кондратюк // Філософія освіти в сучасній Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Філософія освіти та стан її розробки в Україні», Київ, 1-3 лют. 1996 р. – К. : ІЗМН, 1996. – С. 217-219.

142. Концепція педагогічної освіти України. – К. : Либідь, 1991. – 28 с.

143. Корнетов Г. Б. Цивилизационный поход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М. : ИТПиМИО РАО, 1994. – 265 с.

144. Корнешук В. В. Передумови ефективності взаємного навчання курсантів / В. В. Корнешук // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 1998. – № 1. – С. 199-222.

145. Косаревська О. В. Формування правової свідомості у курсантів ВНЗ МВС як процес організації пізнавальної діяльності / О. В. Косаревська // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 2002. – № 1. – С. 222-225.

146. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Вища школа, 1989. – 40 с.

147. Кремень В. Г. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет / В. Г. Кремень // Рідна школа. – 1998. – № 11 – С. 53–57.

148. Кремень В. Г. Сучасна освіта в контексті реформування [Текст] / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11-12. – С. 18-25.

149. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Освіта України. – 2002. – № 102-103. – С. 6-7.

150. Кречетніков К. Г. Проектування креативної освітнього середовища на основі інформаційних технологій у вузі : [монографія] / К. Г. Кречетніков. – М. : Госкоорцентр, 2002. – 296 с.

151. Кузнецов М. Е. Педагогические основы личностно-ориентированного образовательного процесса в школе : [монография] / М. Е. Кузнецов. – Новокузнецк, 2000. – 342 с.

152. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования : [учеб. пособие] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

153. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. Методы системного педагогического исследования : [учеб. пособие] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 178 с.

154. Кузьминський А. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / А. Кузьминський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
155. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : [учеб.-практ. пособие для учителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК] / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Учитель, 2001. – 160 с.
156. Кульпина Т. И. Личностно-ориентированное образование как педагогическая проблема школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кульпина Татьяна Ивановна. – Ростов н/Д, 1997. – 174 с.
157. Кучерявий А. О. Основи самостійної навчальної діяльності : [навч. посіб.] / А. О. Кучерявий, М. В. Балко. – Донецьк : ДЮІ ЛДУВС ім. Е. О. Дідоренка, 2010. – 200 с.
158. Левицький Є. О. Педагогічні основи комплексної оцінки професійної діяльності стройових підрозділів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Левицький Євген Олександрович. – Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, 2005. – 25 с.
159. Левківський М. В. Історія педагогіки : [навч. посіб.] / М. В. Левківський, О. М. Микитюк; ред. М. В. Левківський. – Харків : ОВС, 2002. – 240 с.
160. Левченко С. М. Особистісно-орієнтоване виховання майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Левченко. – Х. : Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2004. – 21 с.
161. Лекторский В. А. Операционная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже / В. А. Лекторский, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Избранные психологические труды. – М., 1969. – С. 9-53.
162. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
163. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

164. Листопад А. А. Дидактические условия гуманизации обучения будущих учителей в университете : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Листопад Алексей Анатольевич. – О. : Одесский гос. ун-т им. И. И. Мечникова, 1996. – 216 с.
165. Личностно-ориентированное обучение [Текст] / В. Шаталов, С. Лысенкова, П. И. Эрдиниева [и др.] // Відкритий урок. – 2001. – № 3. – С. 21-32.
166. Личностно-ориентированное обучение: теории и технологии : [учеб. пособие] / под ред. Н. Н. Никитиной. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1998. – 180 с.
167. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е. Н. Степанова. – М. : Сфера, 2003. – 128 с.
168. Личностно ориентированный урок: конструирование и диагностика : [учеб.-метод. пособие] / под ред. М. И. Лукьяновой. – М. : Педагогический поиск, 2006. – 176 с.
169. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / А. О. Лігоцький. – К. : Техніка, 1997. – 340 с.
170. Лозова В. І. Педагогіка : [навч.-метод. посіб.] / В. І. Лозова, П. Г. Москаленко, Г. В Троцько. – К. : ІСДОУ, 1993. – 140 с.
171. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : [навч. посіб.] / В. С. Лутай. – К. : Магістр-S, 1996. – 256 с.
172. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Луценко Вікторія Вікторівна. – Х. : Харьк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, 2002. – 186 с.
173. Лысенко Е. Е. Игра с ЭВМ как вид творческой деятельности : автореф. на соиск. звания канд. психол. наук. : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е.Е. Лысенко. – М. МГУ им. М. В. Ломоносова, 1988. – 19 с.
174. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : [навч. посіб.] / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2006. – 447 с.
175. Ляудис В. Я. Структура продуктивного ученого взаимодействия / В. Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. : А. А. Бодалев, В. Я. Ляудис. – М. : НИИОП АПН СССР, 1980. – С. 37-52.

176. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : [в 8 т.] / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983-1986. – Т. 2. – 1983. – 356 с.
177. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.
178. Маркова А. К. Формирование интереса к учению школьников / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с.
179. Марченко О. Г. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Марченко Ольга Геннадіївна. – Х. : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2005. – 251 с.
180. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу; под общ. ред. Г. А. Балла. – М. : Смысл, 1999. – 432 с.
181. Мастерова В. А. Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. А. Мастерова. – Саратов, 2003. – 22 с.
182. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. Є. Мойсеюк. – [5-те вид., доповн. і переробл.]. – К., 2007. – 656 с.
183. Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцова. – [2-е изд.] – СПб. : Питер, 2009. – 208 с.
184. Моложавенко В. Л. Педагогические условия оптимального взаимодействия субъектов обучения при организации личностно-ориентированного образовательного процесса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Моложавенко Вера Леонидовна. – Тюмень, 1998. – 180 с.
185. Москаленко П. Г. Навчання як педагогічна система / П. Г. Москаленко. – Тернопіль : ТДП, 1995. – 144 с.

186. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – [3-е изд., испр. и доп.] – М. : Академия, 2000. – 200 с.

187. Мурачковський Н. И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке / Н. И. Мурачковський // Сов. педагогика. – 1983. – № 10. – С. 35 - 40.

188. Мухіна Г. В. До питання про аналіз основних компонентів особистісно-орієнтованої дидактичної системи / Г. В. Мухіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011 – № 2. – С. 112-116.

189. Мухіна Г. В. Про особливості соціального статусу курсанта вищого навчального закладу МВС України / Г. В. Мухіна // Вісник Запорізького національного університету. 2011 – №3. – С. 108-112

190. Мухіна Г. В. Про параметри аналізу сучасного семінарського заняття / Г. В. Мухіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2012 – №1. – С. 75-78.

191. Мухіна Г. В. Проблеми особистісно-орієнтованого навчання у вищих юридичних закладах освіти МВС України / Г. В. Мухіна // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. – Слов'янськ : СДПУ, 2008. – XL. – С. 48-53.

192. Мясищев В. Н. Психология отношений: [изб. психологические тр.] / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Ин-т практич. психологи, 1995. – 356с.

193. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / за ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2000. – 337 с.

194. Немов Р. С. Психология: [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений] : в 3 кн. / Р. С. Немов. – [3-е изд.]. – М. : ВЛАДОС, 2000. –

Кн. 3 : Психодиагностика. – 640 с.

195. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / [В. П. Андрющенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень и др.]; ред. В. Г. Кремень. – К. : Наукова думка, 2003. – 852 с.

196. Ничкало Н. Г. Проблеми дослідження диференційованого підходу до навчання у закладах професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Диференційоване

навчання у закладах профтехосвіти : наук.-метод. зб. / АПН України. НДІ педагогіки України. – К., 1992. – С. 5–15.

197. Новий тлумачний словник української мови : [у 2 т.] / уклад. : В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1998. –

Т. 2. – 910 с.

198. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – [18-е изд., стер.]. – М. : Рус. яз., 1986. – 795 с.

199. Олпорт Г. Становление личности : [избр. тр.] / Гордон Олпорт; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 461 с

200. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета : автореф. дис. на соискание ученой. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ольховая Татьяна Александровна. – Оренбург : Оренбургский государственный педагогический ун-т., 2007. – 60 с.

201. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы учебной деятельности студентов вуза : дис. ... докт. псих. наук : 19.00.07 / Орлов Юрий Михайлович. – М., 1984. – 525 с.

202. Осадчий І. Особистісно-зорієнтована педагогіка / І. Осадчий // Світло. – 2000. – № 4. – С. 36-38.

203. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

204. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.

205. Основы дидактики / под. ред. Б. П. Есипова. – М. : Просвещение, 1967. – 472 с.

206. Основы теорії виховання / [В. І. Кривуша, О. І. Пометун, В. М. Синьов та ін.]. – К. : Леся, 2000. – 140 с.

207. Островерх О. О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Островерх Ольга Олександрівна. – Харків : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2004. – 181 с.

208. Островська Н. Д. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні дисциплін гуманітарного циклу студентів агротехнічного інституту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Островська Надія Дмитрівна. – Тернопіль : Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2007. – 211 с.

209. Павлушенко В. М. Психолого-педагогічні умови адаптації майбутніх офіцерів ВВ МВС України до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Павлушенко. – Хмельницький : Нац. акад. прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького, 2003. – 20 с.

210. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В. Ф. Паламарчук. – [Т. 2.] – К. : Освіта України, 2005. –

Т. 1. – 2005 – 504 с.

211. Паламарчук В. Ф. Проблеми освоєння передового педагогічного досвіду / В. Ф. Паламарчук // Педагогіка. – 1989. – Вип. 28. – С. 81-100.

212. Пальчевський Б. В. Учебно-методический комплекс средств обучения / Б. В. Пальчевський, Л. С. Фридман // Советская педагогика. – 1991. – № 6. – С. 26-32.

213. Панченко Л. Ф. Деякі аспекти навчання майбутніх соціологів комп'ютерному аналізу даних в умовах інформаційно-освітнього середовища університету / Л. Ф. Панченко // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. – 2005. – № 4 (84). – С. 170-175.

214. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта / О. М. Пехота // Слов'янський альманах : наук.-метод. журн. – Миколаїв, 2001. – С. 10-14

215. Педагогіка / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогіка, 1996. – 389 с.

216. Педагогіка : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / [Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокин и др.]; под ред. Ю. К. Бабанского. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М., Просвещение, 1988. – 479 с.

217. Педагогика : [учеб. пособие для шк. пед. училищ] / [Б. П. Есипов, Н. И. Болдырев, К. П. Бельский и др.]; под ред. Б. П. Есипова. – М. : Просвещение, 1967. – 414 с.
218. Педагогика. Большая современная энциклопедия / авт.-сост. Е. С Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 719 с
219. Педагогика и психология высшей школы : [учеб. пособие] / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2005. – 258 с.
220. Педагогическая психология : [учеб. пособие] / под ред. : Л. А. Ретуш, А. В. Орловой. – СПб. : Питер, 2010. – 416 с.
221. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров. – М. : Сов. энциклопедия. – 1964. – Т.1. – 831 с.
222. Педагогический энциклопедический словарь / [М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]; гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 527 с.
223. Педагогическое наследие / [Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж Руссо и др.] ; сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
224. Педагогічні технології : [навч. посіб. для вузів] / І. О. Смолюк, А.М. Нісімчук, О.Г. Шпак, О.С. Падалка ; Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгомана . – К. : Укр. енциклопедія, 1995. – 252 с.
225. Пелипчук С. М. Педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх юристів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пелипчук Світлана Михайлівна. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2006. – 239 с.
226. Петровский А. В. Быть личностью / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1990. – 112 с.
227. Петровский В. А. Личность : феномен субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д, 1993. – 67 с.

228. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

229. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : [навч. посіб.] / О. М. Пехота, І.А. Зязюн]. – К. : А.С.К., 2003, – 240 с.

230. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : [монография] / А. А. Плигин. – М. : КСП, 2003. – 432 с.

231. Повзун В. Д. Ценностное самоопределение студентов в педагогическом образовании в условиях университета : [монография] / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2003. – 116 с.

232. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : [учеб. для студ. пед. вузов] : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. –

Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

233. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : дис. ... докт. філос. наук : 09.00.03 / Подмазін Сергій Іванович. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський національний ун-т історії, 2006. – 446 с.

234. Подмазін С. І. Проблема змісту особистісно-орієнтованої освіти / С. І. Подмазін // Завуч. – 2001. – №11. – С. 2.

235. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : [підручник] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – [2-е вид.]. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.

236. Полани М. Личностное знание : на пути к посткритической философии / М. Полани ; ред. : В. А. Лекторского, В. И. Аршинова ; пер. : М. Б. Гнедовского, Н. М. Смирновой, Б. А. Старостина. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.

237. Полат Е. С. Личностно-ориентированный подход в системе школьного образования / Е. С. Полат // Дополнительное образование. – 2002. – №4. – С. 24-31.

238. Полюк В. С. Організаційно-педагогічні умови контролю навчальної діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Полюк Віктор Степанович. – Хмельницький : Нац. акад. держ. прикорд. служби України, 2004. – 233 с.

239. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : [навч. посіб.] / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
240. Прикладная юридическая педагогика : [учеб. для вузов] / под ред. В. Я. Кикотя, А. М. Столяренко. – М. : Юнити-Дана, 2008. – 512 с.
241. Приходько Ю. І. Дидактичні основи розвитку у курсантів (слухачів) пізнавального інтересу в процесі самостійної роботи / Ю. І. Приходько // Зб. наук. пр. / Військ. гуманіт. ін-т нац. акад. оборони України. – К. : ВГІ НАОУ, 2001. – Вип. 1 (14). – С. 183–186.
242. Приходько Ю. І. Особистісно-орієнтована самостійна навчально-пізнавальна діяльність як педагогічна проблема / Ю. І. Приходько // Військова освіта : зб. наук. праць. – К., 2001. – № 9. – С. 65–75.
243. Приходько Ю. І. Система особистісно-орієнтованої самостійної роботи курсантів вищих військових навчальних закладів / дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Приходько Юрій Іванович. – К. : Ін-т вищої освіти АПН України, 2007. – 241 с.
244. Про вищу освіту : закон України від 17 січня 2002 року № 2984-III // Голос України. – 2002. – № 43. – 5 березня. – С. 10. (зі змінами та доповненнями).
245. Про Дисциплінарний статут органів внутрішніх справ України : закон України від 22 лютого 2006 року № 3460 // Офіційний вісник України. – 2006. – № 12. – Ст. 791.
246. Про затвердження Положення про вищі навчальні заклади МВС : наказ Міністерства внутрішніх справ України від 14 лютого 2008 року № 62 // Офіційний вісник України. – 2008. – № 21. – Ст. 615.
247. Про затвердження Програми реформування освітянської діяльності МВС України : наказ МВС України від 20 жовтня 2003 року № 1213.
248. Про міліцію : закон України від 20 грудня 1990 року № 565 // Бюлетень Міністерства юстиції України. – 2001. – № 4. – С. 256-277.
249. Про Національну доктрину розвитку освіти : указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – Ст. 860.

250. Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні : указ Президента України від 12 вересня 1995 року № 832 // Урядовий кур'єр. – 1995 – № 141-142. – 21 вересня. – С. 6.

251. Про Програму правової освіти населення України : постанова Кабінету Міністрів України від 29 травня 1995 року № 366 // Зібрання постанов Уряду України. – 1995. – № 8. – Ст. 198.

252. Про реформування галузевої системи освіти та забезпечення ступеневої підготовки фахівців для органів внутрішніх справ : наказ МВС України від 15 березня 2006 року № 263.

253. Проблемы сознания в российской психологии : [учеб. пособие]. - М. : МПСИ, 2004. – 232 с.

254. Психологічні аспекти гуманізації освіти : [кн. для вчителя] / за ред. Г. О. Балла. – Київ-Рівне, 1996. – 167 с.

255. Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Сметаняк Владислав Ігорович. – Івано-Франківськ : Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника, 2003. – 20 с.

256. Пуховська, Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.

257. Рабунский, Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. С. Рабунский. – М. : Просвещение, 1975. – 181 с.

258. Радомський І. П. Формування культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів МВС України в процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.П. Радомський. – Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т ім. М Коцюбинського, 2007. – 23 с.

259. Реан А. А. Психология изучения личности : [учеб. пособие] / А. А. Реан. – СПб. : Михайлова В.А., 1999. – 288 с.

260. Реан А. А. Социальная педагогическая психология : [учеб пособие для психологов и педагогов] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

261. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : [монографія] / В. В. Рибалка; за ред. Г. О. Балла. – К. : Деміур, 1998. – 160 с.

262. Рогов Е. И. Настольная книга психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М., 1995. – 480 с.

263. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія : антологія. – [у 3 т.] / за ред. : Р. Трача, Г. Балла. – К. : Пульсари, 2001. – Т. 1 : Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 180 с.

264. Ромадикіна В.С. Інтерактивні технології у процесі навчання в Донецькому юридичному інституті : [навч.-метод. посіб. для викладачів вищої школи, ад'юнктів, магістрантів, аспірантів] / В. С. Ромадикіна. – Донецьк : ДЮІ ЛДУВС ім. Е.О. Дідоренка, 2010. – 76 с.

265. Романишина Л. Мотивація підготовки майбутніх фахівців і особистісно-орієнтований підхід у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу / Л. Романишина, Н. Островська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер. Педагогіка. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – № 3. – С. 59-61.

266. Романцев Г. М. Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище : [учеб. пособие] / Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров. – Екатеринбург, 1997. – 135 с.

267. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : [у 2 т.] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. –

Т. 1. – 486 с.

268. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – С. 220-235

269. Рудаківська, С. В. Особистісно-орієнтоване навчання. Як його технологізувати? / С. В. Рудаківська, О. І. Виговська // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 4. – С. 27-33.

270. Савченко О. Я. Проблеми освіти: погляд зсередини : бесіда кореспондента з заступником Міністра освіти О. Я. Савченко / О. Я. Савченко // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 2. – С. 4-8.

271. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.

272. Сарафанюк Є. І. Програмовані імітаційні навчальні ігри як засіб формування професійно важливих якостей курсантів / Є. І. Сарафанюк // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 2005. – № 2. – С. 251-254.

273. Сафин В. Ф. Психологический аспект самоопределения / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65.

274. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.

275. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : [учеб.-метод. пособие] : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 815 с.

276. Семиченко В. А. Психология личности / В. А. Семиченко. – К. : Эшке О. М., 2001. – 427 с.

277. Сенько Ю. В. Учебный процесс : сотворчество педагога и учащегося / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 40-45.

278. Сергеев Н. К. Суб'єктність як цілісна характеристика професійного становлення студента / Н. К. Сергеев, Н. М. Боритко // Проблема цілісного розвитку особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії. – Донецьк, 2004. – С. 3-9.

279. Сергеев С. Ф. Средо-ориентированное обучение / С. Ф. Сергеев // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995. – С. 94-96.

280. Сергейко С. А. Зарубежная реформаторская педагогика конца XIX - первой половины XX века : [учеб. пособие по курсу «История педагогики» для студ. всех спец.] / С. А. Сергейко. – Гродно : ГрГУ, 2001 – 306 с.
281. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк, 1985. – 557 с.
282. Сержантов В. Ф. Природа человека и его судьба (философская антропология) / В. Ф. Сержантов. – СПб. : ПАНИ, 1994. – 425 с.
283. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование [Текст] / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16 - 21.
284. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. -271 с.
285. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : [монографія] / С. О. Сисоєва. – Х. ; К. : Каравела, 1998. – 150 с.
286. Сисоєва С. О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно-орієнтованого навчання / С. О. Сисоєва // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 110 - 118.
287. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
288. Слостенин В. А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
289. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализации целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177 - 184.
290. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъектности : [учеб. пособие для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
291. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних сполучень / уклад. Л. О. Пустовіт. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

292. Словник української мови : [у 11 т.] / за ред. І. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1970 – 1980. - 11 т.
Т. 10 – 1980 – 504 с.
293. Смирнов А. А. Опыт субъекта в решении задач: организация и актуализация / А. А. Смирнов // Практическое мышление: функционирование и развитие. – М. : АН СССР, Ин-т психологии. – 1990. – С. 135 - 139.
294. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
295. Смоктьї А. О. Формування курсанта як суб'єкта навчальної діяльності / А. О. Смоктьї, Г. В. Мухїна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – К. ; Вінниця, 2011. – № 27 – С. 500-506.
296. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – [3-е изд.]. – М. : Советская энциклопедия, 1985. – 624 с.
297. Современная школа : опыт модернизации : [кн. для учителей] / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А.П. Тряпицына / СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.
298. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
299. Судебные и правоохранительные органы Украины : [учебник] / науч. ред. А. Бандурка. – Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. – 350 с.
300. Талызина, Н. Ф. Технология обучения и ее место в педагогическом процессе / Н. Ф. Талызина // Советская высшая школа. – 1977. – №1(17). – С. 94-95.
301. Твердохліб Т. Особливості розвитку гуманістичних ідей у науково-педагогічній спадщині педагогів Київської духовної академії (друга половина ХІХ століття-початок ХХ століття) / Т. Твердохліб // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янск : СДПУ, 2010. – Вип. LIII, ч. II. – С. 145-152

302. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

303. Троцко Г. В. Професійно- педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі / Г. В. Троцко. – Харків : Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди, 1995. – 241 с.

304. Федоров В. Д. Развитие мотивов профессионального самоопределения личности в условиях вуза : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Федоров Василий Дмитриевич. – К., 1982. – 144 с.

305. Фельдштейн Д. Й. Психология развития личности в онтогенезе / Д. Й. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.

306. Фіцула, М. М. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Академія. – 2000. – 542 с.

307. Философский энциклопедический словарь / ред. Е.Ф. Губский, Г. В. Коралева, В.А. Лутченко. – М. : Инфра-м, 2006. – 576 .

308. Фракл В. Человек в поисках смысла : [сборник] / В. Фракл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

309. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій / А. А. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 97-104.

310. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 544 с.

311. Хуторской, А. В. Современная дидактика : [учеб. пособие] / А. В. Хуторской. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

312. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 452 с.

313. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : [в 6 т.] / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988 – 1990. –

Т. 1 – 1988 – 492 с.

314. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : [учеб. пособие для вузов] / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

315. Чобітько М. Г. Індивідуальність студента в особистісно-орієнтованому професійному навчанні / М. Г. Чобітько // Вісник АПН. – 2005. – №3 (48). – С. 35.

316. Чудновский В. Э. Анатомия убеждений : логика, вера, конфликт, смысл жизни / В. Э. Чудновский, Л. И. Звавич. – М. : Интерпракс, 1993. – 128 с.

317. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1993. – 181с.

318. Шалаєв В. М. Професійно-психологічна готовність курсантів у процесі фізичної підготовки як педагогічна проблема / В. М. Шалаєв // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 1998. – № 1. – С. 145-152.

319. Шаталов В. Ф. Трудных детей не бывает / В. Ф. Шаталов. – М. : ГУП ЦРП «Москва-Санкт-Петербург», 2001. – 93 с.

320. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Академия, 1999. – 288 с.

321. Шеремет М. К. Критичне мислення у контексті задачі підвищення професійної майстерності вчителя / М. К. Шеремет // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 29-31.

322. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

323. Юридическая психология : [учебник] / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков : Нац. ун-т внутр. дел, 2002. – 596 с.

324. Яворська Г. Х. Розвиток особистості професіонала / Г. Х. Яворська // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 2002. – № 1. – С. 209-212.

325. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 96 с.

326. Якиманская, И. С. Предмет анализа – субъектный опыт / И. С. Якиманская, И. К. Рыжухина // Директор школы. Россия. – 1999. – № 8. – С. 53–60.

327. Якса Н. В. Основи педагогічних знань : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Н. В. Якса. – К. : Знання, 2007. – 358 с.

328. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб. : Полиус, 1998. – 638 с.
329. Якунин В. А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов / В. А. Якунин. – Л. : ЛГУ, 1969. – 44 с.
330. Ярмаченко М. Д. Основні педагогічні категорії / М. Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 5-6.
331. Atkinson, J. W. Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies, and incentives / J. W. Atkinson. - 1958.
332. Murray, H. A. Toward a classification of interactions. In T. Parsons and E. A. Shils (Eds.). Toward a general theory of action. Cambridge, Mass. : Harvard Univer. Press, 1951. - P. 434–464.
333. The achievement motive / D. C. McClelland, J. W. Atkinson, R. A Clark, E. L. Lowell. - New York : Appleton, 1953.

Етапи формуванні засад особистісно-орієнтованого навчання

№ з/п	Назва етапу та його часові рамки	Представники	Основні ідеї
I етап	Зародження ідеї розвитку особистості через навчання (VI ст. до н.е – V ст.)	Демокрит	Навчання перебудовує людину, і перетворюючи, створює її природу.
		Сократ	Людина повинна здобувати освіту не шляхом наuczіння, тобто передачі істини, а шляхом самостійного пошуку її смислу; головне завдання вчителя створити умови для пробудження душі особистості.
		Платон	Головна мета навчання – формування « і тіла і душі найпрекраснішими».
		Аристотель	Навчання зводиться до формування в особистості необхідних довершеностей. Фактори навчання: природні задатки, спроможність набути звичку і здатність робити судження.
		М. Квінтіліан	Головним в організації навчання це любов і повага особистості з боку вчителя, який повинен бути добрим прикладом цих добродітностей.
		Марк-Тулій Цицерон	Людські здатності це унікальне явище, необхідно створювати умови для культурного та морального розвитку здатностей особистостей.
II етап	Розвиток ідей особистісно-орієнтованого навчання у середньовіччі (VI ст.- XV ст.) –	Августина, П. Абеляра, Ф. Аквінського Володимир Мономах	Вчитися любові, гуманізму, у тому числі й до інших народів. Уміти вести бесіду, під час більш думати ніж говорити. Постійно вчитися, добре запам'ятовувати і повторювати раніш вивчене, одночасно вчитися новому. Виявляти самостійність у навчанні тощо.
III етап	Розвиток ідеї особистісно-орієнтованого навчання в межах культурної парадигми епохи Відродження (XV-XVI ст.)	Е. Роттердамський	Навчання повинно бути м'яким, приємним і враховувати інтереси особистості.
		Ф. Рабле	Завдання навчання створювати умови для самостійного мислення, творчості й активності особистості.

<i>IV етап</i>	Обґрунтування ідеї особистісно-орієнтованого навчання в межах раціоналістичної парадигми Нового часу (XVII ст. до початку XX ст.).	Я. Коменський	Започаткував науку про процес навчання. Особистість є «найдосконалішим, прекрасним творінням», «чудесним мікрокосмом»; школа – «майстерня гуманності»; правильне навчання повинно бути природо відповідним.
		Жан-Жак Руссо	Ідея природного вдосконалення дітей. Теорія «вільного виховання», за якою виховання первинно проводиться лише за інтересами й бажаннями дітей, що сприяє їхньому розвитку.
		Й. Пестолоцці	Ідея гуманного і доброзичливого ставлення до дітей під час навчання; гармонічний розвиток всіх сил і здатностей особистості; особистості властиво прагнення до свого розвитку і вона сама піднімається до відчуття внутрішньої своєї природи.
		Ф. Дістервег-	Необхідність активізації навчальної діяльності тих, хто навчається. Посилення самостійної роботи під час навчання тих, хто навчається.
		Г. Сковорода	В центрі уваги повинна бути особистість – її почуття, стосунки зі змістом, її справи, нахили і обдарування; мета гуманістичного процесу – формування «істинної» особистості: мислячої, чуйної, освіченої, зі світлим розумом.
		К. Ушинський	Основна мета навчання це підготовка всебічно розвиненої особистості; методи викладання повинні сприяти розвитку й активізації пізнавальної діяльності особистості, їхнього мислення і мовлення в процесі навчання.
<i>V етап</i>	Розробка теоретичних основ особистісно-орієнтованого навчання в сучасній педагогіці (перш. пол. XX ст. і до тепер).	Г. Шаррельман	Ідея спрямованості навчання на потреби особистості; навчання перш за все це співпраця вчителя і того, хто навчається; головне завдання навчання і вчителя – вироблення у особистості радісного світовідчуття.
		М. Монтессорі	Виключення будь-якого авторитарного тиску на особистість, яка формується; освітній ідеал –це вільна, самостійна та активна особистість;- не навчати, а створити умови для самостійного розвитку й освоєння людської культури.
		Р. Штейнер	Розвиток особистості здійснюється тільки шляхом самопізнання, саморозвитку індивідуальності при партнерстві із вчителем; головне завдання вчителя створити необхідні умови для розвитку особистості під час навчання;

		Д. Дьюї	Критика традиційного навчання за авторитарну позицію вчителя, за зневагу до особистості тих, хто навчається. Цілі, зміст, методи, форми навчання повинні визначати, виходячи з інтересів, потреб особистості. Центральною фігурою навчального процесу повинен бути учень, а не вчитель чи шкільний предмет. Індивідуальний досвід особистості це основа навчального процесу.
		С. Русова	Перевага надавалася під час навчання «формуванню розуму й активної думки, а не на накидання до голови учня різноманітних знань»;
		В. Ващенко	Головними завданнями навчання: - дати учням певну суму наукових знань; - сформувати логічне мислення і творчу фантазію без яких особистість «не може рухати культуру в перед».
		В. Сухомлинський	Навчання і виховання підростаючого покоління, повинно базуватися на принципах гуманного ставлення до учнів(панування гідності і прав учня, відкритість, емпатія, довіра, педагогічний оптимізм, креативність, співпраця, заохочення, розвинута культура спілкування).
		Ш. Амонашвілі, В.Шаталов, М.Щетиніна	- Зміна позиції вчителя з авторитарної на демократичну («співробітництво»); вирішення в процесі учіння завдань навчання, розвитку і виховання; використання методів і форм навчання, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів та їх розвиток.
		І. Якиманська (психолого-педагогічна концепція особистісно-орієнтованого навчання)	Розглядає процес учіння як індивідуально значущу діяльність окремого учня, в якій реалізується його суб'єктний досвід (досвід, здобутий дитиною самостійно, поза навчальним процесом). Роль навчання полягає в тому, щоб виявити особливості цього досвіду (особистісні смисли, цінності, відношення) збагатити його науковим змістом, за необхідністю перетворити, створити умови для розвитку індивідуальності учня.
		В. Серіков (дидактична концепція особистісно-орієнтованого навчання)	Ідея концепції - створення умов для повноцінного прояву і розвитку таких функцій особистості учня: вибірковість (здатності людини до вибору), рефлексії (особистість повинна оцінювати власне життя), буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості, формувальності (формування образу «Я»), відповідальності («Я відповідаю за все»), автономності особистості (у міру розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів). Навчання, орієнтоване на особистість, досягає своєї мети такою мірою,

			якою створює ситуацію прагнення особистістю власного розуміння життя, життєвих смислів, сил саморозвитку.
		О. Бондаревська (культурологічна концепція особистісно-орієнтованого навчання)	Обґрунтувала культурологічну концепцію особистісно орієнтованого навчання. Основними компонентами культурологічного підходу в навчанні є: - відношення к особистості як суб'єкту життя, який спроможний культурно саморозвиватися та самозмінюватися; - відношення до педагога як до посередника між особистістю дитини і культури, який спроможний вести його в світ культури і надати йому підтримку і індивідуальному самовизначенні в світі культурних цінностей; - відношення до навчання як до культурного процесу, движущими силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників в досягнення мети їх культурного саморозвитку
		І. Котов, О. Петровський, Є. Шиянов (аксіологічна (ціннісна) концепція особистісно-орієнтованого навчання)	Аксіологічний підхід є основою всіх гуманістичний концепцій. Система цінностей, що утворюють аксіологічний аспект педагогічної свідомості, включає цінності, пов'язані з визнанням особистістю своєї ролі в соціальній і професійній сфері, цінностей задоволення потреб в спілкуванні, цінностей, що орієнтують особистість на саморозвиток її творчої індивідуальності, цінності що дозволяють здійснити самореалізацію.
		С.Кульневич (концепція самоорганізації педагогічної діяльності)	Провідною ідеєю концепції є ідея про формування особистісних структур свідомості студентів і вчителів, як джерела й механізму самоорганізованого педагогічної творчості Головними методичними аспектами для розробки цієї концепції є такі положення: - система (особистості, навчання) сама формує свою границю; - розвиток особистісної системи не однолінійно, неравновесно, альтернативно й хаотично; - концепції самоорганізації - це своєрідна протитрута проти доктринальної ідеології в навчанні; - концепції самоорганізації відкривають нові виміри у вивченні стихійних процесів, вносячи в них елементи тонкого й м'якого регулювання; - регулювання, що здійснює такий пелогічний процес, повинне бути настроєне на те, щоб «запустити» механізми самоорганізації, який

			<p>потенційно закладено в особистісній системі індивіда; - регулювання повинне враховувати «делікатність» механізму самоорганізації: керуючі впливи повинні відповідати його людяної, тобто гуманної сутності, у противному випадку воно руйнує самоорганізацію</p>
		<p>О. Газман (концепція педагогіки свободи й педагогічної підтримки)</p>	<p>одним з перших звертається до педагогічного потенціалу свідомості, як головної цінності навчання. Свідомість – цілісна категорія навчання особистості, що має три взаємозалежних компоненти: «образ миру», «напрямок думок», «образ Я», у зв'язку із чим ці категорії «найбільше точно характеризують особистість як суб'єкта свідомості, свідомість творить діяльність, а виходить, і саму людину».</p> <p>Він по-новому порушує питання про «об'єкт» навчання. У гуманістичній педагогіці об'єктом не може виступати ні окрема особистість, ні клас. Об'єктом є тільки навчальний матеріал, у процесі вибору, дослідження й перетворення якого відбувається самовизначення й саморозвиток особистості і вчителя, і учня. Самовизначення є процесом і результатом усвідомленого вибору особистістю позицій, цілей і засобів самореалізації в конкретних життєвих умовах, головним механізмом знаходження внутрішньої свободи.</p>
		<p>М. Алексєєв (проектна модель особистісно-орієнтованого навчання)</p>	<p>Обґрунтував проектну концепцію особистісно орієнтованого навчання - сутність особистісно орієнтованого навчання пов'язується не тільки з унікальністю й самобутністю особистості, але й з неповторністю особистості педагога, з одного боку, а з іншої з поняттям «культурного акту», зміст якого полягає в створенні учнем себе, своєї особистості за допомогою самоствердження в культурі.</p> <p>Проектування особистісно орієнтованого навчання - особливий тип педагогічної діяльності, організаційне оформлення якого орієнтовано на врахування:</p> <ul style="list-style-type: none"> - типу психічного розвитку особистості; - особистісних можливостей і особливостей педагога; <p>- психологічно адекватного подання специфіки навчального предмета, тим, хто навчається.</p>

Анкета
щодо вивчення факторів, які перешкоджають максимально використувати свій
навчальний потенціал курсантам-першокурсникам

№	Фактори	так	ні
1	Однотипне нецікаве викладання навчального матеріалу		
2	Напружена психологічна атмосфера проведення навчальних занять, відсутність співпраці, співтворчості та взаєморозуміння викладача та курсантів у процесі проведення навчальних занять		
3	Неволодіння раціональними методами пізнання, несформованість операцій мислення тощо		
4	Недостатньо комфортні умови для навчання й самопідготовки		
5	Низький самоконтроль		
6	Недисциплінованість і неорганізованість тих, хто навчається		
7	Лінощі, пасування перед труднощами		
8	Несистематична самостійна робота тих, хто навчається		
9	Наявність прогалин у знаннях		
10.	Надання переваги відпочинку, веселошам тощо		

Анкета
вивчення мотиваційної сфери першокурсників
та думки щодо організації навчально-виховного процесу

	Т к	Н і	Не впевнений
1. Чи виправдались Ваші сподівання, пов'язані з навчанням у вищому навчальному закладі МВС?			
2. Чи адаптувались Ви до умов навчально-виховного процесу в навчальному закладі?			
3. Ви вважаєте, що навчальна програма відповідає Вашим потребам, можливостям, прагненням?			
4. Могли б Ви освоїти більш складну й насичену програму?			
5. Що, на Вашу думку може сприяти успішному навчанню в навчальному закладі?			
5.1. високий рівень знань			
5.2. прагнення набути фахову освіту			
5.3. наявність практичного досвіду			
5.4. дисциплінованість та ретельність			
5.5. ініціативність, самостійність, активність			
5.6. добрі стосунки з керівництвом			
5.7. авторитет і повага серед однокурсників			
5.8. особисті знайомства, родинні зв'язки			
5.9. учать в господарській діяльності вищого навчального закладу			
5.10. надання послуг різноманітного характеру викладачами та адміністрації навчального закладу			
5.11. сплата коштів при складанні іспитів (заліків)			
6. Чи вплинули наведені фактори на Ваш вибір професії правоохоронця?			
6.1. професія передбачає високе почуття відповідальності			
6.2. професія дає владні повноваження			
6.3. друзі порадили мені обрати цю професію			
6.4. ця професія сповнена романтикою			
6.5. батьки працюють у міліції			
6.6. цю професію я обрав(ла) вже давно			
6.7. професія пов'язана з ризиком та гострими відчуттями			
6.8. професія не зв'язує моральними нормами			
6.9. професія виховує вольові якості			
6.10. професія полегшує стосунки з іншими людьми			
6.11. хочу мати особисту зброю			

6.12. професія дає можливість отримати додаткові матеріальні блага			
6.13. професія була єдино можливою в обставинах, що склалися			
6.14. професія дозволить мені помститися моїм недругам			
6.15. професія пов'язана із захистом закону			
6.16. професія дозволяє побудувати кар'єру			
6.17. люди, яких я поважаю, працюють в цій сфері			
6.18. маючи цю професію, завжди можна працевлаштуватись			
6.19. професія підвищує мій особистий авторитет			
6.20. представникам цієї професії гарантована пенсія та інший соціальний захист			
6.21. батьки хочуть, щоб я став мільйонером			
6.22. ця професія дає можливість не служити в армії			
7. Що заважає Вам навчатися й може в перспективі сприяти Вашому бажанню звільнитися з органів внутрішніх справ (залишити навчальний заклад)?:			
7.1. умови навчання та побуту			
7.2. зміст навчальних програм			
7.3. жорстка регламентація життя й поведінки			
7.4. розмір грошового утримання			
7.5. неможливість реалізувати себе, як особистість			
7.6. віддаленість місця навчання від місця проживання			
7.7. неможливість задовольнити свої культурні запити			
7.8. конфліктні взаємини між Вами й адміністрацією			
7.9. протиріччя та конфлікти в курсантському середовищі			
7.10. порушення Вами службової та навчальної дисципліни			
7.11. вживання Вами алкоголю			
7.12. вживання Вами наркотичних речовин			
7.13. відсутність інтересу до навчання з Вашого боку			
8. Ви пишастесь можливістю вчитися в цьому навчальному закладі?			
9. Ви порадите своїм друзям вступати до цього навчального закладу			
10. Чи збираєтесь Ви продовжувати службу в органах внутрішніх справ після закінчення навчального закладу?			

Анкета
«СУБЪЕКТНОСТЬ КУРСАНТОВ В ПЕДАГОГИЧНОМ ПРОЦЕССЕ»

Инструкция: Уважаемый курсант! Прочитай внимательно каждое суждение и вырази свое согласие (поставь знак «+») или несогласие с ним (поставь знак «-»), опираясь при этом на свое собственное мнение о себе и знание своих индивидуальных особенностей.

№ п\п	СУЖДЕНИЕ	ДА	НЕТ
1.	Я никогда не опаздываю		
2.	Мои успехи в учебе зависят только от меня		
3.	Не могу сказать, что активно и с интересом отношусь к выполнению самостоятельных заданий.		
4.	В учебном процессе я чаще пассивен, чем активен		
5.	Я всегда признаю свои ошибки		
6.	Многое из того, что изучается на занятиях в институте, мне интересно		
7.	Обычно я не стремлюсь к самостоятельной оценке качества своей работы, поскольку это делает преподаватель.		
8.	В игре я предпочитаю выигрывать		
9.	Я стараюсь чаще участвовать вместе с другими курсантами в обсуждении интересного вопроса или материала на семинарском занятии		
10.	На семинарском занятии для меня важнее понять материал, а не запомнить		
11.	Я готов и умею выразить свою точку зрения по какому-либо вопросу		
12.	Неприличные шутки нередко вызывают у меня смех.		
13.	Мне не нравится, когда на семинарском занятии кто-то из однокурсников проявляет слишком высокую активность		
14.	Я редко проявляю инициативу в учебном процессе		
15.	Я всегда веду себя вежливо, даже с неприятными людьми		
16.	Мне нравится, когда преподаватель предлагает курсантам выполнить самостоятельно дополнительное творческое задание, за что я с удовольствием берусь		
17.	Я стараюсь прислушиваться к тем замечаниям, которые выражают мне мои однокурсники и преподаватели, и не обижаться		
18.	Я никогда не жадничаю		
19.	Если учебный материал мне не понятен, то чаще всего я не расстраиваюсь и не предпринимаю никаких действий, чтобы разобраться в нем		
20.	Я не чувствую полезность многих учебных		

	предметов в моем развитии		
21.	Я люблю хвастаться		
22.	Я могу на семинарском занятии в любое время спросить преподавателя чем-то и получить на мой вопрос ответ		
23.	Для меня всегда важно понять причину того или иного события или явления		
24.	Если я не прав, я не сержусь		
25.	Не могу сказать, что на семинарских занятиях любопытен и проявляю интерес к излагаемому материалу		
26.	Чаще всего я участвую в диспутах, беседах, ролевых играх, конференциях, смотрах и т.д., и мне это интересно		
27.	Я никогда не беру чужого, будь это даже какая-нибудь мелочь		
28.	Мне нравятся семинарские занятия, которые каким-нибудь образом касаются моей жизни, затрагивают ее или мой личный опыт		
29.	Я всегда говорю правду		
30.	Мне нравится вместе с однокурсниками выполнять групповые задания, что-то обсуждать и принимать решения		

Картка діагностики готовності викладача до реалізації особистісно-орієнтованого навчання

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Фах _____

Стаж роботи _____

Назва кафедри _____

Критерії оцінювання

5 балів – показник наявний завжди;

4 бали – часто наявний;

3 бали – зрідка наявний.

Дидактичні компоненти	Показники особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності	Оцінка експертів			Прим.
		Високий рівень (5 балів)	Середній рівень (4 бали)	Низький рівень (3 бали)	
Мотиваційно-цільовий	Критичне мислення				
	Визначення цілей власної діяльності та діяльності курсантів				
	Здатність відмовитися від стереотипів педагогічного мислення				
	Творча діяльність				
Змістовно-операційний	Здатність організувати пошукову діяльність на занятті				
	Забезпечує варіативність педагогічної діяльності				
	Застосування в педагогічній практиці засобів діагностики особистісного росту тих, хто навчається, реалізація різнорівневого підходу				
	Використання активних та інтерактивних форм, методів та прийомів навчання				

Оцінно-результативний	Постійне здійснення самоаналізу й самооцінки діяльності				
	Самостійний пошук нової інформації для саморозвитку				
	Вміння оцінити особистісні досягнення тих, хто навчається				
	Прогностичність, здатність до проектування навчальної діяльності тих, хто навчається				
Загальна кількість балів					
Рівень готовності до реалізації особистісно-орієнтованого навчання	Високий рівень Середній рівень Низький	б б Від 0 до 39 б	60-50 49-40		

Програма підвищення рівня готовності викладачів до реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів

з/п	Тематика модулю	Форма проведення	Методи проведення	Термін проведення	Очікуваний результат
Теоретико-пізнавальний блок					
.	Нетрадиційне проведення лекцій як засіб формування позитивної мотивації курсантів та студентів	Психолого-педагогічні та методичні семінари для викладачів	Створення ситуацій пізнавальної активності	Раз у квартал	Усвідомлення викладачами нових завдань, поставлених суспільством перед навчальними закладами на сучасному етапі розвитку освіти
	Активні методи проведення семінарських заняття в інституті		Навчальні дискусії		Підвищення рівня готовності викладачів до педагогічних інновацій
	Методика підготовки та проведення рольових ігор		Пізнавальні ігри		Активне застосування активних та інтерактивних форм та методів навчання
	Використання інноваційних технологій у процесі навчання		Практичні методи (вправи, досліди, навчально-виробнича практика)		
.	Традиційні та інноваційні технології організації навчального процесу	Школа педагогічної майстерності	Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності	Щотижнев	Підвищення рівня загальної та педагогічної культури викладачів
	Психологічні аспекти педагогічної майстерності		Психологічний тренінг «Імідж викладача»		Підвищення рівня самооцінки професійних та особистісних якостей викладачів
	Основи		Стимулювання та		Підвищення рівня

педагогічної майстерності		мотивація учіння		теоретичної та практичної підготовки викладачів
Комунікативні якості мовлення педагога		Педагогічні вправи		Підвищення рівня знань з теорії і методики викладання навчальних предметів
Ознайомлення з різними педагогічними технологіями	Відвідування відкритих навчальних занять	Методи набуття нових знань		Активне застосування отриманих знань і передового педагогічного досвіду в практичній діяльності
Ознайомлення з різноманітними методами та засобами навчання		Методи закріплення та перевірки знань		
Аналіз методики викладання		Наочні методи		

Розвивально-практичний блок

Відпрацювання умінь та навичок	Навчальний тренінг	Практичні методи (вправи, досліди, навчально-виробнича практика)	За планом методичної роботи	Удосконалення вмінь і навичок, необхідних для ефективно організації педагогічного процесу
Удосконалення педагогічної майстерності	Ділові педагогічні ігри	Практичні методи (вправи, досліди, навчально-виробнича практика)		
Узагальнення передового педагогічного досвіду	Участь у професійних конкурсах	Частково-пошукові, пошукові, дослідницький		Підвищення рівня викладання навчальних дисциплін та якості знань курсантів
	Участь у роботі творчих груп (творча майстерня викладача тощо)	Практичні методи (вправи, досліди, навчально-виробнича практика); Частково-пошукові, пошукові, дослідницький		Активізація науково-дослідної роботи викладачів

Самоосвітній блок

Ознайомлення з	Виставки психолого-	Наочні методи	За	Підвищення рівня
----------------	---------------------	---------------	----	------------------

психолого-педагогічною літературою	педагогічної літератури		індивідуальним планом викладача	теоретичної та практичної підготовки викладачів
Ознайомлення з інноваційними технологіями навчання	Вивчення передового педагогічного досвіду	Методи набуття нових знань		Активне застосування передового педагогічного досвіду в процесі навчання
Пошук нових підходів в організації педагогічного процесу	Підготовка інноваційних проєктів	Частково-пошукові, пошукові, дослідницький		Активізація науково-дослідної та пошукової роботи викладачів

Методика експрес-аналізу особистісно-орієнтованого семінарського заняття

Критерії оцінки	У поведінці викладача	Оцінка в балах за 4–х бальною шкалою				У поведінці курсанта	Оцінка в балах за 4–х бальною шкалою			
		Показник виявляється на високому рівні	Показник виявляється на середньому рівні	Показник виявляється на низькому рівні	Показник відсутній		Показник виявляється на високому рівні	Показник виявляється на середньому рівні	Показник виявляється на низькому рівні	Показник відсутній
		5 ба лів	4 ба ли	3 ба ли	0 б алів		5 ба лів	4 ба ли	3 бал и	0 б алів
I. Формування позитивної мотивації учіння	Насичує зміст процесу навчання інформацією, яка має значення для особистісного зростання курсанта як професіонала					Виявляють позитивні емоції і пізнавальний інтерес до навчання				
	Забезпечує варіативність (вільний вибір) засобів і форм самовираження					Самостійно обирають і використовують різні способи вирішення завдань				
	Дає позитивну установку на роботу, стимулює курсантів					Виявляють зацікавленість				

	до самоосвіти					до планування наступного заняття, роблять пропозиції щодо підготовки питань або завдань, звертаються до викладача з питаннями про джерела отримання певної інформації					
	Загальна оцінка за перший блок					Загальна оцінка за перший блок					
II. Актуалізація на семінарському занятті суб'єктивного досвіду курсанта	Організовує пошукову діяльність на занятті					Виявляють активність та зацікавленість в результатах своєї роботи, високу працездатність					
	Звертається до отриманих раніше знань і умінь, організовує пізнання на основі					Демонструють отримані раніше знання і уміння, зацікавленість					

	почуттєвого досвіду					до навчального матеріалу				
	Заохочує ініціативу, самостійність в навчальному процесі, висловлювання власної думки					Вільно висловлюють свою думку, відсутня скутість				
	Загальна оцінка за другий блок					Загальна оцінка за другий блок				
III. Створення умов для прояву пізнавальної активності курсантів (ситуація вибору та успіху)	Використання активних та інтерактивних форм та прийомів (ігор, елементів тренінгу, аналізу ситуацій тощо)					Виявляють активність, інтерес до навчального предмету й результату навчальної діяльності				
	Використання індивідуального та диференційного підходу					Демонструють індивідуальну роботу, роботу в малих та великих групах, виконують різні за складністю навчальні завдання				
	Акцентування уваги на досягненнях та					Виявляють свої здібності та інтереси,				

	успіхах курсантів, діагностика особистісного росту курсантів					демонструють зворотний зв'язок, усвідомлюють власну діяльність, рефлексією				
	Загальна оцінка за третій блок					Загальна оцінка за третій блок				
IV. Організація особистісно- орієнтованої взаємодії, сумісної творчої діяльності	Надає пріоритет діалогічним формам спілкування					Беруть активну участь в обговоренні питань, виявляють активність				
	Спонукає курсантів до самоаналізу, самооцінки та самоконтролю навчальної діяльності					Володіют ь різними видами самоаналізу та самооцінки, здійснюють самоконтроль власних навчальних та особистісних досягнень				
	Стимулює позитивні емоції, створює атмосферу поваги й доброзичливості					Вільно виявляють свої емоції, демонструють доброзичливе та поважне				

						ставлення як один до одного, так і до викладача				
	Загальна оцінка за четвертий блок					Загальна оцінка за четвертий блок				
Загальна кількісна оцінка	Підсумкова оцінка діяльності викладача за сумою чотирьох блоків					Підсумко ва оцінка діяльності курсантів за сумою чотирьох блоків				
ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ ЗА СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ										