

The background of the book cover is a grayscale microscopic image showing various cellular structures, including elongated, curved forms and clusters of smaller, round cells.

Д. Г. Подоляк, В. І. Юрченко

ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

КИЇВ - 2006

Л. Г. Подоляк, В. І.

ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів

Київ – 2006

УДК 378.013.77 (075.8)
Індекс ББК 74.58 я 73

Гриф надано Міністерством освіти і науки України
(Лист №**14/18.2-669** від **17.03.2006** року)

Схвалено Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова
(Протокол №**7** від **23** лютого **2006** року)

Рецензенти:

Н. В. Чепелєва, член-кореспондент АПН України,
доктор психологічних наук, професор;
І. С. Булах, доктор психологічних наук, професор;
П. М. Гусак, доктор педагогічних наук, професор;
Ю. О. Приходько, доктор психологічних наук, професор.

Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320с.

У посібнику з гуманістичних позицій розглядаються актуальні психологічні проблеми підготовки фахівців із вищою освітою. Міститься типова навчальна програма з дисципліни «Психологія вищої школи», конспекти лекцій до кожної теми, завдання до практично-семінарських занять, окреслено зміст самостійної роботи та методичні рекомендації до неї.

Розраховано на магістрантів, аспірантів і молодих викладачів.

© Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко, 2006.
© ТОВ «Філ-студія», 2006.

Індекс ISBN 966-8527-33-X

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА	7
Типова навчальна програма з дисципліни «Психологія вищої школи»	10
Модуль 1. ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ: СТУДЕНТСЬКИЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ ЛЮДИНИ	20
Тема 1.1. Психологія вищої школи, її предмет, завдання та методи	
1.1.1. Виникнення психології вищої школи як нової галузі психологічних знань.....	21
1.1.2. Криза освіти. Основні напрями реформування вищої освіти та науки у ХХІ столітті.....	22
1.1.3. Предмет і основні категорії психології вищої школи...	26
1.1.4. Завдання психології вищої школи на сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні.....	27
1.1.5. Зв'язок психології вищої школи з іншими галузями психологічних знань.....	30
1.1.6. Методологія і принципи психологічного дослідження..	32
1.1.7. Класифікація методів збору та інтерпретації емпіричних психологічних фактів. Поняття про методику психологічного дослідження.....	38
1.1.8. Дослідницькі вміння. Етика дослідника.....	41
Завдання до практично-семінарського заняття №1 «Предмет, завдання та методи психології вищої школи».....	44
Тема 1.2. Загальна психологічна характеристика студентського віку	
1.2.1. Психологічна характеристика студентства як періоду пізньої юності або ранньої дорослості.....	47
1.2.2. Суперечливості та кризи студентського віку.....	54
1.2.3. Вищий навчальний заклад – один із провідних факторів соціалізації особистості студента як фахівця.....	60
1.2.4. Адаптація студента до навчання у вищій школі, її види та умови ефективності.....	63
1.2.5. Типологічні особливості сучасних студентів.....	69
Завдання до практично-семінарського заняття №2 «Психологія студентського віку».....	74

Тема 1.3. Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою

1.3.1. Навчально-професійна діяльність як провідна, її ознаки.....	79
1.3.2. Професіоналізація особистості студента як новоутворення віку.....	80
1.3.3. Фахова компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності.....	92
1.3.4. Роль самовиховання в професійному зростанні студента.....	93
Завдання до практично-семінарського заняття №3 «Професійне зростання студента як фахівця».....	96

Тема 1.4. Психологія студентської групи

1.4.1. Психологічні особливості студентської групи та її структура.....	99
1.4.2. Розвиток студентської групи, характеристика студентського колективу.....	102
1.4.3. Міжособистісні стосунки в студентській групі.....	104
1.4.4. Проблема лідера та лідерства.....	110
1.4.5. Психологічні особливості студентського самоврядування.....	112
Завдання до практично-семінарського заняття №4 «Психологія студентської групи».....	114

Модуль 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ВУЗІВСЬКИМ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ І НАВЧАЛЬНО – ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

Тема 2.1. Психологічні засади управління навчальним процесом у вищій школі

2.1.1. Освіта як система, характерні для неї особливості...	116
2.1.2. Необхідність і об'єктивні можливості управління системою освіти. Види педагогічного управління.....	118
2.1.3. Психологічний аналіз функцій педагогічного управління.....	119
Завдання до практично-семінарського заняття №5 «Психологічні засади управління навчально-професійною діяльністю студентів».....	129

Тема 2.2. Психологічний аналіз учіння студентів

2.2.1. Студент як суб'єкт власної навчально-професійної діяльності	137
2.2.2. Роль мотивації в навчально-професійній діяльності ..	141
2.2.3. Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів	144
2.2.4. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців	149
2.2.5. Психологічні передумови і показники успішності студентів у навчально-професійній діяльності	153
2.2.6. Причини неуспішності студентів і шляхи їх усунення.	157
Завдання до практично-семінарського заняття №6 «Психологічний аналіз учіння студентів»	159

Модуль 3. ПСИХОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

Тема 3.1. Психологія виховання студентської молоді

3.1.1. Сучасні вимоги до особистості фахівця з вищою освітою та завдання виховання студентів	162
3.1.2. Мета і зміст виховання студентської молоді	167
3.1.3. Психологічні механізми формування якостей особистості та аналіз відповідних функцій виховання	176
3.1.4. Етапи становлення моральної свідомості та критерії моральної вихованості	178
3.1.5. Основні напрями реалізації виховних функцій у вищому навчальному закладі та їх характеристика	181
Завдання до практично-семінарського заняття №7 «Психологія виховання студентської молоді»	187

Тема 3.2. Психологія педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами

3.2.1. Значення педагогічного спілкування як форми контактної педагогічної взаємодії	195
3.2.2. Психологічна характеристика педагогічної взаємодії..	197
3.2.3. Труднощі та бар'єри в професійно-педагогічному спілкуванні викладачів і студентів	206
3.2.4. Діалогічне спілкування, його психологічна характеристика	209
Завдання до практично-семінарського заняття №8 «Психологія педагогічної взаємодії викладача зі студентами»	211

Тема 3.3. Психологічний аналіз протиріч і конфліктів у педагогічній взаємодії, шляхи їх запобігання та вирішення	
3.3.1. Протиріччя і конфліктні ситуації в педагогічній взаємодії та засоби їх регулювання	215
3.3.2. Особливості педагогічного конфлікту	223
3.3.3. Умови запобігання та шляхи вирішення педагогічного конфлікту у взаєминах викладачів і студентів.....	225
3.3.4. Навчання майбутніх педагогів вирішенню педагогічних конфліктів	233
Завдання до практично-семінарського заняття №9 «Психологічний аналіз протиріч і конфліктів у педагогічній взаємодії, шляхи їх запобігання та вирішення»	235
Тема 3.4. Психологія особистості та діяльності викладача вищої школи	
3.4.1. Педагогічний професіоналізм діяльності викладача...	238
3.4.2. Педагогічна творчість та її особливості	241
3.4.3. Професіоналізм особистості викладача	244
3.4.4. Авторитет викладача	249
3.4.5. Типологія викладачів	250
Завдання до практично-семінарського заняття №10 «Психологія особистості та діяльності викладача вищої школи»...	252
Питання для самоконтролю з курсу «Психологія вищої школи»	255
Предметний покажчик	258
Іменний покажчик	265
Короткий термінологічний словник	275
Список використаної літератури	301

ПЕРЕДМОВА

В умовах реформування вищої освіти в Україні пріоритетна увага повинна надаватися підготовці нової генерації педагогічних і науково-педагогічних кадрів – національної еліти, яка здатна оволодіти новою освітньо-світоглядною парадигмою національно-державного творення, гуманного вознесіння самоцінної особистості вихованця. Однією з передумов вирішення цього надзвичайно важливого і складного завдання є підвищення рівня психологічної культури, зокрема, шляхом покращання психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

Курс психології вищої школи є теоретичною основою психологічної підготовки студентів, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень магістра, а також аспірантів до майбутньої педагогічної та науково-педагогічної діяльності.

Мета курсу «Психологія вищої школи»: забезпечити загальну теоретичну підготовку магістрантів і аспірантів у галузі психології вищої школи, яка слугуватиме основою для їхньої практичної роботи, що пов'язана з викладацькою діяльністю.

Завдання вивчення дисципліни:

- опанування знаннями про психологічні особливості студентського періоду життя людини;
- усвідомлення закономірностей професійного становлення та особистісного зростання майбутніх фахівців;
- вивчення психологічних аспектів навчання і виховання студентської молоді;
- усвідомлення психологічних особливостей науково-педагогічної діяльності та шляхів її опанування;
- сприяння професійному самовизначенню і набуття студентами професійно-педагогічної ідентичності;
- розвиток таких якостей особистості, що мають для майбутнього викладача професійне значення.

Місце курсу в професійній підготовці майбутнього викладача

Зміст курсу «Психологія вищої школи» складений із врахуванням того, що студенти протягом навчання в педагогічному університеті прослухали теоретичний курс вікової та педагогічної психології. Він є його логічним продовженням і вміщує теоретичні проблеми розвитку, навчання та виховання студентів, питання особистості та діяльності викладача ВНЗ, а також передбачає практичне оволодіння вміннями та навичками навчально-виховної роботи.

Студент, який вивчає курс психології вищої школи, **повинен**:

- засвоїти понятійний апарат даної галузі психологічної науки;
- опанувати систему психологічних знань і набути практичних умінь аналізу й оцінки психологічних явищ, які породжуються умовами навчально-виховного процесу у вищій школі;
- удосконалювати навички самостійної навчальної роботи, вміння опрацьовувати наукові літературні джерела;
- на основі самопізнання формувати власний стиль науково-педагогічної діяльності та професійного спілкування.

Згідно з навчальним планом конкретного інституту (факультету) і спеціальності вивчення курсу завершується складанням екзамену або отриманням заліку.

Загальний обсяг курсу «Психологія вищої школи» становить 108 годин, з них 24 години – лекційних, 22 – практично-семінарських і 62 години відведено на самостійну роботу студентів.

Залежно від навчального плану конкретної спеціальності розподіл годин може бути змінено, зокрема шляхом збільшення часу на самостійну роботу.

Зміст самостійної роботи з курсу «Психологія вищої школи» спрямований на поглиблення теоретичних знань, розвиток самостійного мислення і набування вмінь опрацювання наукової літератури. Все це повинно сприяти професійному самовизначенню майбутніх викладачів.

Від слухачів (магістрантів, аспірантів) **вимагається**:

- Засвоєння понятійного апарату науки (ведення тематичного словника).
- Опрацювання літератури з кожної теми за формою, яка обирається самостійно (конспект, тези, план, таблиця, схема, висновки тощо), з визначенням свого особистісного ставлення до змісту роботи (за бажанням). Список рекомендованої літератури до кожної теми можна доповнити науковими працями, які слухач знайшов самостійно. Доцільно порівнювати виклад (або зміст) матеріалу з певного питання в різних джерелах. Якщо наукові положення в них повторюються, можна лише анотувати статтю.
- Висловити своє міркування щодо питань проблемного характеру, які подані до кожної теми. Вони спрямовані на усвідомлення актуальних проблем і пошук шляхів їх вирішення, загострення уваги на суперечностях, які залежать від конкретних умов педагогічного процесу і життєвих обставин.
- Доцільно основний зміст кожної теми подати у вигляді таблиці

чи схеми, проаналізувати та доповнити запропоновані таблиці.

- Виконати завдання на розвиток рефлексивних процесів, аналіз і оцінку власної навчальної діяльності, визначення професійних рис своєї особистості тощо.

- Наприкінці опрацювання курсу важливо дати загальну самооцінку якості його засвоєння в цілому (або окремих тем). Доцільно поставити собі конкретну оцінку. При цьому обов'язково зазначити свої критерії оцінювання та що було зроблено, щоб відповідати їм.

Автори навчального посібника переконані в особистісній гідності кожного магістранта та аспіранта, його відповідальності за наслідки свого професійного вибору, бажанні вчитися самостійно й творчо.

ТИПОВА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА з дисципліни

ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Напрямок підготовки: **всі напрями**
Спеціальність: **для магістрів усіх спеціальностей**

І. Зміст курсу

Модуль 1. ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ: СТУДЕНТСЬКИЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

Тема 1.1. ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ, ЇЇ ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ ТА МЕТОДИ

Предмет психології вищої школи як галузь психологічної науки.

Завдання психології вищої школи відповідно до Закону України «Про вищу освіту», «Національної Доктрини розвитку освіти в Україні». Основні напрями реформування освіти XXI століття та проблеми сучасної психології вищої школи. Зв'язок психології вищої школи з іншими галузями психологічних знань.

Принципи психологічного дослідження: науковість, об'єктивність, поетапність. Класифікація методів збору емпіричних психологічних фактів. Методи інтерпретації одержаних даних. Етика дослідника. Поняття про методіку психологічного дослідження. Дослідницькі вміння.

Тема 1.2. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

Психологічна характеристика студентства як періоду пізньої юності або ранньої дорослості (психофізіологічні особливості, протиріччя, соціальна ситуація розвитку).

Вищий навчальний заклад – один із провідних факторів соціалізації студента як фахівця. Адаптація студента до навчання у вищій школі, види адаптації, умови ефективності.

Типологічні особливості студентів, що виявляються в навчальній діяльності та поведінці.

Врахування психологічних особливостей юнацького віку при роботі зі студентами.

Тема 1.3. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

Навчально-професійна діяльність як провідна в студентському віці. Формування професійної спрямованості особистості студента. Розвиток «Я-концепції» як показника особистісного зростання і професійного становлення студента. Складові та функції «Я-концепції».

Формування професійних та особистісних якостей майбутнього фахівця. Розвиток творчості в студентів. Самоосвіта та самовиховання студента, їх значення в його професійному зростанні. Готовність до професійної діяльності випускника.

Тема 1.4. ПСИХОЛОГІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ

Психологічні особливості студентської групи та її структура.

Рівні розвитку студентської академічної групи. Шляхи формування студентського колективу.

Соціально-психологічні явища в студентській групі та їх вплив на особистість кожного студента.

Проблема лідера та лідерства в студентській групі. Соціально-психологічний клімат у групі та його вплив на її працездатність.

Психологічні засади студентського самоврядування. Закон України «Про вищу освіту» про студентське самоврядування.

Контроль за якістю знань: контрольна робота, тести успішності.

Модуль 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ВУЗІВСЬКИМ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ І НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

Тема 2.1. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Загальна характеристика навчального процесу і навчально-професійної діяльності як об'єктів управління, психологічний аналіз їх складових.

Поняття про управління в системі освіти. Опосередковане та пряме управління, їх особливості. Сутність управління навчально-професійною діяльністю студентів (соціальна нормативність навчальної діяльності, свідомий характер, власна активність, творчий підхід). Кваліфікаційна характеристика та професіограма.

Педагогічне управління навчальним процесом у вищій школі та його психологічний аналіз із позицій сучасних вимог. Управління професійною рефлексією. Педагогічний процес як цілеспрямована активна взаємодія викладача зі студентом.

Управління як контроль і оцінка навчальної діяльності студента.

Тема 2.2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ

Студент як суб'єкт власної навчально-професійної діяльності. Мотиваційна спрямованість учіння студента. Формування професійних мотивів навчання. Власна пізнавальна активність студента, її спрямованість на засвоєння професійних знань, умінь і навичок. Розвиток творчого потенціалу студентів під час навчання.

Психологічні принципи організації навчально-професійної діяльності студентів. Вимоги до навчання, вміння вчитися самостійно. Психологічні аспекти організації самостійної роботи студентів.

Критерії ефективності учіння. Причини неуспішності студентів і шляхи їх подолання.

Контроль за якістю знань: контрольна робота, тести успішності.

Модуль 3. ПСИХОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

Тема 3.1. ПСИХОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Єдність процесів навчання, розвитку та виховання. Сучасні вимоги до особистості фахівця з вищою освітою та завдання виховання студентів відповідно до пріоритетних напрямів реформування освіти в Україні. Мета та зміст виховання студентської молоді. Психологічні механізми формування якостей особистості та відповідні функції виховання. Психолого-педагогічна характеристика основних напрямів реалізації функцій виховання у вищому навчальному закладі.

Етапи становлення моральної свідомості студента. Критерії моральної вихованості людини.

Соціально-психологічні чинники і психологічні механізми формування національної самосвідомості студентів.

Тема 3.2. ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ

Роль педагогічного спілкування в розв'язанні соціально-моральних завдань професійної підготовки майбутнього фахівця. Виховна позиція викладача в педагогічній комунікативній взаємодії: розуміння, визнання та прийняття студента. Активне рефлексивне слухання та «Я-повідомлення» в комунікативній взаємодії. Діалогічне спілкування, його характеристика.

Тема 3.3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОТИРІЧ І КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ, ШЛЯХИ ЇХ ЗАПОБІГАННЯ ТА ВИРІШЕННЯ

Протиріччя та бар'єри спілкування, причини їх виникнення та засоби регулювання. Особливості педагогічного конфлікту, стадії розвитку, поведінка конфліктуючих сторін. Психологічні передумови та шляхи вирішення педагогічного конфлікту.

Тема 3.4. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Психологічна характеристика викладача вищої школи як особистості. Характеристика самосвідомості (рефлексивності) викладача, аналіз його професійної компетентності та майстерності. Вплив «Я-концепції» викладача на його науково-педагогічну діяльність. Науково-педагогічна творчість, її особливості. Умови імпровізації в науково-педагогічній діяльності. Культура педагогічного мислення.

Характеристика педагогічних здібностей. Особливості діяльності викладача при різних стилях взаємодії. Типологія викладачів.

Педагогічна етика. Вимоги студентів до викладача.

Шляхи формування педагогічної майстерності й підвищення рівня професіоналізму викладача вищої школи.

Контроль за якістю знань: контрольна робота, тести успішності.

II. Тематичний план

№ тем	НАЗВА МОДУЛІВ І ТЕМ	Усього годин	Аудиторна робота			Самостійна робота
			Разом	Лекції	Семінари	
Модуль 1. Психологія вищої школи: студентський період життя людини						
1.1	Психологія вищої школи, її предмет, завдання та методи	14	6	4	2	8
1.2	Загальна психологічна характеристика студентського віку	10	4	2	2	6
1.3	Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою	10	4	2	2	6
1.4	Психологія студентської групи	10	4	2	2	6
Модуль 2. Психологічні засади управління вузівським навчальним процесом і навчально-професійною діяльністю студентів						
2.1	Психологічні засади управління навчальним процесом у вищій школі	11	5	3	2	6
2.2	Психологічний аналіз учіння студентів	10	4	2	2	6

Модуль 3. Психологія виховання особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою						
3.1	Психологія виховання студентської молоді	10	4	2	2	6
3.2	Психологія педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами	10	4	2	2	6
3.3	Психологічний аналіз протиріч і конфліктів у педагогічній взаємодії, шляхи їх запобігання та вирішення	10	4	2	2	6
3.4	Психологія особистості та діяльності викладача вищої школи	13	7	3	4	6
Усього годин:		108	46	24	22	62

III. Педагогічний контроль

Педагогічний контроль за навчально-професійною діяльністю слухачів (магістрантів і аспірантів) здійснюється в таких формах:

а) *поточний контроль* відбувається за результатами виконання самостійних робіт (опрацювання психологічної літератури, написання рефератів, конспектування першоджерел, ведення психологічного словника, складання тестів тощо);

б) *залік* виставляється наприкінці семестру на основі поточного контролю з урахуванням відвідування занять, виступів на семінарах, якості самостійної навчальної роботи;

в) умовою допуску магістранта до *екзамену* є виконання ним усіх індивідуальних завдань. До екзаменаційного білету включається 2 теоретичні питання й одне практичне завдання.

Слухач може бути звільнений від складання екзамену за результатами його роботи впродовж семестру. Йому виставляється оцінка поточного контролю.

Критерії та норми оцінювання знань слухачів із психології вищої школи

При оцінюванні знань, умінь і навичок слухачів із психології вищої школи враховується:

- 1) характер засвоєння наявних знань слухача з психології (рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повнота і точність знань);
- 2) якість актуалізації слухачем знань із психології вищої школи (логіка мислення, аргументація, послідовність і самостійність викладу, культура професійного мовлення);
- 3) рівень оволодіння відомими прийомами аналізу психологічних фактів, сформованості умінь і навичок використання засвоєних знань на практиці;
- 4) прояв творчості й самостійності в навчально-пізнавальній діяльності;
- 5) якість виконання роботи (зовнішнє оформлення, своєчасність виконання, ретельність тощо).

Особливими **вимогами** до знань слухачів із психології вищої школи є:

- знання психологічних основ навчання і виховання у вищій школі як однієї з найважливіших передумов розвитку особистості майбутнього викладача;
- усвідомлення психологічних закономірностей формування особистості студента в період вузівського навчання;
- уміння показати можливості застосування здобутків психологічної науки для підвищення ефективності науково-педагогічної діяльності, виховання і навчання студентської молоді;
- розуміння ролі психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Норми оцінювання:

Оцінки **«відмінно»** заслуговує слухач, який виявив всебічні, систематичні й глибокі знання навчального матеріалу і вміння вільно виконувати передбачені програмою завдання, ознайомлений з основною і додатковою психологічною літературою.

Зазвичай, оцінка «відмінно» ставиться студентам, які засвоїли взаємозв'язок основних категорій і понять психології вищої школи, усвідомлюють значення наукових знань для організації педагогічного процесу та науково-педагогічної діяльності викладача, творчо використовують їх при розв'язанні ситуаційних психологічних задач.

Оцінки **«добре»** заслуговує студент, який виявив повне знання навчального матеріалу, успішно виконав передбачені програмою завдання, засвоїв рекомендовану основну психологічну літературу.

Як правило, оцінка **«добре»** виставляється студентам, які засвідчили систематичні знання із психології вищої школи і здатні до їх самостійного поповнення та оновлення під час подальшої навчальної роботи і професійної діяльності. Проте при цьому вони допустили несуттєві неточності, пропуски, помилки, які змогли самостійно виправити.

Оцінки **«задовільно»** заслуговує студент, який виявив знання основного навчального матеріалу в обсязі, потрібному для подальшого навчання і майбутньої роботи за професією, частково справився з виконанням передбачених програмою завдань, ознайомлений із частиною рекомендованої основної психологічної літератури.

Зазвичай, оцінка **«задовільно»** виставляється студентам, які допустили суттєві помилки у відповіді на семінарському занятті, іспиті або при виконанні залікових завдань, але продемонстрували здатність усунути ці помилки за допомогою викладача.

Оцінка **«незадовільно»** виставляється студентіві, який виявив значні прогалини в знаннях основного навчального матеріалу, допустив принципові помилки у виконанні передбачених програмою завдань, не знайомий з основною психологічною літературою.

Як правило, **«незадовільна»** оцінка виставляється студентам, в яких відсутні знання з психології вищої школи, або їх недостатньо для продовження навчання чи початку професійної діяльності.

IV. Література до всього курсу

1. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта.–2002. – 20-27 лютого.
2. Національна Доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня. – С. 2-4.
3. Аванесова А. С., Вербицкий А. А. Основы педагогики и психологии высшей школы. – М.: МГУ, 1986. – 302 с.
4. Барнс Л. Б., Кристенсен К. Р., Хансен Э. Д. Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература): Пер. с англ. – М.: Гардарики, 2000. – 501 с.
5. Галузинский В. М., Євтух М. В. Основы педагогіки та психології вищої школи в Україні. – К.: Інтел, 1995. – 168 с.
6. Головінський І. З. Педагогічна психологія: Навч. посіб. для вищ. шк. – К.: Аконті, 2003. – 288 с.
7. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Университетское, 1993. – 368 с.
8. Коваленюк Т. П. Психология профессионального образования: Уч.- практ. пос. – М.: МГАУ им. В. П. Горячки, 2001. – 69 с.
9. Кудіна В. В., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: Курс лекцій. – К.: КСУ, 2004. – 176 с.
10. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
11. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / За ред. акад. Мороза О. Г. – К.: НПУ, 2000. – 337 с.
12. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. – М.: МГУ, 1986. – 303 с.
13. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. С. И. Самыгина. – Ростов - на - Дону, 1998. – 544 с.
14. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., доп. и пер. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
15. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
16. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: типова навчальна програма і зміст самостійної роботи / Методичні рекомендації для магістрантів і аспірантів. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 44 с.
17. Практическая психология для преподавателей / М. К. Тутушкина, В. Л. Васильев, С. А. Волков и др. – М.: Филин, 1997. – 328 с.

18. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. - К.: Вища школа, 2005. – 240 с.

19. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

20. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособ. – 2-е изд. - СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 348 с.

Модуль 1. ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ: СТУДЕНТСЬКИЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

Тема 1.1. ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ, ЇЇ ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ ТА МЕТОДИ

Конспект лекції

План

- 1.1.1. Виникнення психології вищої школи як нової галузі психологічних знань.
- 1.1.2. Криза освіти. Основні напрями реформування вищої освіти та науки у XXI столітті.
- 1.1.3. Предмет і основні категорії психології вищої школи.
- 1.1.4. Завдання психології вищої школи на сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні.
- 1.1.5. Зв'язок психології вищої школи з іншими галузями психологічних знань.
- 1.1.6. Методологія і принципи психологічного дослідження.
- 1.1.7. Класифікація методів збору та інтерпретації емпіричних психологічних фактів. Поняття про методику психологічного дослідження.
- 1.1.8. Дослідницькі вміння. Етика дослідника.

Основні поняття теми: психологія вищої школи, предмет психології вищої школи, гуманітаризація освіти, гуманізація, інтеграція наук, навчання, розвиток, виховання, синергія, методологія, методи психології вищої школи, методика дослідження, об'єкт дослідження, предмет дослідження.

Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти, як визначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження науковоємних та інформаційних технологій, конкурентноспроможних на ринку праці.

Розв'язати ці складні завдання може лише нова генерація викладачів-професіоналів, покликаних розвивати задатки, виявляти таланти, зберігати індивідуальність кожного студента. Високий рівень наукової компетентності в поєднанні з педагогічною майстерністю і психологічною культурою викладачів, впровадження здобутків

психологічної науки в педагогічну практику – реальна передумова підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі, реалізації принципів демократизації і гуманізації вищої освіти.

Законом України «Про вищу освіту» визначено, що на посади науково-педагогічних працівників обираються за конкурсом переважно особи, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури [Стаття 48, п. 3].

Однією зі складових змісту магістерської підготовки та навчання в аспірантурі є психолого-педагогічний блок дисциплін, серед яких особливо важливе значення має психологія вищої школи.

1.1.1. Виникнення психології вищої школи як нової галузі психологічних знань

У психології довге минуле, але коротка історія.

Г. Еббінгауз, німецький психолог

Психологія вищої школи порівняно молода галузь психологічної науки. Систематичне дослідження психолого-педагогічних проблем вищої школи розпочалось у 60-х роках ХХ століття. Найвагомішими науковими здобутками того часу є роботи С. І. Архангельського та С. І. Зинов'єва, в яких ґрунтовно проаналізовано вузівський навчальний процес і закладено фундаторські основи розв'язання проблем оновлення вищої школи. Вони є авторами перших навчальних посібників із проблем навчання у вищій школі [Архангельский С. И. *Лекции по теории обучения в высшей школе.* – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.; Зиновьев С. И. *Учебный процесс в советской высшей школе.* – М.: Высшая школа, 1975. – 314 с.]. Це було поштовхом для появи низки досліджень, в яких розв'язання завдань вищої освіти почало розглядатися в контексті психологічних особливостей студентського віку та психологічних явищ, які породжуються умовами вищого навчального закладу (О. А. Абдулліна, Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, М. І. Дьяченко, І. А. Зімня, Л. А. Кандилович, Н. В. Кузьміна, В. Т. Лісовський, Н. М. Пейсахов, П. І. Підкасистий, О. Ф. Рибалко, В. О. Сластьонін, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Тализіна, В. О. Якунін та ін.).

Перші програми з психології вищої школи були розроблені в останні десятиліття ХХ ст. Такий курс читався в інститутах і факультетах підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. У 1981 році в Мінську вийшло перше видання відомого підручника М. І. Дьяченка, Л. А. Кандиловича «Психологія вищої школи», а в 1986 р. побачив світ

підручник «Основи педагогіки і психології вищої школи» за редакцією А. В. Петровського.

Вагомі наукові здобутки в розробці актуальних проблем психології вищої школи належать українським ученим: психічний розвиток особистості в навчально-виховному процесі (Г. С. Костюк), психологічні засади формування особистості майбутнього вчителя (Д. Ф. Ніколенко), психологічне обґрунтування методів і прийомів навчання у вищій школі (А. М. Алексюк), психолого-педагогічні умови професійної адаптації молодого педагога (О. Г. Мороз), стратегія становлення моральності особистості (І. Д. Бех), психологічні засади формування громадянської свідомості і національної самосвідомості молоді (М. Й. Боришевський), детермінанти і психологічні механізми розвитку соціальної активності дітей і молоді (О. В. Киричук), психологічні особливості сучасного студентства (О. Ф. Бондаренко, В. А. Семиченко), оптимізація взаємин викладачів і студентів (В. В. Власенко) та ін. В. М. Галузинський, М. Б. Євтух є авторами навчального посібника «Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні» (1995 р.)

Протягом 1991-2004 рр. в Україні захищені декілька докторських дисертацій, в яких досліджуються проблеми психології вищої школи, серед них: «Психологія читання навчальної і наукової літератури в системі професійної підготовки студентів» (Н. В. Чепелєва, 1992), «Психофізіологічні критерії розумової втоми та їх профорієнтаційна значущість» (В. С. Компанець, 1996), «Емоційність у структурі професійних властивостей особистості (на прикладі представників соціономічних професій)» (О. П. Саннікова, 1996), «Основи психогігієнічного забезпечення гуманістичне орієнтованої професійної підготовки студентів» (В. І. Носков, 2002), «Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів» (Н. І. Пов'якель, 2004).

Чим викликаний такий великий інтерес науковців до психологічних проблем вищої освіти? Яка необхідність запровадження курсу «Психологія вищої школи» і його вивчення дипломованими викладачами вищої школи, аспірантами і магістрантами?

1.1.2. Криза освіти. Основні напрями реформування вищої освіти та науки у XXI столітті

*Лише гуманність і
демократичність створять
якісно нову освіту.*

В. О. Сухомлинський, укр. педагог

У другій половині ХХ ст. відбувається постіндустріальна революція, яка характеризується *вибухом нової наукової інформації*, новими досконалішими технологіями виробництва. Так, якщо на початку ХХ століття обсяг наукової інформації подвоювався через 20 років, то в другій половині – спочатку через 10 років, а наприкінці століття – через 5, а в окремих галузях через 3 і менше років. Лише в сфері пізнання про людину з 1990 року з'явилося майже 90% нової інформації (ці дані опубліковані). Виникає досить гостра критика науки (наприклад, Капра «Уроки мудрості», 1998).

Докорінно змінюється стратегія підготовки фахівців із вищою освітою. Головним для спеціаліста стає самостійний пошук і відбір наукової інформації, яка необхідна йому для подальшого вдосконалення професійної діяльності. Набуті знання дуже швидко старіють, якщо їх не оновлювати. Саме тому у всьому світі актуальною є проблема розвитку в майбутніх фахівців із вищою освітою бажання і вміння вчитися самостійно протягом усього трудового життя.

У цивілізованих країнах цінності саморозвитку, самоосвіти, самовиховання давно увійшли в «тіло і кров» сучасної культури. До того ж технічні засоби автоматизації деяких процесів розумової праці відкрили широкі можливості для творчості. У цих умовах освіченим стає той фахівець, який не тільки поповнює свої знання, а й виявляє творчість при розв'язанні професійних проблем.

Важливо зрозуміти і такий факт: конкурентноздатність фахівця з вищою освітою сьогодні базується не на сумі засвоєних під час навчання знань, а на вмінні їх творчого застосування та здатності самостійно поповнювати і здобувати.

Мета освіти сьогодні – виховання в молоді довіри до динамічних знань, усвідомлення потреби розвитку своїх творчих здібностей.

Проте високий професіоналізм фахівця повинен поєднуватися з *розумінням* наслідків своєї діяльності для суспільства, з *відповідальністю* перед ним (і навіть перед людством загалом). Сучасна людина технічно спроможна скоїти щось жахливе навіть у масштабах усієї планети. Стає зрозуміло, що підготовка фахівця з вищою освітою – це насамперед становлення його як особистості, людини гуманної, відповідальної, з громадянськими та моральними якостями.

Наприкінці ХХ ст. вчені всіх країн визнали, що масштаби недоліків у підготовці спеціалістів із вищою освітою дуже значні, тому можна говорити про кризу в системі освіти.

Риси кризи вищої освіти:

1. Виникла потреба в підготовці фахівців нової формації, але для цього не було ні наукової, ні методичної бази.

2. Тривалий час підготовка фахівців відбувалася на шкоду їх духовному й культурному розвитку (виник термін «технократичне мислення», для якого були чужими поняття «моральність», «гуманність», «гідність»).

3. Тоталітарне управління освітою, уніфікація вимог пригнічували ініціативу, творчість, відповідальність викладачів вищої школи.

Криза освіти в СРСР визначалася ще й такими факторами:

1. Низька оплата праці фахівців із вищою освітою призвела до девальвації цінності вищої освіти. Соціальний престиж спеціаліста з вищою освітою дуже знизився.

2. Десятиріччями не мав запиту професіоналізм, талант, інтелект. До особистості фахівця був усереднений підхід, що породжувало функціонерів, людей із технократичним мисленням.

Які шляхи реформування вищої освіти?

Гуманітаризація освіти, що передбачає узгодження викладання технічних, природничо-математичних дисциплін із гуманітарними – науками про суспільство та людину. Ставиться завдання підвищити правову, моральну, психологічну культуру фахівця з вищою освітою.

Потрібно формувати новий погляд на природу без роздроблення її на окремі частини. Природознавство повинно стати гуманітарною дисципліною та розглядати з «єдиних позицій еволюцію і організацію фізичних, біологічних і соціальних систем».

Гуманітаризація освіти тісно пов'язано з *принципом гуманізації*, який полягає у визнанні загальнолюдських цінностей формування громадянина – патріота з притаманними йому громадянською свідомістю і національною самосвідомістю. Головна цінність освіти – людина, особистість, індивідуальність із її потребами та інтересами.

Гуманітаризація передбачає інтеграцію наук, їх співдружність (синергія), створення на цій основі дисциплін, ефективних для підготовки сучасного фахівця. У 1984 році вийшов підручник Е. Стоунса «Психопедагогіка», з'являються такі науки як математична лінгвістика, фізична хімія та ін.

Чому увага вчених усього світу спрямована насамперед на удосконалення сфери освіти? Лише система освіти здатна принципово, системно та організовано, технологічно обґрунтовано виконувати функцію суспільства з підготовки молодого покоління до самостійного (трудового) життя. Підготовка пов'язана з розвитком особисті, відтворенням і збагаченням як індивідуального досвіду, так і суспільного духовного

потенціалу народу, нації та людства загалом. Тому освіта повинна будуватися на вивченні проблем, які відображають глобальні зміни в світі.

Основна *ідея реформування системи освіти* в Україні – це поетапне трансформування національної системи освіти до європейського геокультурного простору, підняття престижу вітчизняних дипломів про вищу освіту. Ці ідеї конкретизуються в таких **реформаторських завданнях**:

- готувати фахівців із вищою освітою до подальшої самостійної безперервної самоосвіти, озброїти їх методами теоретичного мислення і наукового пізнання;
- навчити орієнтуватися в потоці інформації, яка нарощує темпи розвитку;
- виховувати потребу в подальшій самоосвіті та професійному самовдосконаленні.

Освіченість – це насамперед уміння вчитися самостійно.

Науково-технічний прогрес не має прямого зв'язку з духовним прогресом. Забезпечення останнього передбачає також *реформування виховної роботи*: конкретизація виховних завдань із підвищення рівня правової, політичної, моральної культури фахівця; розробка нових методів виховання у вищій школі. У результаті здобуття вищої освіти фахівець повинен чітко уявляти не лише що?, як? і чому? треба щось робити, а й навіщо?, задля чого?

Напрями реформування вищої освіти визначені Законом України «Про вищу освіту»: «Зміст вищої освіти – це система наукових знань, умінь і навичок, а також професійних, світоглядних і громадянських якостей, що мають бути сформовані в процесі навчання і виховання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, техніки, культури та мистецтва».

По-перше, мова йде про *систему наукових (теоретичних) знань*, а не про окремі предметні знання. Лише узагальнення і поєднання предметних знань у систему професійних знань забезпечують вищу професійну кваліфікацію.

По-друге, Закон України висуває вимоги до особистості фахівця з вищою освітою: володіння не лише необхідними професійними, а й відповідними світоглядними й громадянськими якостями.

Це важливо, оскільки фахівці з вищою освітою – передова частина суспільства, його еліта. Це люди, які створюють теорію, розробляють методологію діяльності. Вони – рушійна сила розвитку культури суспільства.

Завдання реформування вищої освіти конкретизовано в проєкті «Програми розвитку освіти в Україні на 2005-2010 рр.»:

- розвиток системи неперервної освіти впродовж життя;
- підвищення якості навчання, виховання, кваліфікації, компетентності та відповідальності фахівців усіх напрямів, їх підготовки і перепідготовки;
- інтеграція освіти і науки, розробка і запровадження нових педагогічних технологій, інформатизація освіти;
- створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного фахівця;
- сприяння розвитку здібностей і мотивації студентів у процесі навчання.

Розуміння мети і завдань, що стоять перед вищою школою, дає можливість конкретизувати їх на рівні педагогічної діяльності, тобто в процесі навчальної і виховної роботи викладачів вищої школи.

Передумовами досягнення цієї мети є:

а) засвоєння теоретичних положень (принципів) психології вищої школи, на основі яких можна реалізувати конкретні завдання з кожної наукової дисципліни;

б) оволодіння, розвиток навичок педагогічної взаємодії викладача та студента;

в) конкретизація змісту самовиховання майбутнього викладача вищої школи та ін.

1.1.3. Предмет і основні категорії психології вищої школи

Психологія – це вираження за допомогою слів того, що виразити неможливо.

Дж. Голсуорсі, англ. письменник

Що є предметом психології вищої школи?

Об'єктом психологічної науки є соціальні суб'єкти, їх діяльність, зв'язки і відношення. «Сукупність процесів побудови образу світу і його функціонування як регулятора зовнішньої поведінки та внутрішнього життя живої істоти і становить найширше розуміння об'єкта психології» (С. Д. Смирнов).

Із цих позицій **предметом психології вищої школи** є особистість викладача та студента в їх розвивальній педагогічній взаємодії. Вона досліджує роль «особистісного чинника» при впровадженні інноваційних

технологій навчання і виховання у ВНЗ, психологічні умови і механізми становлення особистості майбутнього фахівця в системі ступеневої вищої освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр).

Психологія вищої школи вивчає закономірності функціонування психіки студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності та закономірності науково-педагогічної діяльності викладача, а також соціально-психологічні особливості професійно-педагогічного спілкування та взаємин викладачів і студентів.

Основними категоріями психології вищої школи є **навчання, розвиток, виховання** в єдності та взаємозв'язку, що визначається загальним поняттям *едукація*.

Понятійний апарат психології вищої школи становлять такі поняття як «*професійна спрямованість*», «*професійна соціалізація*», «*професійна ідентичність*», «*навчально-професійна діяльність*», «*Я-концепція студента*», «*професійно-педагогічне спілкування*», «*студентська академічна група*», «*професіоналізм*», «*адаптація*», «*професійна готовність*» та ін.

1.1.4. Завдання психології вищої школи на сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні

*Тільки наука змінить світ.
Наука в широкому розумінні: і як
розщеплювати атом, і як
виховувати дітей...*

М. М. Амосов, укр. вчений-хірург

Психологія вищої школи як наукова і прикладна галузь розв'язує низку практичних, науково-дослідних і діагностично-корекційних завдань.

До найважливіших **практичних завдань** психології вищої школи в період реформування вищої освіти в Україні належать:

- розробка наукової, психолого-методичної бази для контролю за процесом, повноцінністю змісту та умовами психічного розвитку студентів, їх особистісним зростанням і професійним становленням, зокрема в умовах кредитно-модульної системи навчання;
- обґрунтування оптимальних форм навчально-професійної діяльності та спілкування студентів, які сприяють засвоєнню ними всього розмаїття професійних функцій і важливих соціальних ролей;

- розробка особистісно-орієнтованих технологій навчання студентів, психологічне обґрунтування інноваційних дидактичних проєктів і педагогічних експериментів у вищій школі;
- пошук ефективних шляхів (методів і засобів) забезпечення фундаментальної психологічної підготовки студентів, підвищення рівня їх загальної культури та психологічної компетенції як передумови демократизації, гуманітаризації та гуманізації освіти;
- надання психологічної допомоги та підтримки всім учасникам педагогічного процесу, особливо в періоди особистісних криз і професійного самоствердження.

Серед актуальних **науково-дослідних завдань** психології вищої школи є такі:

- психологічне обґрунтування професіограми сучасного фахівця вищої кваліфікації (педагога, психолога, лікаря, менеджера, інженера тощо), на основі якої має розроблятися державний стандарт змісту за напрямками і спеціальностями професійної підготовки в системі ступеневої вищої освіти;
- виявлення соціокультурних, соціально-психологічних, психологічних і дидактичних чинників соціалізації особистості майбутнього фахівця, щоб проєктувати індивідуальну траєкторію професійного становлення кожного студента протягом усіх років його навчання;
- розробка психологічних засад формування в студентів і викладачів національної самосвідомості, активної громадянської позиції, ментально-духовних настанов стосовно «рідномовленнєвих обов'язків» (І. Огієнко) і розвитку україномовного освітнього простору;
- вивчення психологічних закономірностей діалогу студента і комп'ютера та розробка психологічних основ комп'ютеризації навчального процесу у вищій школі;
- дослідження психологічних проблем підготовки науково-педагогічних кадрів, становлення особистості майбутнього викладача протягом навчання в магістратурі та аспірантурі;
- вивчення психологічних засад наукової творчості, вдосконалення професіоналізму й підвищення педагогічної майстерності викладачів.

До **діагностично-корекційних завдань** психології вищої школи належать:

- розробка методів професійної орієнтації старшокласників (зокрема тих, хто має покликання до педагогічної професії, для свідомого обрання ними педагогічного фаху) та обґрунтування системи професійного відбору молоді до вищих навчальних закладів (особливо до тих, хто здійснює професійну підготовку за педагогічними напрямками);

- діагностика настанов студентів щодо самого себе задля формування позитивної «Я-концепції» – ядра особистості майбутнього фахівця;
- визначення рівня психологічної готовності першокурсників до навчання у вищій школі та розробка передумов успішної їх адаптації;
- вивчення стану взаємин викладачів і студентів, щоб налагоджувати оптимальну педагогічну взаємодію, конструктивно розв'язувати можливі міжособистісні конфлікти.

Завдання вивчення студентами курсу «Психологія вищої школи»:

1. Інтеграція, систематизація психологічних знань про психологічні механізми підвищення ефективності організації навчального процесу у вищій школі.
2. Вивчення умов забезпечення ціннісно-особистісного самовизначення педагогів і студентів у педагогічній взаємодії.
3. Формування професійного мислення студентів, набуття ними досвіду творчого використання психологічних знань у розв'язанні конкретних завдань навчально-професійної та майбутньої педагогічної діяльності.

Ознайомлення з новітніми науковими здобутками психології вищої школи не завадить і досвідченим викладачам ВНЗ із науковими ступенями й високими вченими званнями. Через брак психолого-педагогічних знань дехто з них, добре знаючи свою науку, недостатньо володіють педагогічною майстерністю, не прагнуть вдосконалювати навчальний процес на науково-психологічному підґрунті. Часто вони «навпомацки» формують власний стиль викладання, не враховуючи до того ж ні психологічні особливості студентського віку, ні пріоритети особистісного зростання майбутніх фахівців у сучасній вищій школі, ні індивідуально-психологічні відмінності студентів. Справжніми Педагогами, по суті, багато з них так і не стають, але це не заважає багатьом із них зростати в науковому й адміністративному відношенні. У зв'язку з цим можна навести слова В. О. Сухомлинського: «Психологія мене цікавить більше, ніж педагогіка; власне, без психології нема і педагогіки. Якщо педагогіку порівняти з майстернею, то психологія – це інструменти в майстерні; нема інструментів або вони нікуди не годяться – від майстерні залишаться самі стіни. Дуже часто так у школах і буває». Хоча це було сказано про школу і шкільного вчителя, саме низький рівень психологічної культури частини викладачів і вузівського керівництва є однією з головних причин гальмування процесу реформування вищої освіти в Україні на гуманістичних засадах, що передбачає впровадження особистісно-

орієнтованих технологій навчання, забезпечення умов для особистісного зростання і професійного становлення кожного студента.

1.1.5. Зв'язок психології вищої школи з іншими галузями психологічних знань

Усі науки більш необхідні, ніж філософія, але ліпшої від неї немає жодної.

Аристотель

Психологія вищої школи як галузь психологічних знань має тісні **зв'язки з іншими галузями науки** психології:

- зв'язок із *педагогічною психологією* визначається розв'язанням завдань управління навчанням студентів, забезпечення умов ефективного їх учіння, розробки принципів організації виховання студентської молоді;
- зв'язок із *віковою психологією* забезпечується загальним принципом аналізу студентського віку як пізньої юності або ранньої дорослості;
- *соціальна психологія* дає загальні орієнтири для аналізу студентської групи, визначення етапів її розвитку, забезпечення умов ефективності педагогічного спілкування і взаємин викладачів зі студентами.

На принципах діяльнісного підходу, який розроблено О. М. Леонтьєвим у *загальній психології*, аналізується як діяльність студентів – учіння, так і науково-педагогічна діяльність викладача.

Є зв'язок також з іншими галузями психології: *психодіагностика, психологія наукової творчості, психологія праці* та ін., які набули статусу самостійних галузей психологічної науки.

Останнім часом інтенсивно розвивається *акмеологія* – галузь психологічної науки, яка вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на щаблі зрілості, зокрема досягнення нею високого рівня професійної майстерності; *педагогічний менеджмент* – спеціальний напрямок теорії менеджменту, який досліджує управління закладом освіти, роботою з класом, академічною групою (аудиторією).

Міждисциплінарні зв'язки психології вищої школи представлені на схемі:



Тісний міждисциплінарний зв'язок психології вищої школи з педагогікою вищої школи. Так, наприклад, розв'язуючи власне педагогічну (дидактичну) проблему методів навчання у ВНЗ, дослідник за допомогою психологічних методів вивчає пізнавальну діяльність студентів, ефективність якої зі свого боку залежить від психолого-педагогічного обґрунтування методів викладання. К. Д. Ушинський зазначав, що психологія є однією з найбільш необхідних дисциплін для педагога, бо він у процесі виховання постійно перебуває в колі психологічних явищ, які притаманні вихованцю.

До речі, Л. С. Виготський підкреслював, що педагогічна психологія повинна виступати не лише в ролі консультанта і радника для педагогіки. Її завдання полягають у психологічному обґрунтуванні навчання і виховання людей на основі спеціальних психологічних досліджень, проведених у процесі навчально-виховної діяльності

особистості та спрямованих на розв'язання педагогічних проблем.

Хоча психологія вищої школи зв'язана з іншими галузями психології, однак це не позбавляє її свого предмета дослідження – закономірності особистісного зростання студента як майбутнього фахівця та професійної самореалізації викладача як суб'єкта науково-педагогічної діяльності.

1.1.6. Методологія і принципи психологічного дослідження

*Немає нічого практичнішого,
ніж хороша теорія.*

Роберт Кирхгоф, німецький вчений

Дослідницька діяльність у вищій школі є основним засобом перевірки ефективності педагогічних впливів на студентську аудиторію. Це єдине джерело дієвого пізнання особливостей студентського віку, умов становлення студентів як фахівців і професійного зростання їх як особистості. *Психологія вищої школи* – наукова галузь, оскільки використовує наукові методи, щоб описувати й пояснювати психолого-педагогічні феномени, які мають місце в освітньому просторі вищого навчального закладу.

При розв'язанні конкретних завдань дослідження важливе значення має ставлення дослідника-науковця до основних категорій науки та визначення своєї *методологічної позиції*, провідних теоретичних поглядів.

Методологія (від гр. μέθοδος – шлях дослідження, спосіб пізнання та λόγος – слово) – вчення про методи пізнання та перетворення світу.

Методологія в широкому розумінні – вчення про структуру, логічну організацію, висновки і засоби діяльності в галузі теорії та практики (О. Г. Спіркін, Є. Г. Юдін). У вузькому значенні методологія вказує на ці шлях пізнання, отримання і пояснення необхідних фактів, вияв і розкриття закономірностей явищ, які досліджуються. Це система взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих методів.

Як відомо, розрізняється: а) *філософська методологія* – система діалектичних методів і принципів, які є найбільш загальними і діють на всьому полі наукового пізнання та конкретизуються через загальнонаукову і часткову методологію; б) *загальна методологія* – сукупність загальніших методів (наприклад, методи загальної психології є одночасно її методами і загальною методологією для окремих психологічних галузей: вікової, соціальної, педагогічної психології, психології вищої школи та ін.; в)

часткова (спеціальна) методологія – сукупність методів у кожній конкретній науці.

Загальна і спеціальна методологія дозволяє створити концепцію дослідження того чи іншого явища та аналізувати експериментальні й емпіричні факти під кутом зору їх загальнотеоретичного розуміння.

Методологічні питання вивчення тієї чи іншої психологічної проблеми можуть мати як теоретичний, так і вужчий, конкретний або прикладний характер.

Загальна і спеціальна методологія дозволяє розробити концепцію дослідження того чи іншого явища та аналізувати емпіричні факти й експериментальні результати відповідно до їх загальнотеоретичного розуміння.

Одним із методологічних напрямів сучасної психологічної науки є системний підхід (Б. Ф. Ломов), який полягає в уявленні, вивченні та конструюванні психологічних явищ і об'єктів як системи. Системне дослідження характеризується:

- 1) підходом до досліджуваного явища, об'єкта як цілого;
- 2) розкриттям стійких компонентів і зв'язків між ними, які утворюють структуру системи, тобто забезпечують її впорядкованість і організацію;
- 3) знаходженням вертикальних і горизонтальних структур, перші з яких передбачають різні рівні та їх ієрархію;
- 4) управлінням, за допомогою якого розвивається система, реалізуються зв'язки між різними компонентами та рівнями.

Часто термін «методологія» використовується як еквівалент поняття «науковий метод», оскільки єдиною прийнятною методологією є наукова методологія, а провідним принципом дослідження – **принцип науковості**.

Які ознаки **наукового підходу** до вирішення проблеми психологічного дослідження?

По-перше, проблема повинна бути визначеною. Визначити проблему означає охарактеризувати її так, щоб вона стала доступною ретельному дослідженню. Вміння сформулювати проблемне питання залежить від спостережливості науковця, його допитливості, здатності помітити щось нове й цікаве, що виходить за межі відомого психологічного знання.

По-друге, проблема повинна бути викладена так, щоб її можна було пов'язати з сучасною теорією та відомими емпіричними фактами. Без урахування чинних підходів і наукових даних щодо її розв'язання результати дослідження не будуть становити ніякої цінності, адже психологія – це набагато більше, ніж зібрання «сирих» фактів. Вони повинні ще певним чином бути систематизовані та проінтерпретовані в

ракурсі психологічної теорії і примножених знань. Для дослідника це означає опрацювання якомога повнішого обсягу наявних наукових джерел (наукова література, електронна база даних, архівні матеріали відомих експериментів тощо). Визначається предмет і мета дослідження.

По-третє, повинна бути сформульована гіпотеза, яка потребує перевірки. Гіпотеза повинна бути узгодженою з теоретико-методологічним підґрунтям і однозначно вираженою, щоб її можна було підтвердити або відхилити результатами дослідження.

По-четверте, повинна бути визначена процедура дослідження (етапи, конкретні методи і методика дослідження). Можливості дослідника безмежні до тих пір, доки він ретельно може здійснювати відповідний експериментальний контроль.

По-п'яте, збір фактів, їх аналіз, узагальнення і пояснення. Важливо, щоб факти заслуговували довіри. Для цього треба знати, яка кількість фактів є достатньою та як їх можна перевірити на доказовість (це забезпечується методами математичної статистики).

По-шосте, формулюються висновки, які є теоретичним підґрунтям для визначення теоретичної значущості і наукової новизни результатів дослідження.

У психологічному дослідженні є *логічні етапи* (від поставленої проблеми до висновків), а також *загальні правила* (принципи), дотримання яких є обов'язковим для отримання достовірного матеріалу.

Головним таким принципом є **принцип об'єктивності**, реалізація якого забезпечує надійність, однозначність результатів і неупередженість автора при фіксації фактів та їх інтерпретації. Це важливо тому, що наші суб'єктивні (особистісні) настанови можуть створювати серйозні перешкоди на шляху розуміння поведінки людини. Ми привносимо в оцінку психологічних фактів власні уявлення і свої цінності, які сформувалися в нашому унікальному минулому досвіді. Саме тому треба враховувати валідність і надійність методів дослідження, а зібрані емпіричні дані повинні пройти перевірку на статистичну достовірність.

Що заважає об'єктивній інтерпретації отриманих даних?

По-перше, певна упередженість дослідника, схильність бачити те, що він бажає бачити. Через це він інколи не помічає ті факти, які не співпадають із його очікуваннями (гіпотеза дослідження).

По-друге, інколи досліднику бракує спостережливості або ж він сприймає психологічний факт дуже вузько чи занадто широко.

Щоб досягти потрібної об'єктивності, треба застосувати декілька методів або звести їх до мінімуму, проте суттєво збільшити *обсяг вибірки* (кількість досліджуваних). Це дуже важливо, наприклад, при анкетуванні.

Психологічне дослідження проводиться за такими **етапами**:

1. Відповідно до наукової проблеми і теми дослідження визначається його об'єкт і предмет, мета, гіпотеза та завдання.
 2. Вибір наукових методів дослідження, які доповнюють один одного (наприклад, спостереження і експеримент).
 3. Визначення умов дослідження (лабораторний або природний експеримент).
 4. Розробка плану експериментального дослідження.
 5. Вибір методів обробки емпіричних даних (кількісний, якісний аналіз).
 6. Інтерпретація зібраного експериментального матеріалу.
 7. Формулювання висновків і визначення сфери їх застосування.
- Коротко охарактеризуємо ці етапи.

Обґрунтування актуальності **проблеми дослідження** здійснюється на основі аналізу проблемної ситуації, яка відображає суперечність між реальним станом об'єкта дослідження та сучасними завданнями (наприклад, особистісний розвиток майбутнього фахівця як пріоритетний напрямок реформування вищої освіти в Україні).

Одночасно досліднику потрібно розрізняти об'єкт і предмет дослідження. **Об'єкт дослідження** – це частина об'єктивної психологічної реальності (тобто того, що існує незалежно від нашої волі та свідомості), яку потрібно дослідити. **Предмет дослідження** – якась конкретна сторона, аспект, властивість або відношення об'єкта дослідження. Об'єкт – це ціле, предмет – якась його частина.

При визначенні об'єкта потрібно враховувати, що об'єкт у психологічному дослідженні – це процес або явище, що породжується проблемною ситуацією та обирається для вивчення.

Предмет психологічного дослідження міститься в межах об'єкта як вузька, чітко окреслена частина психологічної реальності, яка безпосередньо досліджується.

Наприклад, **об'єкт дослідження** – генезис професійного мислення студентів гуманітарного вищого навчального закладу, а **предмет дослідження** – розвиток творчого професійного мислення студентів університету засобами активних методів навчання. Чітке формулювання об'єкта і предмета дослідження (не занадто широкого та не дуже вузького) дає змогу досліднику отримувати справді наукові, конкретні знання, які можна реально впроваджувати в навчальний процес.

Потрібно зазначити, що один і той самий об'єкт дослідження може мати декілька предметів дослідження. Наприклад, **об'єкт психологічного дослідження** – адаптація першокурсників до навчання у вищій школі. Його **предметом** може бути, наприклад: 1) особливості дидактичної адаптації

першокурсників до вивчення психології у вищому навчальному закладі; 2) індивідуально-особистісні та соціально-психологічні чинники успішної адаптації першокурсника до ВНЗ; 3) особливості соціальної адаптації першокурсників до умов спільної діяльності в студентській академічній групі та ін.

Надзвичайно важливо в науковому дослідженні визначити мету, сформулювати гіпотезу та окреслити його завдання.

Мета наукового дослідження – головний елемент структури і надзвичайно важливий методологічний інструмент дослідження.

Для правильної постановки мети дослідження потрібно чітко уявити:

1. Сутність досліджуваної проблеми та її головні суперечності; основні проблемні питання теоретичного та (або) експериментального характеру, які підлягають вирішенню шляхом наукового дослідження.

2. Сучасне теоретичне знання, яке може бути використане для пояснення структури і законів функціонування об'єкта, який вивчається.

3. Основні шляхи та обсяги необхідного теоретичного та (або) експериментального обґрунтування предмета дослідження.

4. Відомі в психології (або провідній щодо об'єкта дослідження науці) методи і засоби для проведення теоретичного та (або) експериментального вивчення предмета.

Не потрібно формулювати мету як «Дослідження...», «Вивчення...», тому що ці слова вказують на засіб досягнення мети, а не на саму мету. Наприклад: «Визначити особливості, механізми і детермінанти становлення і функціонування саморегуляції професійного мислення в умовах розробленої системи розвивальних психотехнологій» (Н. І. Пов'якель), «Теоретичне обґрунтування та експериментальне виявлення особливостей генезису моральної самосвідомості підлітка як вихідної засади його особистісного зростання» (І. С. Булах).

Центральне місце в дослідженні посідає **гіпотеза**, яка є конкретною формою наукового передбачення. Гіпотеза виступає у вигляді припущення, що висувається для пояснення явища, яке вивчається, його сутності, структури, зв'язків, рушійних сил та ін.

Гіпотеза правомірно вважається головним методичним стрижнем будь-якого дослідження, однак тільки тоді, коли їй підпорядкований цілеспрямований пошук, обробка й аналіз наукової інформації на всіх етапах дослідження.

Для правильної розробки та побудови гіпотези потрібно:

1. Однозначно встановити рівень основних суперечностей між найменш розробленими питаннями проблеми дослідження.

2. Уточнити невизначені або заново введені наукові поняття як елементи предмета дослідження, на основі логіки дослідження дати однозначне їх трактування, якщо потрібно – визначити у вигляді припущення нове поняття.

3. Чітко визначитися в розумінні явища, яке є об'єктом дослідження, усвідомити його структуру, функції та зв'язки.

4. Дати критичний аналіз взаємозв'язку елементів, які вивчаються, та узагальнити (синтезувати) отримані знання в гіпотезу дослідження.

5. Чітко і лаконічно обґрунтувати основні моменти та методи теоретичної й емпіричної перевірки гіпотези.

Гіпотеза наукового (магістерського) дослідження з психології – це зроблене на основі аналізу наукових джерел, власних умовиводів і спостережень припущення про основні напрями розв'язання наукової проблеми. У ній важливо зазначити умови ефективності визначених результатів дослідження для цілей оптимізації процесу підготовки у вищій школі.

Гіпотеза в науковому дослідженні може бути як проста (традиційна), так і рівнева, що визначає також і припущення стосовно впровадження в навчальний процес вищої школи.

Приклад: Тема: Формування «Я-концепції» майбутнього психолога в умовах вищого навчального закладу.

Об'єкт дослідження: Особистісне становлення студента вищого навчального закладу як майбутнього психолога.

Предмет дослідження: Особливості генезису «Я-концепції» майбутнього психолога в умовах навчально-професійної діяльності.

Мета роботи: Виявлення психолого-педагогічних умов формування позитивної «Я-концепції» студента університету як майбутнього психолога.

Гіпотеза: Формування позитивної «Я-концепції» студента як майбутнього психолога залежить від загальних умов організації навчального процесу в університеті, якщо діагностична й психокорекційна робота зі студентами поєднується з оптимізацією взаємин у системі «викладач – студент».

Залишається навести основні методологічні вимоги до постановки **завдань дослідження:**

1. Завданнями дослідження називаються проблемні запитання, відповіді на які необхідні для досягнення мети дослідження.

2. Постановка, формулювання і послідовність викладу завдань дослідження повинна чітко відповідати його темі, об'єкту, предмету, меті та гіпотезі.

3. Сукупність поставлених у дослідженні завдань повинна бути мінімальною, достатньою для досягнення мети дослідження.

Одним із завдань дослідження може бути, наприклад, «Окреслити параметри, показники, ознаки та критерії професійного мислення майбутнього педагога».

1.1.7. Класифікація методів збору та інтерпретації емпіричних психологічних фактів. Поняття про методику психологічного дослідження

Ніякою кількістю експериментів неможливо довести теорію; але достатньо одного експерименту, щоб заперечити її.

Альберт Ейнштейн, німецький фізик

Реалізація системного підходу при вивченні проблем психології вищої школи передбачає розробку системи методів науково-психологічного дослідження.

Метод дослідження – (від гр. μέθοδος – шлях дослідження, спосіб пізнання) – нормативний обґрунтований спосіб проведення наукового дослідження. Це шлях наукового пізнання, який впливає із загальних теоретичних уявлень про сутність об'єкта дослідження.

Розуміння, визначення і вибір методів дослідження залежать від загальнонаукової та конкретно-наукової методології.

Психологія вищої школи фактично використовує всі методи і конкретні методики, які застосовуються в тих галузях психологічної науки, з якими вона пов'язана (вікова і педагогічна психологія, соціальна психологія, психологія особистості та ін.).

Методи збору емпіричних фактів обираються за цілями та завданнями дослідження:

- *описати факти*: спостереження, аналіз продуктів діяльності, бесіда, інтерв'ю, анкетування, вивчення життєвого шляху (біографічний метод) та ін.;
- *виміряти психічні явища* – тести;
- *визначити особливості* – констатувальний (природний або лабораторний) експеримент;
- *знайти фактори, виявити психологічні умови розвитку та перетворити явище* – формувальний психолого-педагогічний експеримент.

Для наукового вирішення психологічної проблеми зазвичай використовується комплекс методів, розробляється і реалізовується певна

методика (сукупність методів у дії).

Методика дослідження як конкретне втілення методу – вироблений спосіб організації взаємодії суб'єкта і об'єкта дослідження на основі конкретного матеріалу й визначеної процедури.

У *методиці дослідження* конкретизується мета, предмет дослідження, а також показники вимірюваного явища, умови проведення роботи, засоби фіксації експериментальних показників і процедура аналізу та інтерпретації одержаних даних. На основі одного й того ж методу (наприклад, спостереження, бесіда тощо) може бути створена велика кількість методик, адже вона існує лише в логіці конкретного дослідження.

Методика дослідження як конкретизація методу – це наповнення його конкретним змістом. У методику входить визначення тієї частини психічної реальності, яка повинна досліджуватися методами науки.

Розробляючи **план експериментального дослідження**, можна обрати один із трьох його шляхів:

1. *Лонгітюдний план* (шлях, зріз): вивчаються одні й ті ж піддослідні протягом тривалого часу та поетапно проводиться аналіз із порівнянням результатів зрізів. Піддослідних порівнюють із самим собою через певний час у різні періоди життя, а тому їх не потрібно групувати, зіставляти за різними параметрами. Проте це дослідження потребує тривалого часу й чималих фінансових витрат (переважно використовується американськими психологами). Відоме масштабне лонгітюдне дослідження, проведене під керівництвом Б. Г. Ананьєва, яке виявило великі потенційні можливості розвитку особистості в її студентський період життя.

2. *Поперечний план* реалізовується методом порівняння окремих груп піддослідних різного віку. Таке дослідження нетривале в часі, дешевше, керованіше. Проте потрібні суворіші вимоги до вибору піддослідних, до розробки експериментальних завдань тощо. В основі лежить порівняльний аналіз (наприклад, порівнюється коефіцієнт інтелекту студентів 1, 2, 3, 4-х курсів).

3. Можна застосовувати *комбінований план*, коли піддослідними є люди різних вікових груп, але за однією з них (наприклад, одна експериментальна група студентів) проводиться тривале спостереження (лонгітюдне дослідження), а наприкінці порівнюється результати з іншою (контрольна група). Такий комбінований план застосовується, щоб виокремити ефекти хронологічного часу від ефектів історичного часу. Прикладом цього може бути дослідження А. М. Прихожан, Н. М. Толстих «Підліток у підручнику та в житті», в якому вони порівнюють сучасних підлітків з їх характеристиками, які їм свого часу дала Т. В. Драгунова та інші психологи.

Для **обробки одержаного дослідницького матеріалу** застосовують відомі в психологічній науці статистичні методи: *кореляційний аналіз* – числове співвідношення двох різних змінних; *факторний аналіз* – для визначення спорідненості окремих психологічних тестів на основі порівняння коефіцієнтів кореляції кожного з них. Ефективність вимірювання незалежно від умов проведення визначається поняттям «надійність» і «валідність».

Надійність – ступінь узгодженості результатів, які дослідник одержує при багаторазовому застосуванні методики виміру. Надійна міра заслуговує довіри, дає стійкі результати, які можна відтворити. Наприклад, тест художніх (музичних) здібностей повинен оцінювати конкретних людей саме так, як і раніше, скільки б разів його не повторювали. Перевірені методи застосовуються не одним поколінням дослідників. Якщо тест не надійний, то на результати може вплинути навіть настрій дослідника або піддослідного.

Валідність – це показник точності, з якою методика вимірює те, для чого вона створена, а також адекватність методу поставленому завданню дослідження.

Особливо надійними та валідними повинні бути тестові методики, які зараз широко застосовуються для оцінки інтелектуальних здібностей (коефіцієнт IQ) або для професійної придатності.

При дослідженні студентів широко застосовуються *анкети* та *опитувальники*. Проте, щоб здобути за допомогою цих методів надійні результати і об'єктивні висновки, збирають велику кількість фактів на основі великої вибірки досліджуваних.

Вимоги стосовно **інтерпретації** зібраного матеріалу:

1. Потрібно чітко визначити понятійний апарат, яким дослідник оперує, бо в науці є різні тлумачення наукових понять і різні підходи до їх застосування. Саме тому треба зробити застереження, в якому значенні застосовано поняття (наприклад, поняття «виховання» застосовується у вузькому і широкому розумінні).

2. Має значення також ступінь узагальнення. Дослідження проводиться в конкретних умовах, із конкретними людьми, тому й висновки повинні поширюватися на аналогічні групи людей (за віком, які перебувають в аналогічних умовах тощо). Наприклад, студенти та молодь, яка вже працює.

3. Дуже уважним треба бути, встановлюючи зв'язки причинності. Коли зв'язок тісний, тобто два явища корелюють між собою, досить легко допустити помилку, що одне явище є причиною іншого.

Причинність – це такий зв'язок між двома змінними величинами,

коли зміна однієї з них викликає зміну іншої. Наприклад, «перегляд телефільмів зі сценами насильства – агресивність молоді», «фізичне покарання – агресивність дитини» тощо. А можливо, агресивність людини є вродженою? (ген агресивності).

Коли факти статистично оброблені, математично вивірені та згруповані, дослідник їх пояснює, тлумачить і роз'яснює, тобто інтерпретує. **Методи інтерпретації:** а) *генетичний метод* – інтерпретація зібраного матеріалу в характеристиках розвитку (фази, стадії, критичні моменти) – виявлення «вертикального» генетичного зв'язку (філогенетичний, онтогенетичний); б) *структурний метод* – виявлення «горизонтального» структурного взаємозв'язку (класифікація, типологія).

Щоб отримані результати і висновки були достовірними щодо умов, які визначали результати експерименту, дані *експериментальної групи* порівнюють із кінцевими результатами *контрольної групи*, де ці умови не задавалися.

Існують також вимога до *інструкції* для піддослідних при проведенні дослідження. Вона повинна бути чіткою та однозначною. Експериментатор повинен добре її вивчити напам'ять (а не читати плутаючись).

Потрібно також продумати схему ведення протоколу, форму записів, їх послідовність і обсяг, наявність об'єктивних даних про досліджуваних. Запис відповідей респондентів повинен бути дослівним, «фотографічним», не змінювати й не перекручувати їх (пряма мова, а не зворотна!), без виправлення помилок. Важливою буває навіть інтонація (добре, якщо використовується аудіозапис). Потрібно фіксувати емоції та всі дії піддослідних, особливості їх поведінки.

1.1.8. Дослідницькі вміння. Етика дослідника

Якщо експериментатор прагне бути вартим цього імені, він повинен бути одночасно теоретиком і практиком.

Клод Бернар, франц. вчений-фізіолог

Хороший психолог легко введе тебе в свій стан.

Карл Краус, австрійський письменник

На початку дослідження потрібно встановлювати довірливі дружні стосунки. Не можна займати позицію того, хто перевіряє. На успіхи і невдачі треба реагувати стримано, емоційно нейтрально. Якщо хвалити, то за старанність і роботу. Краще не говорити про помилки (за винятком, коли це потрібно за умовами експерименту).

Темп проведення бесіди повинен відповідати індивідуальним особливостям піддослідного (давати час подумати, якщо це потрібно). Уникати всього того, що відвертає увагу.

Етика наукового дослідження або принципи гуманізму при психологічному дослідженні:

1. Неприпустимо завдавати шкоди ні психічному, ні фізичному здоров'ю піддослідних.

2. Не посягати на основні права людини, особливо коли досліджуються діти або люди поважного віку, тобто ті, хто дуже від когось залежні («Не зашкодь!»).

3. Дослідник повинен спиратися на позитивне, шукати резерви для вдосконалення та створювати умови для реалізації прихованих можливостей. Навіть коли результати негативні, піддослідний повинен відчувати свою значущість, бути впевненим у досягненні позитивного результату наступного разу.

4. Етика наукового дослідження передбачає попередню згоду людини (з 8-річного віку) брати участь у дослідженні. Добровільна участь і одержана від піддослідного інформація ніяк не винагороджується.

5. Потрібно дотримуватися конфіденційності виявлених результатів, зокрема про можливі наслідки дослідження, особливо при таких негативних оцінках: «низький рівень», «схильний до агресії», «низька самооцінка» тощо, а також неадекватно високих показниках. Хоча учасники дослідження мають право отримувати інформацію про себе, але в формі, доступній їхньому розумінню. Одночасно обережно треба ставитися до їх психічного здоров'я.

6. Потрібно організовувати дослідження (особливо для молодших) цікавим, забавним, рівним для всіх учасників та інформативним (особливо для старших).

7. Діяльнісний підхід до вивчення психіки полягає в дослідженні студента в різних видах діяльності, особливо в навчально-професійній діяльності – провідній діяльності студентського віку.

Дослідницькі вміння викладача-дослідника:

1. Уміння виокремити проблемну ситуацію, побачити її. Для цього необхідні знання теорії стосовно проявів явища та критеріїв його оцінки.

2. Уміння точно сформулювати питання відповідно до

проблемної ситуації. До того ж уникати узагальнень на основі поодиноких фактів, а також висувати пояснювальні припущення для належного тлумачення фактів, особливо якщо одержані факти не відповідають гіпотезі. Важливо фіксувати суперечності в отриманій інформації.

3. Уміння аналізувати і співвідносити різні тлумачення понять, знаходити пояснення суперечливим думкам.

4. Володіти різним інструментарієм пояснення (аналіз, порівняння, узагальнення, конкретизація, систематизація тощо).

5. Володіти понятійним апаратом науки, чітко визначати зміст поняття, яке використовується в дослідженні.

6. Наукова проникливість, здатність критично оцінити добути результати та визначити перспективи подальшої розробки проблеми.

Отже, психологія вищої школи як наукова галузь психологічної науки володіє всім спектром методологічних засобів (методів і прийомів) для дослідження всього загалу психологічних проблем, розв'язання яких сприяють вдосконаленню навчально-виховного процесу у ВНЗ, підвищенню якості вищої освіти та особистісному зростанню майбутніх фахівців.

Завдання до практично-семінарського заняття № 1
«Предмет, завдання та методи психології вищої школи»

Питання для опрацювання:

1. Визначити предмет і завдання психології вищої школи. Яке значення для науки має їх встановлення?
2. Обґрунтувати значущість курсу «Психологія вищої школи» в системі підготовки науково-педагогічних працівників.
3. Визначити основні категорії психології вищої школи та довести їх єдність у розв'язанні завдань професійної підготовки фахівця.
4. Назвати низку проблем психології вищої школи в умовах сучасного реформування освіти та шляхи їх вирішення.
5. Якщо сучасна вища освіта зазнала кризи, чи доцільно замінити її системою Internet або консолтингом?
6. Пояснити сутність і причини висування психологами нових принципів психології (В. П. Зінченко: «Єдність афекту та інтелекту»; С. Д. Смирнов: «Від діяльності до особистості»). Чи пов'язані ці принципи з реформуванням сучасної вищої освіти?
7. Визначити основні спрямування гуманітаризації сучасної освіти.
8. Охарактеризувати основні етапи проведення наукового психологічного дослідження.
9. Які існують шляхи запобігання упередженості дослідника при інтерпретації одержаних даних?

Самостійна робота студента:

- I. Опрацювати першоджерела (конспект, тези):
1. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – 20-27 лютого. – С. 1-4.
 2. Програма розвитку освіти України на 2005-2010 роки: Проект // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 76-103.
 3. Андрущенко В. П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення // Вища освіта України. – 2003. – №2. – С. 5-6.
 4. Гаженко О. П. Соціальні очікування старшокласників та їх батьків від системи вищої освіти // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №4. – С. 23-25.
 5. Драгомирова І. Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста // Вища школа. – 2002. – №2-3. – С. 49-52.
 6. О предмете психологии высшего образования // Смирнов С. Д.

Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – С. 17.

7. Шейко С. Національні та загальнолюдські засади реформування сучасної вищої освіти в Україні // Вища школа. – 2005. – №3. – С. 32-39.

8. Янчук В. А. Психологические основания образовательной инноватики // Инновации в образовании. – 2003. – №1. – С. 15-26.

Додаткова література:

1. Амонашвили Ш. А. Без сердца что поймешь..? // Развитие личности. – 2004. – №2. – С. 112-127; - №3. – С. 98-114; - №4, 5, 6 (прод.)

2. Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование // Вопросы философии. – 1990. – №1. – С. 163-168.

3. Гершунский Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.

4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

5. Григорович Л. А. Психологическая дисциплина в магистратуре // Психология в вузе. – 2005. – №1. – С. 45-49.

6. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Уч. пособ. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

7. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.

8. Зинченко В. П. Живое знание: психологическая педагогика. – Самара, 1998. – 296 с.

9. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М.: Наука, 1997. – 283 с.

10. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні / А. Погрібний, А. Алексюк та ін. – К.: Школяр, 1997. – 149 с.

11. Попкова Н. Вопросы гуманитаризации образования // Высшее образование в России. – 2004. – №2. – С. 106-110.

12. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Балла Г. О. – К.; Рівне, 1996. – 128 с.

13. Степанова М. А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие // Высшая школа. – 2003. – №4. – С. 76-83.

14. Улановский А. М. Синергетическая метафора сознания // Вестник МГУ, серия 14: Психология. – 2005. – №1. – С. 17-29.

15. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопросы психологии. – 2003. – №6. – С. 7-16.

16. Фомичева И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. – Новосибирск: СОРАН, 2004. – 242 с.

17. Черникова Т. В. Три стратегии подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2003. – №2. – С. 9-17.

II. Визначити основні поняття теми та виписати їх із поясненням у тематичний словник.

III. Скласти таблицю методів психології вищої школи відповідно до цілей і завдань дослідження (описати факти, виміряти, визначити їх особливості, умови формування), за формою організації дослідження, за характером інтерпретації одержаних даних.

IV. Визначити позитивне і негативне в навчанні у Ваші студентські роки. Які зміни хотіли б побачити? Заповнити таблицю 1.1.

Таблиця 1.1

Самооцінка студентського періоду життя

Позитивне	Негативне	Бажані зміни

VI. Доповнити табл. 1.2 на основі опрацьованих джерел.

Таблиця 1.2

Сучасні проблеми вищої освіти та шляхи їх вирішення

Проблеми	Шляхи вирішення
1. Якість освіти не відповідає сучасним вимогам	1. 2. 3. 4.
2. Прагматична орієнтація освіти на шкоду розвитку особистості	1. 2. 3. 4.
3. Недостатня доступність якісної освіти для широких верств населення	1. 2. 3. 4.

Тема 1.2. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

Конспект лекції

План

- 1.2.1. Психологічна характеристика студентства як періоду пізньої юності або ранньої дорослості.
- 1.2.2. Суперечливості та кризи студентського віку.
- 1.2.3. Вищий навчальний заклад – один із провідних факторів соціалізації особистості студента як фахівця.
- 1.2.4. Адаптація студента до навчання у вищій школі, її види та умови ефективності.
- 1.2.5. Типологічні особливості сучасних студентів.

Основні поняття теми: студентство, студентський вік, зрілість, самовизначення, криза ідентичності, соціалізація, адаптація, інтеграція, індивідуалізація, соціально-психологічна адаптація, дидактична адаптація, «Я-концепція», професійна ідентифікація, соціально-психологічний портрет студента, «ідеальний» студент.

1.2.1. Психологічна характеристика студентства як періоду пізньої юності або ранньої дорослості

Як хто посіє в юності, так пожне в старості.

Григорій Сковорода, укр. філософ

Життя людське завмерло б на місці, якби юність не мріяла.

К. Д. Ушинський, укр. педагог

Основною метою реформування вищої освіти в Україні є забезпечення психолого-педагогічних умов для саморозвитку і самореалізації студента як суб'єкта освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності.

Щоб допомогти студентові досягти вершин у духовно-моральному і професійному розвитку, потрібно знати його вікові й індивідуальні

психологічні особливості та умови психічного розвитку.

Викладач вищої школи повинен пам'ятати слова К. Д. Ушинського: «Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її також в усіх відношеннях».

Здатність пізнавати і розуміти студентів, адекватно оцінювати їх особистісні якості та психологічні стани є однією з найважливіших складових професіоналізму викладача, рівня його педагогічної майстерності.

Студентство як соціальна група виникло в XI-XII ст. із відкриттям в Європі перших вищих навчальних закладів. Воно об'єднує молодих людей, які свідомо та цілеспрямовано оволодівають професійними знаннями, вміннями й навичками, набувають професійних якостей, готуються до виконання важливих професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних та інших функцій через навчання у вищих навчальних закладах.

Термін **«студент»** (від лат. *studens* (*studentis*) – такий, що старанно працює; той, що займається) означає того, хто наполегливо працює, робить справу, тобто опановує знання, вивчає (студіює) науку. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», *студент* (слухач) – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Вважається, що студентів, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси:

- вищий освітній рівень;
- велике прагнення до знань;
- висока соціальна активність;
- досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості.

Студентство дає кадри для науки, навчальних закладів і керівних посад на підприємствах.

Студентський період життя людини припадає переважно на період **пізньої юності або ранньої дорослості**, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, набуття певної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності (аж до державного рівня), здобуття вищої освіти та опанування професією. Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і

фізичне самовдосконалення. Нерідко ж викладач не розуміє цього і бачить студента лише через свій викладацький стіл: як студент відвідує заняття, виконує завдання, слухає і відповідає. Інше ж в особі вихованця багатьох викладачів не цікавить. А це «інше» – частина ядра особистості студента – її багатство або бідність у прагненнях і задумах, її духовність або бездуховність, моральність або аморальність, гідність або рабська покірливість і пристосуванство, сила духу або слабкість характеру, працьовитість або лінощі й апатія, корисливість або безкорисливість (З. І. Слєпкань).

Потрібно також враховувати відмінності між студентами вищих навчальних закладів I-II та III-IV рівнів акредитації (відповідно 14-17 і 17-22 річні). Можна говорити про стандартний (17-22 роки) та нестандартний (студенти молодшого або старшого віку) періоди студентського віку. Прикладами нестандартного студентського віку можуть бути такі: 1) «У червні 1994 р. Майк Кірні (США) став наймолодшим випускником, отримавши диплом бакалавра з антропології в університеті Південної Алабами, США, у віці 10 років і 4 місяців»; 2) «Найбільш юними російськими студентами є сестри Діана і Анжела Князеви (Москва). У 1998 році Діана на «відмінно» закінчила середню школу у віці 10 р. 1 м., а студенткою ВНЗ стала у віці 10 р. 2 м. Анжела закінчила середню школу також на «відмінно» в 11 р. 2 м, а студенткою стала в 12 р.» [Із книги рекордів Гіннеса, 2002 р.]. У Київському національному університеті імені Т. Г. Шевченка також навчався 14-річний студент.

Студентський вік розглядається Б. Г. Ананьєвим як особлива онтогенетична стадія соціалізації індивіда. Він дає таке визначення студентського віку: «Виховання спеціаліста, суспільного діяча і громадянина, опанування та консолідація багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності – все це становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя, який позначається як студентський вік».

Розглянемо особливості **фізичного, психофізіологічного й когнітивного розвитку студентів**.

Фізичний розвиток стосується різноманітних аспектів фізіологічних, сенсорних і рухових функцій організму. Він розпочинається з найперших митей життя людини й досягає свого розквіту у віці від 20 до 30 років – характеризується найвищим рівнем таких показників як м'язова сила, швидкість реакції, моторна спритність і фізична витривалість та ін.

Як відомо, функціональної зрілості мозок людини досягає на початку юності. Через те, що популяція нейронів уже повністю сформована, подальше дозрівання нервової системи пов'язане лише з розгалуженням відростків у кожного нейрона, мієлінізацією нервових

волокон і розвитком гліальних клітин, які відповідають насамперед за живлення нейронів. Починаючи з 25-річного віку, а особливо після 45 років, щоденно відмирають десятки тисяч нервових клітин. Проте це не має якихось серйозних наслідків для мозку, адже згідно з новітніми оцінками, у корі головного мозку нараховується близько 40 мільярдів клітин.

Б. Г. Ананьєв стверджував, що «у процесі індивідуального розвитку аналітична діяльність великих півкуль головного мозку прогресує, ніяк не припиняючись і не згортаючись відповідно до формування складних систем його синтетичної діяльності. Мало того, саме синтетична діяльність забезпечує нібито розширене відтворення потоків інформації, її впорядкування, відбір і організацію постійної взаємодії всіх каналів зв'язку з навколишнім середовищем».

Серед **нейрофізіологічних особливостей**, які пов'язані з розвитком центральної нервової системи студента, найважливіші є такі:

- найменший латентний (прихований) період реакцій на будь-який зовнішній вплив подразника (у т. ч. і словесний сигнал), тобто найшвидше реагування на нього;
- оптимум абсолютної та розпізнавальної чутливості всіх аналізаторів (порогові значення чутливості периферичного зору, слуху й рухових центрів, отримані для 20-річного віку, як припускав П. П. Лазарєв, можуть бути використані як еталон сенсорного оптимуму, порівнюючи з яким можна визначати вік будь-якої людини); в інших дослідженнях (Л. А. Шварц, С. В. Кравцова) доведено, що сенсорний оптимум досягається до 25 років;
- найбільша пластичність кори головного мозку та висока гнучкість в утворенні складних психомоторних та інших навичок;
- найбільший обсяг оперативної (короткочасної) пам'яті зорової і слухової модальності (існує залежність динаміки розвитку мнемічних функцій від характеру діяльності людини: *активна розумова діяльність* сприяє вищим показникам пам'яті);
- високі показники уваги (величина показників рівня розвитку обсягу, переключення і вибіркової уваги поступово підвищується від 18 до 33 років);
- оптимум розвитку інтелектуальних функцій припадає на 18-20 років (наприклад, якщо взяти, за Фульдсом і Равеном, логічну здатність двадцятирічної людини за еталон, то в 30 років вона буде дорівнювати 96%, у 40 років – 87%, у 50 років – 80%, а в 60 років – 75% від еталону);
- найвища швидкість розв'язання вербально-логічних завдань (комплексний характер мислених операцій при високому рівні інтеграції

різних видів мислення, гнучкого переходу від образного до логічного та навпаки);

- інтенсивний розвиток усіх видів почуттів, підвищена емоційна чутливість (подразливість) до різних обставин навколишнього життя.

Тому цей період життя максимально сприятливий для навчання і професійної підготовки молодой людини. Жан-Жак Руссо, говорячи про молодість, вигукнув: *«От час для засвоєння мудрості»*.

У студентські роки молода людина набуває не лише зрілості соматичної, статевої та психофізіологічної. Вона повинна досягнути зрілості також і як особистість, хоча індивідуальні відмінності в особистісному розвитку дуже помітні. **Зрілість** – це вища психологічна інстанція організації та управління своєю поведінкою. П. Я. Гальперін дав таку характеристику зрілості: *«Зрілість – це здатність самотійно враховувати межі своїх можливостей, у середині яких людина діє вільно, тобто відповідно до психологічної оптимальності»*.

За результатами лонгітюдного дослідження (проведеного під керівництвом Б. Г. Ананьєва протягом 60-70 рр., в якому брали участь понад 1800 осіб віком від 18 до 35 років) було встановлено, що студентський вік (**«золота пора людини»**) – *сенситивний період* для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості: 1) формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця; 2) розвитку професійних здібностей і сходження до вершин творчості як передумова подальшої самотійної професійної творчості; 3) центральний період становлення інтелекту і стабілізації рис характеру; 4) відбувається перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; 5) інтенсивно формуються соціальні цінності у зв'язку з професіоналізацією.

«Це доленосний період в житті людини, бо вирішується велика кількість відповідальних питань, які студенти повинні порівняно швидко вирішити. Вони значною мірою визначають подальшу їх долю» (філософ В. Шубкін).

У цей час відбувається активне формування індивідуального стилю діяльності (Є. А. Клімов). Провідну роль у пізнавальній діяльності починає відігравати абстрактне мислення, формується узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв'язки між різними сферами реальності, яка вивчається.

Чи усвідомлюють це самі студенти? Так! Навчання оцінюється ними не тільки з погляду набування професіоналізму, а й інших цінностей: *«навчання забезпечує всебічний розвиток особистості»*, *«одержуєш ширші життєві перспективи»*, *«отримуєш диплом про вищу освіту»* та ін.

Для особисті студента характерним є активний розвиток моральних і естетичних почуттів, посилення свідомих мотивів поведінки, цілеспрямованості, рішучості й наполегливості, самостійності та ініціативності, вміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (цілі та сенс життя, обов'язок і відповідальність, любов і дружба та ін.).

Однак у студентському віці буває ще й відома **проблема**: не кожен студент сповна реалізує великі потенційні можливості досягнення високого рівня розвитку моральної, інтелектуальної та фізичної сфер. Це пояснюється як недостатнім розвитком у 17-19 річних здатності до свідомої регуляції власної поведінки, так і прихованою ілюзією, що це зростання сил буде тривати «вічно», що краще життя ще попереду і всього омріяного можна легко досягнути. Цьому сприяє і більша «свобода» у процесі навчання, послаблення педагогічного контролю. Через недостатній життєвий досвід деякі студенти плутають ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою тощо.

Як наслідок цього, окремі студенти навчаються «від сесії до сесії», не виявляють особливої активності у навчанні та громадському житті, не мають потреби в самоосвіті та самовдосконаленні. Їхня увага переважно зосереджується на гедоністичних захопленнях. Лише трохи більше половини студентів наприкінці навчання підвищують показники свого інтелекту (IQ) порівняно з першим курсом. Нерідко навіть у кращих студентів показники інтелектуального розвитку залишаються на тому ж рівні, з яким вони прийшли до університету.

Це вік безкорисливої жертвовності та повної самовіддачі. Поряд з тим для студентів характерним є також невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, в основі яких лежать не завжди гідні мотиви. Серед багатьох студентів поширені такі негативні звички як куріння (особливо зростає серед дівчат), побутове пияцтво, вживання наркотиків, сексуальна розпуста тощо. До того ж спостерігається інфантильність, несамотійність, підвищений рівень конформізму, нездатність протидіяти негативному впливу найближчого соціального оточення, особливо якщо це референтна група.

Студентський вік – надзвичайно важливий період становлення «Я-концепції» як ядра особистості. **«Я-концепція»** майбутнього фахівця – складна, динамічна система уявлень студента про себе як особистості й суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка включає в себе:

1. «Образ-Я», що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції та настанов щодо себе.

2. *Емоційно-ціннісне* ставлення до себе, що визначається самооцінкою професійних якостей і особистісних властивостей, рівнем самоприйняття і самоповаги.

3. *Поведінкова складова* як самопрезентація – певні дії (внутрішні чи практичні), які породжені уявленням про себе та самоставленням.

Спробуйте відповісти на запитання «*Хто я такий?*», по-різному доповнюючи речення «Я –...». Усі відповіді, разом узяті, визначають вашу «Я-концепцію». Елементи її (Я-структура) є психічними моделями, за допомогою яких ми організовуємо наше життя (Д. Майєрс).

Разом із розквітом психічних функцій цьому віку притаманна нестійкість особистісних структур. Образи власного «Я» є складними й неоднозначними, серед них: реальне «Я» (яким бачить себе студент у цей момент), динамічне «Я» (яким намагається бути), ідеальне «Я» (яким повинен бути на підставі засвоєних моральних принципів) і низка інших уявних, нерідко фантастичних власних образів. Для студентського віку характерним є активізація самопізнання і подальшого формування самооцінки.

Юнацький вік – вік зростання сили «Я», здатності проявити й зберегти свою індивідуальність. Виникає підґрунтя для подолання страху втрати власного «Я» в умовах групової діяльності, інтимної близькості або дружби. При цьому «Я» випробовує свою силу, а через протистояння з іншими людьми юнаки знаходять чіткі межі свого психологічного простору, що захищають їх від небезпеки руйнівного впливу іншого (Г. С. Абрамова).

Потреба в досягненні, якщо вона не знаходить свого задоволення в провідній для студента навчально-професійній діяльності, закономірно зміщується на інші сфери життя – у спорт, бізнес, громадську діяльність, хобі або в сферу інтимних стосунків. Однак людина неодмінно повинна знайти для себе галузь успішного самоствердження, інакше це може загрожувати їй хворобою, невротизацією або відходом у кримінальне життя.

Студентський вік – період романтики, життєвого оптимізму, активної соціальної позиції, хоча кожна історична віха має свій вектор її спрямованості. Так, наприклад, у 80-і роки студентські будівельні загони підкоряли трудові вершини на просторах Тюмені, Чукотки і Далекого Сходу; на початок 90-х років припав пік політичної активності студентської молоді (участь у демократичних виборах, акції політичного протесту на Майдані Незалежності, робота в органах місцевого самоврядування тощо); із середини 90-х активність студентства поступово зміщується на процеси ринкових перетворень і реалізацію себе в бізнесі тощо. Оскільки студентській молоді властиве почуття нового, сміливість і рішучість, максималізм і творчість, то саме з нею завжди пов'язують надію на

соціальний прогрес, краще майбутнє суспільства. Не випадково саме студенти були найактивнішими учасниками Помаранчевої революції.

Студентський вік – «золота пора» і в особистісному житті людини: час величних мрій і закоханості, затишку дружнього кола спілкування і «занурення» у своє «Я», духовного злету і сексуальної активності, створення сім'ї і щасливих турбот материнства-батьківства...

Спостереження засвідчують, що пошук супутника життя, інтерес до особи протилежної статі займають суттєве місце в думках і поведінці студентів, що позначається, звичайно, на ставленні їх до навчання, наукової та громадської роботи. Проте емоційне піднесення, яким супроводжуються інтимно-особистісні стосунки, робить людину не лише просто щасливою, а й підвищує загальний життєвий тонус, що позитивно впливає на навчально-професійну діяльність студента: покращується робочий настрій, активізується творчий потенціал, виникає бажання краще навчатися. Після укладення шлюбу та деякого періоду «затишшя» молодята, за сприятливих і гармонійних сімейних стосунків, не лише не полишають колективні справи, а й активізують свою участь у діяльності групи. Інколи, особливо після народження дитини, спостерігається концентрація на сім'ї та внутрішньосімейних стосунках, що позначається на безпосередніх міжособистісних контактах із однокурсниками (відхід від життя групи).

Таким чином, сприятливе становище студента в оточуючому середовищі благодійно впливає на розвиток його особистості. При цьому не повинно бути суттєвої розбіжності між його самооцінкою та оцінками, які він отримує від людей із референтної групи.

1.2.2. Суперечливості та кризи студентського віку

Якби молодість знала, якби старість могла!

Анрі Естьєн, франц. мовознавець

Студентському віку притаманна *кризова насиченість* (Б. А. Бараш). Вікова криза характеризується різкими й суттєвими психологічними зрушеннями та змінами особистості, розвиток набуває *бурхливого стрімкого характеру*. **Ознаками кризи** можуть бути такі: 1) сильна фрустрація, виникають сильні переживання незадоволеної потреби; 2) загострення рольових конфліктів «студент – викладач», «студент – студент»; 3) ціннісно-сміслова невизначеність, неструктурованість особистості (наприклад, дехто вперше дізнається про

можливість самоуправління, саморегуляції та самовиховання); 4) інфантильність (студент поводить себе як безвідповідальна людина) або вдаються до пияцтва, сексуальної розпусти, вживання наркотиків.

Кожен психологічний вік вирішує своє протиріччя. Криза 17-18 років пов'язана з **потребою в самовизначенні** після закінчення загальноосвітньої школи та пошуком свого місця в подальшому, вже самостійному житті. Це конструювання наступного етапу власного життєвого шляху, створення свого «Я» на майбутнє.

Юнаки переосмислюють своє життя, вносять певні корективи, виробляють нові стратегії на майбутнє і не тільки «ким бути?», «чим займатися?», але й «яким бути?». Молода людина живе радше майбутнім, ніж сучасним (спрямованість у майбутнє). Звичайно, життєві вибори (як і будь-який вибір) супроводжується ваганнями, сумнівами, невпевненістю в собі, переживаннями невизначеності, і водночас **відповідальністю** за кожен крок до остаточного прийняття рішення.

Одночасно самовизначення передбачає також **самообмеження**. Чому? Бо кожен вибір звужує життєві перспективи (наприклад, вибір професії). Тому й відчувають юнаки **побоювання помилки**. Але в такому ваганні і побоюванні розвивається **професійна зорієнтованість**. Загалом погляд на майбутнє в молоді оптимістичний. Юнаки обирають подальший життєвий шлях, професію і стають студентами.

Але чи завжди в молодій людини, яка вже зробила свій вибір, обрала майбутню професію і стала студентом, зникають усі труднощі та проблеми самовизначення? На жаль, ні. Наприклад, для реалізації життєвого задуму у вищій школі може чогось бракувати: комунікативних навичок, знань і вмінь працювати самостійно, волі й самодисципліни тощо. Одна з причин цього – **недоліки шкільної освіти**. Багато студентів не вміють конспектувати лекції (це не диктант із роз'ясненням окремих понять – для цього є словники) і першоджерела, бо не можуть здійснити смислову структурування тексту. Вони не бачать теоретичних положень, а записують або переписують лише фактичний матеріал.

У студентські роки розрізняють **нормативну кризу**, яка переборюється в період **адаптації** до навчання у ВНЗ. Проте ця криза може набувати затяжного характеру: труднощі не вирішуються, а відкладаються на потім через небажання їх розв'язувати. Можуть, наприклад, виникати негативні почуття від необхідності відвідувати заняття, критичне ставлення до викладачів, конфлікти з товаришами.

Найбільш кризовими ситуаціями студентського віку є такі:

1. **Криза професійного вибору**. Ця криза зумовлена тим, що вибір професії часто відбувається вже після вступу до вищої школи. Через це часто виникає дисонанс між несвідомо обраною професією та

необхідністю отримання вищої освіти, нехай навіть із іншої спеціальності. Амбівалентність таких тенденцій (або піти з ВНЗ за власним свідомим вибором, або продовжувати навчання для збереження соціально-культурного статусу) нерідко призводить до розвитку в студентів багатьох особистісних проблем і психосоматичних розладів.

Факт вступу до університету породжує надію на повноцінне й цікаве життя, зміцнює віру молодшої людини у власні сили і здібності. Проте в декого швидко настає розчарування: виникає питання про правильність обрання ВНЗ, професії, спеціальності. Наприкінці 3-го курсу загалом вирішується питання професійного самовизначення, однак далеко не всі випускники пов'язують своє професійне майбутнє з отриманою у ВНЗ спеціальністю. Гостро постає проблема *профорієнтації та профвідбору*.

2. *Криза залежності від батьківської сім'ї*. З одного боку, молоді люди можуть жити окремо від батьківської сім'ї в студентському гуртожитку, мати виражену тенденцію до самостійності, проявляти особистісну зрілість, а з іншого, – емоційно-особистісна й побутова (особливо матеріальна) залежність від батьків.

3. *Криза інтимно-сексуальних стосунків*. Студентський вік відповідає періоду посилення сексуального потягу. Зростає потреба в інтимно-особистісних стосунках із психологічно-духовно близькою людиною (друг, коханий). Водночас створення власної сім'ї блокує матеріальною залежністю від батьків, житловою невлаштованістю (у студентів це гостріше виражено, ніж в їхніх однолітків, які працюють на виробництві), а позашлюбні стосунки загалом є соціально несхвальними та можуть супроводжуватися внутрішньою особистісною конфліктністю (напруженістю). У деяких студентів інтимні стосунки можуть затьмарювати собою все інше.

4. *Кризові ситуації в навчально-професійній діяльності*. Факторами, що провокують кризові ситуації в студентів, є деякі психотравмуючі особливості організації навчального процесу у вищій школі. Часто вивчення та успішна «здача» якої-небудь навчальної дисципліни стає самоціллю, а не засобом досягнення мети оволодіти професійними знаннями та навичками, необхідними для майбутньої роботи. На жаль, ці тенденції підтримуються не лише особистісно незрілими студентами, а й окремими викладачами. Творче і свідоме опанування знаннями витісняється зубрінням навчального матеріалу та конформізмом щодо екзаменатора. Наявна аналогія між іспитом і лотереєю посилює ситуацію. Несистематичне (передекзаменаційне) вивчення матеріалу не тільки не сприяє формуванню глибоких професійно-важливих і особистісно-значущих знань і вмінь, але і провокує психоемоційні перевантаження.

Останнім часом непоодинокими є випадки, коли дехто з викладачів «розряджає» свої особистісні проблеми й конфліктні стосунки, що блокувалися, шляхом «екзаменаційних ексекцій» студентів. До того ж допускається одна з найгрубіших педагогічних помилок: негативну оцінку результатів засвоєння навчальної програми викладач переносить на оцінку особистості студента загалом, оцінюючи його як нерозумного, лінивого, безвідповідального тощо. Це може негативно позначатися на самопочутті студентів, призводити до погіршення стану їхнього здоров'я та необхідності через це брати академічну відпустку.

Криза може виникнути і на старших курсах. Головна проблема – *побудова планів на майбутнє*, проте все обмірковується з *максималістських позицій*: все має бути найкращим, унікальним, неповторним (усе або нічого).

Нерідко кризовою є також *ситуація працевлаштування* після закінчення вищого навчального закладу. Так, в умовах сьогодення, багато випускників, які опановували педагогічні спеціальності, не орієнтовані на професійно-педагогічну діяльність. Ця професія для них не є особистісно значущою життєвою цінністю, а тому своє майбутнє вони не пов'язують із нею. Ця серйозна проблема ще більше посилюється в умовах економічної скрути, відсутності стабільного ринку праці, падіння соціального престижу праці педагога.

Внутрішнє життя студента також насичене, багате на переживання, наповнене протиріччями: дружба – самотність; критичність – самокритичність; сором'язливість – самовихваляння; самовідданість – егоїзм тощо.

Серед суперечностей студентського віку особливо важливу роль має криза ідентичності, пов'язана з системою «Я». **Ідентичність** – це стійкий образ «Я», збереження та підтримка своєї *особистісної цілісності*, тотожності, нерозривності історії свого життя і власного «Я». Сутність **кризи ідентичності**: відбувається зіткнення цінностей, які інтеріоризовані в ранній юності, з тими, які формуються під час навчання у вищій школі через *ідентифікацію себе з професійною моделлю*. Е. Еріксон пише: «Юнак повен бажання злитися з ідентичністю інших, і водночас уперто, наполегливо відстоює свою ідентичність, неповторність, самобутність («як всі, але Я – особистість»)). Вся складність у тому, що людина в цей період амбівалентна, наприклад, суперечливі почуття можуть виникати навіть щодо однієї і тієї ж людини.

Канадський психолог Джеймс Марша (1968) виокремив 4 **етапи розвитку ідентичності**, які визначаються ступенем професійного, релігійного й політичного самовизначення молодого людини:

1. *«Невизначена»*, розмита ідентичність – індивід ще не виробив якого-небудь певного чіткого переконня, не обрав професію та не зіткнувся з кризою ідентичності.

2. *«Дострокова»*, передчасна ідентичність – індивід включився у відповідну систему відношень, але зробив це не самостійно, не в результаті пережитої кризи й випробувань, а на основі чужих думок, йдучи за чужим прикладом чи авторитетом.

3. *Етап «мораторію»* – індивід перебуває у процесі нормативної кризи ідентичності, самовизначення. Він обирає з багатьох варіантів розвитку той єдиний, котрий можна вважати своїм.

4. *«Досягнута»*, зріла ідентичність – криза завершена, індивід перейшов від пошуку себе до практичної реалізації власного «Я».

Що допомагає перебороти кризу ідентичності?

- Усвідомлення змін, що відбуваються в собі: *самоаналіз, самокритичність, самооцінка*, тобто посилення *рефлексії*. Суб'єкт сам повинен стати об'єктом спостереження, аналізувати свій психічний стан.

- Довірливі стосунки з тими (друг, викладач та ін.), хто є авторитетом, яким можна сповідатися.

- Власна конструктивна позиція, здатність ставити мету, приймати рішення і виконувати його.

- Іноді варто переглянути систему своїх цінностей, перебудувати їх ієрархію, прийняти нові цінності. Але конструктивне рішення стосовно подальшого свого життя або рішення щодо життєвих проблем людина повинна приймати сама та бути за нього відповідальною.

- Важливо також уміти керувати своїм емоційним станом (аутотренінг, «увігнати» в м'язи стреси, збільшити час на сон, «Я про це подумаю завтра...»); шукати позитивні моменти у невдачах (завжди можна їх знайти!); поділитися з близькою людиною (порада!).

Якщо студенту не вдається розв'язати ці завдання, у нього формується неадекватна ідентичність, розвиток якої може йти такими основними напрямками:

1) відхід від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособистісних взаємин;

2) розмитість почуття часу, нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання та змін;

3) розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси та зосередитися на якійсь головній діяльності;

4) формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення та вибір негативних зразків для наслідування.

Суперечливість між «Я-реальне» і «Я-ідеальне» студента може призвести до внутрішньої невпевненості в собі («комплекс меншовартості») та супроводжуватися зовнішньою агресивністю, нехлюйством, розпустою або почуттям, що оточуючі не розуміють тебе.

Наслідками негативної «Я-концепції» студентів можуть бути такі виявлення:

- замикання в собі, «закривання» від оточуючих;
- демонстрація оточуючим «маски», «хибного обличчя» («Я», яке подається оточуючим радше за «Я-ідеальне» та суперечить «Я-реальному»);
- надмірно чутливе реагування на критику, сміх і осуд;
- болісне переживання неуспіхів у навчанні (роботі) та виявлених власних хиб (зокрема, під впливом вивчення психології);
- надмірна сором'язливість, некоммунікбельність, схильність до психічної ізоляції, відхід (причому, не завжди добровільний) від дійсності у світ мрій. Чим нижчий рівень самоповаги, тим найбільш імовірно студент страждає від самотності.

Як зазначає Г. С. Абрамова, небезпека студентського періоду життя полягає в тому, що стосунки близькості, суперництва й боротьби переживаєш щодо людей, які схожі на тебе та є ровесниками. Це породжує упередженість у стосунках, неприйняття самого себе й інших і, як наслідок, самотність, а потім – страх перед близькістю.

Але кожна криза має позитивні сторони: тільки в цей період – період кризи – фактор середовища дає ефект «все або нічого!» Таким середовищем для студента є вищий навчальний заклад – фактор соціалізації. Криза – це загострення протиріч, а саме протиріччя – **рушійна сила розвитку**: людина відштовхується від неусвідомлюваної залежності, набуває *самості*. Це дає можливість краще пізнати себе, що і є основою та умовою подальшого розвитку «Я».

Таким чином, усвідомлення змін, що відбуваються в самому собі, посилення рефлексії допомагає перебороти кризу ідентичності. У студентів повинен бути свій визначальний погляд, своя думка, свої оцінки, погляди на різні життєві колізії, своє ставлення і свій **власний вибір життєвого спрямування**. Проте розквіт інтелектуальних і фізичних сил, зовнішньої привабливості в деяких студентів створює *ілюзію легкості* досягнення будь-яких цілей – виникає *необміркований нігілізм, категоричність оцінок, недовіра до старших і дорослих*.

Отже, знання особливостей студентського віку дозволяє зрозуміти сутність особистості кожного студента та своєчасно надати йому психологічну допомогу у визначенні самого себе і свого життєвого шляху.

Така допомога особливо важлива у період *адаптації* першокурсників до нових вимог ВНЗ, до викладачів і однокурсників.

1.2.3. Вищий навчальний заклад – один із провідних факторів соціалізації особистості студента як фахівця

Університет розвиває всі здібності, у тому числі – дурість.

А. П. Чехов, російський письменник

Студентська пора є важливим етапом подальшого становлення особистості молодшої людини. У цей період розкриваються потенційні її можливості, вдосконалюється інтелект, трансформується система ціннісних орієнтацій, формуються нові соціальні настанови, розвиваються професійні здібності у зв'язку з опануванням фаху.

Період навчання студента у вищій школі – надзвичайно важливий період його *соціалізації* як особистості:

- 1) на цьому етапі завершується соціалізація через систему освіти;
- 2) закладаються основи подальшої соціалізації в самостійній професійній діяльності;
- 3) коригуються життєві цілі, настанови на подальший самостійний життєвий шлях.

Соціалізація особистості – процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду в діяльності та спілкуванні з іншими людьми. Поняття «соціалізація» ширше, ніж «виховання». Процес соціалізації може відбуватися як в умовах стихійного впливу різноманітних обставин життя в суспільстві, так і під час виховання – цілеспрямованого формування особистості.

«Соціалізація – процес, за допомогою якого культура передає людям свої переконання, звичаї, звички і мову» (Р. Чалдіні, Д. Кенрик). Так, наприклад, кожен вищий навчальний заклад має своє особливе соціокультурне середовище. Студент, що навчається в НПУ імені М. П. Драгоманова, напевно буде стикатися з іншими умовами й вимогами діяльності та правилами внутрішнього розпорядку, ніж, скажімо, студент Київського славістичного університету. Але є також загальні вимоги, властиві певній соціальній культурі. З іншого боку, між особистістю і соціальною ситуацією існує складна взаємодія, яка по-різному впливає на наші думки, почуття та вчинки. Різні люди неоднаково реагують на одну й ту ж ситуацію (наприклад, деякі студенти у вашому університеті думають, що певна ситуація смішна й захоплююча, а інші вважають її недотепною і

нецікавою). Люди можуть змінювати свої ситуації (наприклад, енергійний і знаючий викладач може перетворити тиху й пасивну студентську групу в активну та зацікавлену), а також ситуації змінюють людей (коли б Ви ці 5 років навчалися, наприклад, у морській академії, а не в педагогічному університеті, то, мабуть, нині ви були б дещо іншою особистістю).

У студентському віці задіяні всі основні **механізми соціалізації**:

- прийняття та засвоєння нових соціальних ролей – роль студента, майбутнього фахівця, молодіжного лідера та ін.;
- професійно-рольова ідентифікація («Я – студент», «Я – майбутній фахівець», «Я – вчитель» тощо);
- наслідування як відтворення професійного досвіду авторитетних викладачів, стилю їх науково-педагогічної діяльності або манер поведінки членів референтної групи;
- інтеріоризація оцінних ставлень викладачів і однокурсників у навчально-професійній діяльності;
- орієнтація на соціальні очікування викладачів і групи, щоб добутися бажаного соціального статусу;
- порівняння себе з іншими студентами та професіоналами;
- навіюваність і конформізм.

Результатом соціалізації студента є:

- вироблення і трансформація власної системи поглядів на життя та ціннісних орієнтацій, формування життєвого ідеалу;
- засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій;
- формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки;
- опанування професійною діяльністю та формами ділового спілкування.

Розглянемо *соціалізацію студента* на прикладі становлення особистості *майбутнього педагога*. Вона традиційно розглядається в межах часу навчання його в педагогічному навчальному закладі. Проте студент приходить сюди вже з вагомим багажем знань і умінь, системою очікувань і настанов стосовно педагогічної сфери діяльності, які сформовані протягом усього попереднього періоду життя під час взаємодії його з різними освітньо-виховними інституціями (сім'я, дитячий садок, школа). Хоча процес підготовки майбутнього педагога у ВНЗ здійснюється на основі науково обґрунтованої професіограми (теоретичної моделі) фахівця, потрібно також враховувати і життєвий досвід студента, допомагати йому теоретично досягнути власну педагогічну парадигму, систематизувати й відкоригувати розрізнені уявлення про педагогічну діяльність відповідно до системи психолого-педагогічної науки.

Підвалини соціалізації особистості майбутнього педагога закладаються задовго до періоду професійного становлення і професійного самовизначення. Ще змалку дитина інтеріоризує не тільки оцінювання батьків щодо себе, а й розпочинає ідентифікувати себе з батьком або матір'ю. Своєрідний ментальний стиль родини, її інтимно-моральна атмосфера сприяють трансформації в глибоке підсвідоме дитини певної системи морально-духовних надбань і персоніфікованих батьками оцінних еталонів. Закладається духовна основа життя: любов до життя і до людей, довіра до навколишнього світу, оптимізм щодо себе й інших, почуття обов'язку і відповідальності. Все це становить, як відомо, гуманістичну складову структури особистості вчителя. Про педагога за покликанням у народі говорять «*Вчитель від Бога*» або «*від матері*», або «*від природи*». В. О. Сухомлинський, говорячи про необхідність довготривалого навчання педагога, зазначав, що «ніяка наука не може одухотворити його серце великою мудрістю любові». Мистецтво любові передається від матері, а перші уроки його засвоюються дитиною в сім'ї. Учителя ж «не випадково називають високим іменем народний. Його мудрість творить те складне, що прийнято називати наступністю поколінь» (В. О. Сухомлинський). Саме народна педагогіка найповніше відображає особливості народного буття та світогляду, увесь різнобарвний спектр етнічної ментальності. Тому, ймовірно, і не приживаються та не дають очікуваних результатів на освітньо-виховних теренах України запозичені із зарубіжних країн деякі педагогічні ідеї. Свідомість українського педагога (і вихованця) ще з дитячих його років налаштована на іншу систему духовно-педагогічних цінностей.

Сприйнята дитиною модель педагогічної поведінки дорослих (насамперед батьків) вперше актуалізується дошкільником у сюжетно-рольових іграх, робиться спроба реалізувати її в догляді за молодшими братиками і сестричками. В умовах багатодітної сім'ї старші діти набувають певного виховного досвіду, засвоюють педагогічну культуру своєї родини. Розпочинається активний процес засвоєння ними змісту соціально-рольових функцій вихователя і тим самим, можливо, закладаються когнітивно-духовні підвалини становлення особистості потенційного вчителя. Ось чому, ймовірно, і буває безсила педагогічна освіта, яка намагається прищеплювати гуманістичні вартості особистісно-орієнтованої педагогіки тим студентам-майбутнім педагогам, соціалізація яких до цього відбувалася в умовах авторитарних моральних цінностей.

Особливо важливим періодом для засвоєння дитиною фрагментів педагогічного досвіду дорослих є її навчання в школі. У процесі безпосередньої взаємодії з учителями в учня формується уявлення про формально-функціональні особливості педагогічної діяльності,

відбувається становлення і коригування ставлення до самої педагогічної професії. Особистість вчителя для молодшого школяра відіграє важливу роль. Він не лише є великим авторитетом для дітей, а й для багатьох із них він – ідеал, і у своїх відповідях на запитання «ким вони хочуть бути?» молодші школярі відповідають: «Учителем». Дослідження засвідчують, що вирішальну роль у виборі професії для 68,9% опитаних майбутніх вчителів початкових класів відіграла перша їх вчителька. Саме шкільний вчитель, його особисті якості й педагогічний стиль нерідко є когнітивною основою побудови моделі «Я-ідеальне» майбутнього вчителя, яка визначає мотив його професійного самовиховання.

Учорашній старшокласник привносить до освітньої системи педагогічного навчального закладу власний проект майбутньої професійної поведінки і життєтворчості, світоглядні орієнтири і моральні цінності, які відображають у тому числі й духовно-педагогічні вартості всіх його попередніх вихователів.

Отже, соціалізацію особистості майбутнього педагога варто розглядати як багатоаспектне явище, яке детерміноване низкою соціокультурних і соціально-психологічних чинників: морально-духовні особливості родинного середовища, специфіка довузівського освітньо-виховного простору, практична реалізація наукової моделі підготовки фахівця в навчальному закладі. Потрібно налагоджувати не лише чітку систему профорієнтаційної роботи і професійного відбору абітурієнтів до педагогічних навчальних закладів, а й цілеспрямовано здійснювати підготовку молоді до виконання нею соціально-рольових функцій виховання дітей у сім'ї, втілювати в педагогічному процесі освітніх закладів ідеї народної педагогіки.

Джерелом соціалізації студента є не лише зміст педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, а й соціально-професійне його оточення, студентська референтна група, засоби масової інформації, громадські об'єднання студентів тощо. Процес соціалізації особистості майбутнього фахівця триває як *адаптація, індивідуалізація та інтеграція* в умовах вузівського культурно-освітнього середовища.

1.2.4. Адаптація студента до навчання у вищій школі, її види та умови ефективності

Ми вступаємо в різні періоди нашого життя так, як немовлята, не маючи за плечима ніякого досвіду, хоч би скільки нам було років.

Ф. Ларошфуко, франц. письменник

Адаптація – результат (і процес) взаємодії індивіда і навколишнього середовища, який приводить до оптимального його пристосування до життя і діяльності. Адаптація компенсує недостатність звичної поведінки в нових умовах. Через неї забезпечується можливість прискорення ефективного функціонування особистості в незвичайних обставинах. Якщо адаптація не настає, виникають додаткові труднощі в спілкуванні, в опануванні предмета діяльності, аж до порушення її регулювання.

Адаптація пов'язана зі зміною *соціальної ситуації розвитку* студента. **Адаптація** – це зміна самого себе (настанов, рис характеру, стереотипів поведінки тощо) відповідно до нових вимог діяльності, соціальних умов і нового оточення. Це входження в нову соціальну позицію і нову систему взаємин. Наприклад, щоб успішно працювати самостійно, як того вимагає вища школа, потрібно мати високий інтелектуальний рівень розвитку, інтелектуальні вміння та навички опрацювання літератури. Якщо цей рівень недостатній, компенсація може відбуватися за рахунок підвищення мотивації, посилення працездатності та наполегливості.

Період **адаптації першокурсника** пов'язаний із руйнуванням раніше сформованих стереотипів, що може породжувати труднощі як у навчанні (порівняно зі школою низька успішність), так і в спілкуванні. Адаптаційний період у різних студентів відбувається по-різному, залежно від їх індивідуально-психологічних особливостей, рівня готовності до навчання у вищій школі.

Труднощі адаптаційного періоду пов'язані з розлученням зі шкільними друзями і позбавленням їхньої підтримки та розуміння; невизначеністю мотивації вибору професії та недостатньою психологічною готовністю до опанування нею; не сформованістю системи саморегуляції і самоконтролю за своєю діяльністю і поведінкою та відсутністю повсякденного контролю за ними з боку батьків і викладачів; пошуком оптимального режиму праці й відпочинку та налагодженням побуту; відсутністю навичок самостійної навчальної роботи (невміння працювати із джерелами інформації, конспектувати літературу тощо).

О. Г. Мороз розрізняє такі **форми адаптації** студентів-першокурсників:

1. **Адаптація формальна**, яка стосується інформаційної обізнаності з новими реаліями студентського життя, пристосування до умов нового навчального закладу, до структури вищої школи взагалі, до тих вимог, які ставляться перед студентами, усвідомлення своїх прав і обов'язків.

2. *Адаптація соціально-психологічна* як процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих груп зі студентським оточенням загалом; пристосування до нового соціального оточення (викладачі, однокурсники, сусіди в гуртожитку, соціальна структура великого міста тощо); перебудова наявних соціальних навичок і звичок; різкий перехід до самостійного життя.

Деякі студенти відчують труднощі входження в новий студентський колектив, труднощі становлення дружніх стосунків або спілкування (надмірна сором'язливість, наприклад, не сприяє становленню дружніх взаємин). Якщо ж група стає референтною, студент стверджується в ній, починає виконувати в ній певну роль (актив, лідер групи, ініціатор, організатор тощо). Іноді виникають труднощі спілкування студента також і з викладачами.

3. *Дидактична адаптація*, яка пов'язана з готовністю студента опанувати різноманітним нових (порівняно зі шкільними) організаційних форм, методів і змісту навчально-професійної діяльності у вищій школі, до значного збільшення обсягу навчального матеріалу, до складної мови наукових текстів і вивчення спеціальних предметів тощо.

У вищому навчальному закладі значно збільшується обсяг самостійної навчальної роботи (конспектування першоджерел, складання тез, написання рефератів тощо), з'являються нові форми організації навчання (лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття, колоквіуми тощо). Все це може породжувати своєрідний негативний ефект, що має назву «*дидактичного бар'єру*» між викладачами та студентами, подолання якого стає одним із важливих завдань у процесі навчання. Саме нездатність подолати дидактичний бар'єр часто є гальмівним моментом, що ускладнює адаптацію студентів.

Новизна дидактичної обстановки, з якою зустрічається першокурсник, часто знецінює надбані ним у школі способи засвоєння навчального матеріалу. Спроби компенсувати це старанністю, сумлінним ставленням до навчальних обов'язків не завжди приводять до бажаного успіху. Минає немало часу, поки студент виробить нові шаблони, опанує нові засоби, адекватні новим вузівським умовам навчання. Лише після цього напруження зменшується, зайві емоційні реакції на труднощі поступово змінюються ритмічними, навіть автоматичними виконавчими діями, а саме навчання поступово потребуватиме від студента значно менших зусиль. Однак багато студентів досягають цього занадто великою ціною. «Академічні» стресогенні фактори, переважно сприймаються як найбільш специфічні та поширені серед студентства. Проте є і відомості, що академічна криза часто є вторинним утворенням стосовно більш

глибинних криз, таких як родинні та сексуальні стосунки або кризи професійного вибору.

Дослідження засвідчують, що 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:

- здатність навчатися самостійно;
- уміння контролювати й оцінювати себе;
- врахування індивідуальних особливостей власної пізнавальної діяльності;
- уміння правильно розподіляти свій час для самостійної навчальної підготовки й відпочинку;
- самодисципліна тощо.

Одним із основних завдань у роботі з першокурсниками є організація та керівництво самостійною навчальною роботою студентів, розробка і запровадження шляхів її раціоналізації та оптимізації.

4. *Особистісно-психологічна адаптація* пов'язана з прийняттям студентом нової соціальної позиції й опануванням нової соціальної ролі «студента» (студент – той, хто навчається самостійно, наполегливо опановує професію) і «майбутнього фахівця».

Наявність в «Я-концепції» студента конструктів, які вказують на його професійно-рольову ідентифікацію («Я – студент», «Я – майбутній фахівець» тощо) позитивно позначається на процесі його професійного становлення. Це дає відносно жорсткий стрижень і орієнтує студента, викликає необхідність підтвердити уявлення про власне «Я» (*«Якщо я хороший студент, то треба подолати всі спокуси розваг, слабкість волі й лінь, щоб підтвердити цей «Образ –Я». Я мушу діяти так, як має діяти в моєму уявленні фахівець»*). Наявність професійно-рольової настанови в поєднанні з соціальною і пізнавальною активністю студента може свідчити про його професійну спрямованість.

«Я-концепція» студента, його самооцінка безпосередньо впливає як на його дидактичну адаптацію, так і на адаптацію до умов майбутньої професійної діяльності. Під впливом «Я-концепції» в деякого виникають сумніви у своїх здібностях, у правильності вибору професії. Це породжує невпевненість у своїх силах, страх перед оцінками. Заважає також невміння бачити професійну спрямованість процесу навчання, нерозуміння того, що формування майбутнього фахівця починається з першого дня навчання у вищій школі.

Період адаптації не всі однаково проходять. За результатами дослідження, 49% студентів важко перебудовуються до нових форм організації навчального процесу; 20% – гостро переживають відірваність

від сім'ї, важко пристосовуються до самообслуговування; 12% студентів відчують труднощі входження в новий колектив; 39% – не можуть охопити весь обсяг самостійної роботи.

Залежно від активності студента адаптивний процес може бути **двох типів** :

- 1) активне адаптування;
- 2) пасивне, конформне прийняття цілей і цінностей нової соціальної групи.

Залежно від швидкості адаптації та її результатів розрізняють такі **типи адаптації студента**:

1 тип – студент, який легко адаптується до нових умов, швидко виробляє стратегію своєї поведінки, легко входить у колектив; поведінка емоційно стійка, неконфліктна.

2 тип – студент, адаптація якого цілком залежить від середовища й соціального оточення. Трапляються ускладнення і в організації своєї роботи, і в режимі праці, і в спілкуванні. Важлива допомога, зовнішній контроль і підтримка.

3 тип – студент, який важко адаптується через свої індивідуальні особливості. Поведінка його деструктивна, конфліктна, емоційно нестійка, з неадекватною реакцією на вимоги та умови навчання. У період адаптації студент переживає деструктивний стан.

Для **деструктивного стану** студента в період адаптації характерним є:

- 1) неспроможність переживати самотність;
- 2) занижена самоповага і самооцінка;
- 3) соціальна тривожність, невпевненість у спілкуванні, сором'язливість, очікування осуду з боку оточуючих;
- 4) недовіра до людей;
- 5) труднощі у виборі партнера, друга;
- 6) пасивність і невизначеність, що знижує власну ініціативність і в навчанні, і в спілкуванні;
- 7) нереалістичні очікування, орієнтація на підвищені вимоги до себе («мене не розуміють...», «до мене ставляться несправедливо...»).

У цей період вирішальне значення має підтримка, допомога, увага з боку куратора і викладачів, а саме:

- порада щодо встановлення режиму праці і відпочинку;
- порада з питань організації самостійної навчальної роботи;
- допомога в пізнанні товаришів, у становленні ділових і дружніх стосунків.

Завдання викладача в адаптаційний період першокурсників: допомагати і вчити студента самовизначатися за соціальними цінностями,

а не за тимчасовими результатами діяльності, бути цілеспрямованим; включати студента в співтворчість; допомагати в організації самостійної роботи та входженні в студентське середовище (*Див.: Мостова І. Поради психолога першокурснику. – К.: ТанDEM, 2000. – 76 с.*). Успішність адаптації залежить також від стану здоров'я і розвитку волі. Якщо є проблеми, тоді студенти вимагають особливої уваги та допомоги.

В адаптації студента до ВНЗ на старших курсах допомагає також студентська група, якщо вона стає колективом із позитивним мікрокліматом. Група стає референтною (значущою) для студента. Чуйне ставлення один до одного в студентській групі, допомога один одному зроблять процес входження в нову навчально-професійну діяльність і новий колектив комфортнішим, успішним для кожного студента.

На зміну адаптації до середовища приходить *індивідуалізація* своєї діяльності та поведінки. **Індивідуалізація** – потреба людини відрізнятись від інших людей у певному відношенні, щоб не бути (не відчувати себе) дуже схожим на них. Незважаючи на прагнення в чомусь бути схожим на інших, більшість людей плекає своє почуття індивідуальності. Це частково пояснює нашу незвичайну, а інколи й безглузду поведінку. Ризикуючи викликати на себе несхвалення оточуючих, ми підтверджуємо (бодай для самого себе) наше почуття індивідуальності. Люди також можуть прагнути до індивідуальності через бажання повніше розпоряджатися своїм життям. Жорсткий конформізм до суспільних норм означає, що ми втрачаємо почуття особистої свободи, а індивідуальні способи поведінки й самовираження підтримують відчуття власної значущості (В. Г. Крисько).

Студент активно включається в навчально-виховні структури групи, факультету та університету. Відбувається інтенсивний розвиток особистісних якостей (нові інтереси, настанови, набувається самостійність і розвивається творчість), професіоналізація особистості та входження в професійну роль.

Інтеграція (integration) – процес, завдяки якому частини поєднуються в ціле. Це ознака автентичної особистості, яка по-справжньому реально функціонує, знає відмінності між відчуттями і фантазіями, між своїми потребами і бажаннями інших. Вона діє згідно з власною глибинною мудрістю, не вимагаючи від людей підкорення собі або відповідності власним очікуванням. Інтеграція студента означає, що він усвідомлює свої потреби й бере відповідальність за їх реалізацію, узгоджує свої бажання з наявними можливостями, вибудовує своє «Я – ідеальне» узгоджено з «Я – реальне» і професійною моделлю.

На *етапі інтеграції* в студента завершується професійне становлення, визначається професійне спрямування особистості, формуються професійні і громадянські якості, а також індивідуальний

стиль майбутньої діяльності. Все це відбувається через *професійну ідентифікацію* (порівняння себе з професійною моделлю) та *професійну самопрезентацію* (поведінка набуває професійних рис).

Отже, соціальна ситуація розвитку визначається зміною і закріпленням соціального статусу студента – майбутнього фахівця з вищою освітою, формуванням його професійних намірів, розвитком особистості студента як професіонала і представника еліти суспільства.

1.2.5. Типологічні особливості сучасних студентів

Характер людини найкраще розкривається тоді, коли вона дає оцінку характеру іншої людини.

Жан Поль, німецький письменник

Джерело справжньої оригінальності починається з того, щоб не мати бажання бути тим, ким ви не є.

Л. Вітгенштейн, австралійський філософ

У психології широко використовується типологія особистості – класифікація людей на групи за певними істотними ознаками. Розрізняють такі підходи до типології: за однією основою, за декількома ознаками, за співвідношенням ознак, за «прототипом».

Хоча всі ми різні, однак культура певного соціального середовища в конкретний історичний момент накладає глибокий відбиток на психологію особистості, формує як індивідуальні її відмінності, так і типові особливості. «Діти більше схожі на свій час, ніж на своїх батьків» – відоме спостереження народної педагогіки.

Які ж типові молодіжні прояви викликало сьогодення? Чим не схожі нинішні студенти на своїх попередників?

Соціально-психологічний портрет сучасного студента визначається, насамперед, статусом студентства в умовах становлення ринкової економіки, трансформації всіх сфер суспільного життя в Україні. Незважаючи на всі негаразди, протягом останніх років вища школа в Україні, на відміну від інших ланок освіти, не тільки не скоротила своїх обсягів, а навпаки, збільшила. Реалізується ступенева вища освіта (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст і магістр). Поряд із цим в Україні зберігаються такі негативні тенденції на ринку праці як безробіття (особливо серед молоді) і проблема працевлаштування молодих фахівців.

Соціальне становлення студентської молоді визначається також матеріальними чинниками. Хоча більшість студентів утримують батьки, треба констатувати, що багатьох можна віднести до категорії бідних і зuboжілих.

Типовою стратегією в студентському середовищі, як і в суспільстві загалом, стає «стратегія виживання», орієнтація на вирішення нагальних потреб існування. Багато студентів вимушені поєднувати (а то й заміщати) професійне навчання з пошуком засобів для існування та оплати самого навчання. Нерідко сфера їхньої трудової діяльності дуже віддалена від майбутнього фаху, який опановується. Як тут не пригадати знаменитого Б. Шоу, який говорив: *«Бідність – мачуха генія»*.

Потрібно зважати й на те, що сучасна соціально-економічна й політична нестабільність у суспільстві, майнове його розшарування, корупція в різних ешелонах влади, недоліки в організації педагогічного процесу, реальна глибока дегуманізація освіти, штучне відокремлення її від виховання, зниження виховного потенціалу сім'ї, неякісна організація праці на виробництві, зростаюча активність ділків тіньової економіки, наявність сфер нетрудового збагачення, бізнес через нелегальні азартні ігри, сутенерство, рекет, відсутність нормальних умов для запобігання поширення наркоманії, алкоголізму, а також інших негативних явищ не сприяє скороченню асоціальних проявів у поведінці, зменшенню кількості правопорушень і злочинів серед молоді.

Попри всі ці проблеми і труднощі, нинішнє покоління студентів має безперечні переваги перед своїми попередниками у виборі форми навчання (денна (очна), вечірня, заочна й дистанційна, екстернат), змісту освіти (вибіркові навчальні дисципліни, факультативні заняття, індивідуальний навчальний план студента, індивідуальний графік навчального процесу тощо). Вони мають відкритий доступ до різних джерел інформації, у т. ч. до сучасних інформаційних технологій, зокрема мережі Internet.

Врегульована правова база функціонування системи вищої освіти – прийнято Закон України «Про вищу освіту», в якому чітко визначено права та обов'язки студентів, а також функції студентського самоврядування. Вища освіта в Україні поступово інтегрується в європейський освітній простір (Болонський процес).

До чинників, які визначають соціально-психологічний портрет сучасного студента належать:

1. Рівень підготовки, система цінностей, ставлення до навчання, поінформованість про вузівські реалії, уявлення про професійне майбутнє та інше, тобто те, з чим студент приходить до вищої школи і впливати на що можна лише опосередковано.

2. Організація навчального процесу у вищій школі, рівень викладання, тип взаємин викладача зі студентами та інші чинники, які проявляються в процесі навчання та якими можна управляти.

Які ж типові прояви в поведінці та діяльності сучасних студентів?

Процес вибору професії, навчання у ВНЗ для багатьох студентів став більш прагматичним, цілеспрямованим, що відповідає тим соціально-економічним і політичним змінам, ціннісним трансформаціям, які відбуваються в українському суспільстві. Цінність вищої освіти як самостійного соціального феномену, який має соціокультурну, особистісну і статусну привабливість, відступила на другий план. Водночас відбуваються певні зміни в системі цінностей молоді щодо роботи і професії. Для молоді важливішими стають такі ознаки: висока оплата праці, цікава робота, можливість досягти професійної майстерності, а також виявляти ініціативу. Прагматичніший підхід молодих людей виявляється також у поглядах на різні аспекти професійної діяльності. Пріоритетними стають зручні години роботи, тривала відпустка, відповідність змісту діяльності своїм здібностям тощо. Хоча вища освіта й не розглядається єдиною передумовою досягнення всього цього, однак і не заперечується її значення та роль у професійній кар'єрі.

За рівнем професійної спрямованості М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович розглядають таку типологію студентів:

Перший тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка зберігається протягом усього періоду навчання. Вона обумовлена чітким уявленням про майбутню професію. Орієнтація в професійній сфері пов'язана з привабливістю змісту фаху, його відповідністю власним здібностям, високою соціальною значущістю. Ці студенти характеризуються високим рівнем активності.

Другий тип – студенти, які остаточно ще не визначилися у своєму ставленні до професії. Здебільшого вибір фаху не має чітко вираженої професійної мотивації, інформація про професію поверхова. Головна орієнтація у професійній сфері пов'язана з соціальними можливостями, що надаються професією, із широким застосуванням спеціальності та перспективою успішної професійної кар'єри. Для більшості студентів цієї групи прийнятним є компроміс між негативним (або індиферентним) ставленням до професії та продовженням навчання у ВНЗ. Через це їхня активність характеризується непостійністю, чергуванням спадів і підйомів.

Третій тип – студенти з негативним ставленням до професії. Мотивація вибору обумовлена переважно загальновизнаними в суспільстві цінностями вищої освіти. Рівень їх уявлень про професію низький. У фаховій сфері приваблює матеріальна винагорода, соціальні

можливості, що надаються професією (можливість працювати в місті, тривала відпустка тощо). Показники активності невисокі й дуже нестійкі.

Залежно від ставлення студентів до професійного навчання і громадської роботи, за їх соціальною активністю та позанавчальними інтересами можна виокремити такі групи (або типи) студентів:

1 тип: Студенти, яким притаманний комплексний підхід до мети та завдань професійного навчання. Вони мають широкі пізнавальні інтереси, допитливі, ініціативні, успішно навчаються з усіх предметів. Багато читають додаткової літератури, самі активно шукають нові аргументи, додаткові обґрунтування, порівнюють інформацію і знаходять істину, зацікавлено обмінюються думками з товаришами, перевіряють достовірність своїх знань.

Студент такого типу має орієнтацію на *широку спеціалізацію*, на різнобічну глибоку *професійну підготовку*. Він бере активну участь у роботі наукових гуртків або навіть проводить наукові дослідження разом із викладачем. Ці студенти активні в громадській роботі, знаходять час для відвідання театру й музею, зайняття спортом тощо.

2 тип: Студенти, які чітко орієнтуються на вузьку спеціалізацію. Хоча пізнавальна діяльність студента й виходить за межі навчальної програми, проте на відміну від першого типу, якому притаманне подолання рамок навчальної програми нібито в ширину, то цей вихід здійснюється в глибину. Для цієї групи студентів притаманне цілеспрямоване, вибіркове набуття лише тих знань, умінь і навичок, які необхідні (на їх думку) для майбутньої професійної діяльності. Ці студенти добре й відмінно навчаються з предметів, що пов'язані з їхньою спеціальністю, не виявляючи при цьому належного інтересу до суміжних наук і дисциплін.

Система духовних запитів студента звужена рамками професійних інтересів і тими, які перебувають поблизу них.

3 тип: Цю групу складають студенти ледарі та нероби. До вищої школи вони прийшли за вимогою батьків, «за компанію» з товаришем або щоб не йти працювати чи служити в армії. Сфера їх інтересів міститься за межами навчально-професійної діяльності. До навчання ставляться байдуже, постійно пропускають заняття, мають «хвости». Якщо їм допомагають товариші (батьки або викладачі), то часто дотягують до отримання диплому.

У психологічній літературі є також і інша типологія студентів. Так, наприклад, В. Т. Лісовський виділяє такі типи студентів: «Гармонійний», «Професіонал», «Академік», «Організатор громадської роботи», «Любитель мистецтва», а також «Старанний», «Середняк», «Розчарований», «Ледар», «Творчий», «Богемний».

Не можна вважати правильною настанову окремих викладачів щодо студентів: «Вони нічого не хочуть, вони нічого не знають». Неправда – хочуть, але не того, що, на думку викладачів, повинні хотіти. Знають, але не те, що вони повинні, знову ж таки, на думку викладачів, знати.

А яким має бути «ідеальний» студент, якого ви мріяли б навчати в невдовзі? Один зі студентів на це відповів коротко: «Справжній студент той, хто звільнений від шкільних стереотипів». Викладачі так характеризують *ідеального студента*:

- уміє вчитися;
- розсудливий;
- самостійний (самоконтроль, самоорганізація тощо);
- творчий (мислить творчо);
- має інтерес до науки, бере участь у науковому гуртку.

А які типи студентів бачать самі студенти у своєму студентському середовищі? Ось одна така типологія, яку розробили студенти щодо самих себе:

1. *Відмінники* - «зубрили» – ті, хто постійно відвідують заняття і через наполегливу працю (не завжди раціонально організовану) добиваються гарних результатів. Вони дуже дисципліновані, а тому з них часто обирають «старост».

2. *Відмінники* - «розумні» – ті, хто володіють високим інтелектом, великою шкільною базою і своїми запитаннями можуть поставити деяких викладачів у складне становище. Дехто з них вважає: «Навіщо відвідувати кожне заняття, адже ми й так розумні». Взагалі навчаються за принципом «усього потроху».

3. *Студенти* - «трудівники» – ті, хто постійно навчається, але з огляду на їх розумові здібності їхнім успіхам у навчанні не позаздриш.

4. «*Випадкові*» – це контингент різноманітний: дівчата, які бажають стати дипломованими дружинами; юнаки, що «косять від армії»; хулігани, яких батьки «всунули» до університету, аби вони хоча чимось займались. Вони після закінчення ВНЗ переважно працюють не за спеціальністю і т. п.

5. *Студент* – «*трутень*» – той, хто живе за рахунок інших, використовує чужі знання, матеріал (конспекти, контрольні роботи тощо) як власний; нікому не допомагає, але сам постійно потребує допомоги; здебільшого невдячно «використовує» інших.

Отже, при роботі зі студентами потрібно враховувати закономірності та психологічні механізми особистісного їх розвитку, які зумовлені як своєрідністю соціальної ситуації розвитку студентства, так і основними психологічними особливостями юнацького віку. Викладачеві потрібно безумовно «приймати» кожную особистість студента в її неповторному вияві та визнавати за ним право власного вибору.

Завдання до практично-семінарського заняття № 2 **«Психологія студентського віку»**

Питання для опрацювання:

1. Проаналізувати фактори, які характеризують студентство як окрему соціальну групу. Чим обумовлені особливості сучасного студентства в Україні?

2. Які особливості юнацького віку є визначальними для когнітивного та психосоціального розвитку студента?

3. Дати коротку характеристику студентського періоду життя людини за схемою аналізу психологічного віку.

4. Чому вузівське навчання є одним із головних факторів соціалізації особистості студента? За якими основними механізмами вона здійснюється?

5. Коли розпочинається процес соціалізації особистості майбутнього викладача? Які його джерела?

6. Використовуючи психологічну літературу, розкрити соціально-психологічний портрет сучасного студента. Наскільки і в чому він співпадає (або не співпадає) з реальним портретом студента з вашої колишньої групи? Чи є протиріччя? Які? (Відповісти письмово).

7. Які психологічні особливості юнацького віку дали привід П. Флоренському припустити таке: «Секрет творчості в збереженні юності. Секрет геніальності в збереженні дитинства»?

8. Чи відомий Вам художній твір, одним із героїв якого є студент? Яку характеристику дає автор цьому студенту? Яке ставлення автора до цього героя?

9. Чому кінець студентського віку вчені вважають періодом «сходження людини до вершин творчості»?

10. Чому студентський період життя людини називають доленосним?

11. Чи має позитивне значення для формування особистості студента криза його ідентичності? Якщо так, то яке?

12. В яких проявах поведінки та рисах особистості студента виявляється успішність його адаптації до ВНЗ? Запропонуйте власну програму підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студента до вищої школи.

Самостійна робота студента:

I. Опрацювати першоджерела (конспект, тези):

1. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 1993. –

№ 3. – С. 165-170.

2. Андреев А. Студент и культура: Информация к размышлению // Высшее образование в России. – 2004. – №4. – С. 101-105.

3. Балабанова Л. М. Психолого-педагогічні проблеми студентського віку // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 1999. – Вип.4(7). – С. 169 -170.

4. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасного студента та проблеми професійної підготовки психологів-практиків // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 8 -11.

5. Вайсери К. И. О социально-культурной адекватности студентов // Инновации в образовании. – 2002. – №4. – С. 77- 88.

6. Вербан Е. О. Стратегії і прийоми психологічного подолання життєвих криз особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №8. – С. 7-9; № 9. – С. 12-14.

7. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №4. – С. 107-112.

8. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации студентов педвуза // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 60-66.

9. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 128-135.

10. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента // Психология в вузе. – 2003. – №1-2. – С. 232-241.

11. Мещерякова И. А., Иванова А. В. Проблемное поле и переживания студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 5-10.

12. Подоляк Л. Г. Психологія раннього юнацтва // Психологічна газета. – 2004. – №18 (18). – С. 28-31.

13. Поторій Я. І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студента // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №2. – С. 36-39.

14. Разумникова О. М. Взаимодействие гендерных стереотипов и жизненных ценностей как фактор выбора профессии // Вопросы психологии. – 2004. – №4. – С. 76-83.

15. Семенов И. Н., Репецкий Ю. А. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых // Мир психологии. – 1999. – №2 (18). – С. 32-38.

16. Скрипник В. Особливості перебігу та самосприйняття соціально-психологічної адаптації студентів 1 курсу // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 34-40.

Додаткова література:

1. Астахова В. І. Деякі нові штрихи в соціальному портреті студентства // Проблеми вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С. 65-69.
2. Барабаш Н., Тульчинский М. Психофизиологические особенности студентов с различными типами «коронарного поведения» // Вестник высшей школы. – 2000. – №3. – С. 32-33.
3. Белобрыкина О. А. Традиции как средство развития профессиональной идентичности студентов-психологов // Психология в вузе. – 2004. – №2. – С. 99-109.
4. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82-86.
5. Иванова Н. Л. Идентичность и толерантность: соотношение этнических и профессиональных стереотипов // Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С. 54-62.
6. Кіпень В. Українське студентство: на що орієнтуємося і що цінуємо? // Управління освітою. – 2001. – № 22. – С. 3-5.
7. Левківська Г. П. Адаптація першокурсника в умовах ВЗО. – К.: Науково-методичний центр, 2001. – 128 с.
8. Мартинюк І. О. Проблеми життєвого самовизначення молоді. Досвід прикладного дослідження. – К.: Наукова думка, 1993. – 54 с.
9. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 286 с. (С. 133-285).
10. Особистісні кризи студентського віку: Зб. наук. ст. / Відп. ред. Т. М. Титаренко. – Луцьк: Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2001. – 110 с.
11. Разумникова О. М. Пол и профессиональная направленность студентов как факторы креативности // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 111-125.
12. Савченко С. В. Социализация студентской молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск: Альма-Матер, 2003. – 406 с.
13. Саенко Ю. В. Суеверие современных студентов // Вопросы психологии. – 2004. – №4. – С. 122-130.
14. Селіверстов С. І. Деякі проблеми адаптації студентів першого курсу у вищому навчальному закладі // Проблеми освіти. – 1997. – №10. – С. 69-81.
15. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання. – 2-е вид., скор. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 64 с.

16. Шихи Г. Возрастные кризисы: Ступени личностного роста. – СПб.: Ювента, 1999. – 434 с.

17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. – М., 1996. – 344 с.

II. Визначити основні поняття теми та виписати їх із поясненням у тематичний словник.

III. Скласти психологічний портрет «ідеального», на Вашу думку, студента.

IV. Дати оцінку своїм професійним якостям, які Ви набули під час навчання у ВНЗ.

Таблиця 1.3

Самооцінка професійних якостей

Професійні якості особистості	Оцінка

Тема 1.3. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

Конспект лекції

План

1.3.1. Навчально-професійна діяльність як провідна, її ознаки.

1.3.2. Професіоналізація особистості студента як новоутворення віку:

- а) професіоналізація пізнавальної сфери;
- б) формування мотиваційно-професійної спрямованості особистості;
- в) розвиток «Я-концепції» як показника професійного зростання;
- г) формування професійних здібностей.

1.3.3. Фахова компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності.

1.3.4. Роль самовиховання в професійному зростанні студента.

Основні поняття теми: навчально-професійна діяльність, світоглядний плюралізм, «Я-концепція», ідентифікація, професіоналізація особистості, професійна ідентичність, професійна спрямованість, професійна самооцінка, професійна рефлексія, фахова компетентність, професійна готовність, самовиховання.

*Здоровий глузд і працьовитість
компенсують у вас брак таланту,
тоді як ви можете бути
найгеніальнішим, однак знічев'я
згубити своє життя.*

Бернард Шоу, англійський драматург

У Національній доктрині розвитку освіти визначено: **«Головне завдання вищої школи** – професійна підготовка студентів, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, вміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності».

Одним із головних **завдань вищого навчального закладу**, як сказано в Законі України «Про вищу освіту», є забезпечення *культурного*

й духовного розвитку особистості, виховання осіб, що навчаються у вищих навчальних закладах, у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України.

1.3.1. Навчально-професійна діяльність як провідна, її ознаки

*Існує єдина насолода в житті –
навчатися.*

Франческо Петрарка,
італійський поет

Провідною діяльністю у вищій школі є навчально-професійна, яка вимагає від студента більшої навчальної (і наукової) активності, засвоєння нових психологічних норм і критеріїв соціокультурного розвитку. Саме в процесі навчальної діяльності та через неї досягаються основні цілі підготовки фахівців. Навчально-професійній діяльності студентів притаманні як загальні риси процесу учіння (механізми та етапи, цілісність структури та єдність основних його компонентів тощо), так і специфічні, зумовлені особливостями її мети і змісту, мотивації та форм організації. Вона найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, набуття ними професійно важливих знань, умінь і навичок. У процесі професійного навчання завершується професійне самовизначення, трансформується структура самосвідомості студента, формується соціально-професійний аспект його «Я-концепції», «професіоналізуються» психічні процеси і стани тощо. У процесі навчально-професійної діяльності виникають такі новоутворення студентського віку як *професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності. Мета навчально-професійної діяльності* – засвоєння наукового знання у формі теоретичних понять і вмінь застосування їх при розв'язанні професійних завдань.

Характерні для **навчально-професійної діяльності ознаки:**

1. Професійне навчання у вищій школі для майбутнього фахівця починається під час формування професійних знань, умінь і навичок та засвоєння способів професійно-творчої діяльності. Доки індивід не зіткнувся зі світом професійних теоретичних знань, у його досвіді немає повноцінної навчально-професійної діяльності, хоча одночасно він може досить інтенсивно опановувати способи здійснення різноманітних практичних перетворювальних дій, які ґрунтуються на узагальненнях емпіричного рівня.

Теоретичне знання має бути включене в реальну діяльність студента. Це можливо за умови, коли професійні поняття постають як знаряддя досягнення його цілей, способів розв'язання прийнятих ним професійних завдань. Понятійна форма озброєння знаннями повинна стати способом досягнення практичної професійної мети. **Мета професійної підготовки** полягає не в передачі конкретних предметних знань, умінь і навичок, а в озброєнні студентів системними інтегрованими науковими знаннями, які є загальною передумовою оволодіння способами вирішення виробничих проблем. У цьому змістовна відмінність навчально-професійної діяльності від практичної і пізнавальної (теоретичної) діяльності. Крім наукових теоретичних знань студент набуває практично-методичні й конструктивно-майстерні знання та вміння.

2. У вищій школі вивчаються не основи наук (як у школі), а самі науки в їх розвитку. При цьому самотійна робота студентів зближується з науково-дослідною роботою викладачів, тобто забезпечується єдність навчальної та наукової роботи студентів.

3. Викладання майже всіх наук професіоналізовано.

4. Навчання має проблемний характер.

5. Для вищої школи характерним є емоційність, мажорність усього процесу навчання.

6. Враховуються вікові та індивідуальні особливості студентів.

Навчально-професійна діяльність студентів, з одного боку, відрізняється від діяльності школяра (головне оволодіти знаннями), а з іншого, – від діяльності професіоналів (практичне виконання певних практичних функцій).

Таким чином, головна відмінність навчально-професійної діяльності полягає в тому, що вона професійно спрямована, підпорядкована засвоєнню способів і досвіду професійного розв'язання тих практичних завдань, з якими можна зіткнутися в майбутньому, оволодіння професійним мисленням і творчістю. Суттєвим для неї є також посилення ролі професійних мотивів самоосвіти та самовиховання, які є найважливішою умовою розкриття можливостей особистості студента, його професійного розвитку.

1.3.2. Професіоналізація особистості студента як новоутворення віку

Людина з ремеслом – дерево з плодами, а невіглас – пустоцвіт.

Українське прислів'я

Законодавчо-нормативно від вищої школи вимагається *професіоналізація особистості студента*. Згадаємо відповідну статтю Закону України «Про вищу освіту». У проекті «Програми розвитку освіти на 2005-2010 рр.» теж вказано, що «мова повинна йти про професійне становлення і професійне зростання особистості студента як спеціаліста, професіонала, про формування творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її потреб, інтересів, бажань, здібностей».

Студентський вік до того ж сенситивний для утворення професійних, світоглядних і громадянських якостей, для формування творчих рис – «сходження до вершин творчості», що багато важить у подальшій професійній діяльності.

Основні **напрями професіоналізації**:

1. Професіоналізуються всі пізнавальні процеси: професійне сприймання і професійна спостережливість, професійна пам'ять, професійна уява, професійне мислення. Формується професійна настанова на всі пізнавальні процеси.

2. Фахівець із вищою освітою повинен оволодіти не тільки знаннями, уміннями й навичками, а й самостійно виробляти засоби досягнення поставлених професійних цілей, а для цього повинні бути сформовані механізми *планування* своєї діяльності, *програмування* своїх дій, *оцінки* результатів і їх *корекція*.

3. Особистість студента набуває **професійну спрямованість**, що має такі прояви:

- *професійна мотивація*, загальне позитивне ставлення, схильність і інтерес до професійної діяльності (прагнення до реалізації смислу служіння суспільству, державі, людям);
- *розуміння і прийняття професійних завдань* з оцінкою власних ресурсів для їх розв'язання;
- бажання вдосконалювати свою підготовку до професійної діяльності, підсилюються *мотиви самоосвіти і самовиховання*;
- *планування* задовольняти матеріальні й духовні потреби, займаючись працею в галузі своєї професії.

Професійна спрямованість особистості передбачає розуміння і внутрішнє прийняття нею цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних із нею інтересів, настанов, переконань і поглядів. Усі ці ознаки і компоненти професійної спрямованості виступають показниками рівня її сформованості в студентів. Професійна спрямованість характеризується стійкістю (нестійкістю), домінуванням соціальних або вузькоособистісних мотивів, далекою чи близькою перспективою життєдіяльності.

Можна виділити такі **рівні професійно-педагогічної спрямованості** студентів – майбутніх педагогів. *Високий рівень*

характеризується тим, що професія педагога є покликанням: внутрішній потяг до педагогічної професії, стійкий інтерес до неї з дитинства, виражена потреба в спілкуванні з дітьми та активна співпраця з молодшими, прояв педагогічних схильностей і здібностей, позитивна мотивація навчання з усіх предметів тощо. *Середній рівень* характеризується захопленістю педагогічною професією в старших класах часто під впливом авторитетного вчителя або глибокого інтересу до окремих предметів, результат захоплення педагогікою та психологією. *Низький рівень* – це рівень, коли студента привабляло в педагогічному навчальному закладі різноманіття предметів або відсутність тих, які були в школі непривабливими (наприклад, математики); або він послухався порад родичів, друзів. *Відсутність професійної спрямованості* – рівень, коли студент і думки не мав про професію педагога, а вступив до педагогічного вищого навчального закладу тому, що не міг вступити в інший або цей найближче від дому.

Як допомогти студентові в професіоналізації спрямованості особистості та розвитку професійних мотивів?

1. Виробляти в студентів правильне уявлення про суспільну значущість і зміст майбутньої професійної діяльності (будь-якої).

2. Формувати позитивну мотивацію до засвоєння знань і вмінь, які мають пряме відношення для успішного розв'язання професійних завдань.

3. Зміцнювати професійну самооцінку, формувати впевненість студента в можливості успішно опанувати професію та наявності в нього для цього необхідних задатків і здібностей.

4. Стимулювати самоосвіту та самовиховання, викликати активний інтерес до всього, що пов'язано з майбутньою професією.

5. Поступово зближувати та обмінюватися соціально-рольовими функціями між викладачем і студентом (у процесі підготовки майбутнього вчителя це може бути, наприклад, взаємоконтроль студентами своїх знань, мікровикладання та ін.), оптимізація взаємин у системі «студент – викладач».

6. Формувати ціннісні орієнтації, що пов'язані з професійною діяльністю: настанови, переконання, пріоритети щодо професійної діяльності (в педагогічній діяльності – формування педагогічних цінностей).

7. Формувати соціально-професійний аспект «Я-концепції» студента (ідентифікацію «Образу-Я» з професійною моделлю, позитивну самооцінку і професійний імідж – самопрезентацію).

8. Формувати психологічну готовність до майбутньої професійно-трудової діяльності після закінчення ВНЗ.

Позитивні зміни в змісті професійної спрямованості студента

виявляються в зміцненні мотивів, пов'язаних із майбутньою професією (прагнення добре виконувати свої ділові обов'язки, демонструвати себе знаючим і вмілим фахівцем); у зростанні рівня домагань стосовно успішного розв'язання складних навчальних завдань; у посиленні почуття відповідальності, бажанні досягти успіхів у професійній кар'єрі тощо. Суттєві зміни відбуваються в структурі самосвідомості студента, у рівні його самооцінки та в ставленні до себе.

У студентів формується система ціннісних орієнтацій, які пов'язані з професійною діяльністю. **Цінність** – усвідомлення і прийняття студентом сенсу своєї професійної діяльності. «Тільки цинік знає всьому ціну й не має життєвих цінностей».

У чому виявляються нові зміни в самосвідомості, що пов'язані з професійною діяльністю?

1. Формується *ціннісно-смісловий зміст «Я-концепції»*. На зміну *кризи ідентичності* приходить стійке уявлення про своє «Я» як майбутнього фахівця. Зростає рівень домагань у галузі майбутньої професійної діяльності, готовність до самореалізації вже в професійній діяльності.

2. Формується *позитивна самооцінка*, у зміст якої входять професійні якості.

3. Змінюються *мотиви* трьохкомпонентної «Я – самопрезентації»:

- а) бажання продемонструвати свої ділові (професійні) якості;
- б) намагання викликати до себе діловий, професійний інтерес;
- в) завоювати авторитет своїми діловими якостями.

«Я-концепція» – важливий самоутворюючий компонент. Практика свідчить, що недооцінка ролі та особливостей «Я-концепції» студента призводить до суттєвих вад у його навчально-професійній діяльності, оскільки не забезпечуються соціально-психологічні умови актуалізації творчого потенціалу студента, стимулювання його професійного становлення та особистісного зростання.

Загострюючи проблему, можна стверджувати, що зміцнення та формування позитивної «Я-концепції» студента – це завдання вищої психолого-педагогічної ідеології (І. Д. Бех), порівняно з традиційним формуванням професійних здібностей, методичної та теоретичної підготовки майбутнього фахівця. Психотерапевти працюють насамперед з «Я-концепцією» клієнта, допомагають йому досягти автентичності для визначення здорового, реального функціонування особистості.

Під «**Я-концепцією**» **майбутнього фахівця** розуміється складна динамічна система уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка містить у собі взаємопов'язані і взаємозумовлені компоненти: 1) «Образ-Я», що розкриває неповторність

самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції і настанов щодо себе; 2) «Ставлення-Я», яке визначається самооцінкою професійно-педагогічних здібностей і особистісних якостей і може викликати виявлення певних емоційно-ціннісних проявів; 3) «Вчинок-Я», спрямований на самовиявлення і самопрезентацію власного «Я», або прояв певної захисної дії, коли є «посягання» на цінність і цілісність сформованого уявлення про себе (поведінкова складова).

«Я-концепція» забезпечує внутрішню узгодженість особистості, відносну стійкість її поведінки. Вона багато важить у професійному зростанні студента.

Позитивна «Я-концепція» студента характеризується такими емпіричними показниками: висока когнітивна складність і диференційованість «Образу-Я»; професійно-рольова ідентифікація («Я – майбутній педагог», «Я – вихователь-практикант» тощо); наявність власне особистісних компонентів у структурі уявлень про себе (любов до дітей, їх прийняття і розуміння, повага іншого тощо); внутрішня цілісність і узгодженість між модальностями «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-дзеркальне»; відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як особистість і майбутнього педагога; переважання серед них моральних суджень і загальний позитивний їх характер. Студенти з позитивною «Я-концепцією» відрізняються високою (здебільшого адекватною) самооцінкою педагогічних здібностей, особистісних якостей і наслідків своєї навчально-професійної діяльності; високим рівнем самоповаги та аутосимпатії, самокритичністю (але без самобичування). Вони здебільшого очікують на позитивне ставлення до себе з боку авторитетних осіб, емоційно стійкі, з низьким рівнем особистісної і реактивної тривожності. Їм притаманна висока активізація вчинку самобачення, наявність позитивних мотивів навчально-професійного й особистісного самовдосконалення, здатність до вольової дії щодо подолання вад власного «Я»; домінування інтернальних (внутрішніх) тенденцій локусу-контролю.

Людина з позитивною «Я-концепцією» відповідально усвідомлює свої потреби й намагається їх реалізувати, але робить це за власним бажанням, тому відчуває внутрішню свободу. У змісті «Я» наявні професійні якості і настанови, що свідчить про професійну спрямованість особистості студента та є важливою особистісно-психологічною передумовою професійної адаптації молодого вчителя.

Професійно-рольова ідентифікація («Я – майбутній викладач», «Я – вчитель-практикант» тощо) впливає на поведінкову складову «Я-концепції» (Я – вчитель!). Це дає студентові відносно жорсткий стрижень і орієнтує його на необхідність підтвердити уявлення про професійно-

орієнтоване власне «Я» (*«Якщо я хороший студент, то треба подолати всі спокуси розваг, слабкість волі та лінощі, щоб підтвердити цей образ; якщо ж я – майбутній вчитель, то я мушу діяти так, як має діяти, у моєму уявленні, фахівець»*).

Студенти з позитивною «Я-концепцією» активніші у навчанні (на заняттях вони частіше запитують, обговорюють порушені проблеми, виявляють ініціативу у відповідях, висловлюють власні судження тощо), успішно оволодівають навичками самоосвіти, намагаються оволодіти рисами особистості, які притаманні професійній моделі. Дослідженнями встановлено, що поведінка студентів із позитивною «Я-концепцією» є самокерованою – студент долає труднощі, володіє собою в критичних ситуаціях, адаптація його гнучка щодо змін у соціальному середовищі.

Таким чином, позитивна «Я-концепція» сприяє розкриттю та реалізації внутрішніх можливостей студента в напрямку його успішної професійної підготовки. Якщо діяльність здійснюється в гармонії з ціннісними орієнтаціями, смыслом і цілями діяльності, з «Я-концепцією» людини, то вона буде для неї не тільки престижною, але й дійсно суспільно значущою, мати життєвий смысл.

А якщо студент має **негативну «Я-концепцію»** (занижену, неадекватну самооцінку)? Вона характеризується когнітивною простотою і недостатньою розрізненістю елементів «Образу-Я»; браком конструктів, що вказують на професійно-рольові настанови, обмеженістю лише формально-функціональними ознаками (успішність, ставлення до навчання тощо); суперечливістю «Образу-Я», критичною неузгодженістю між «Я – реальним» і «Я – ідеальним», високою його мінливістю і ситуативністю; переважанням зовнішньо атрибутивних суджень, нерідко з негативним емоційним відтінком; найімовірніше заниженою самооцінкою педагогічних здібностей і результатів навчально-професійної діяльності; «комплексом неповноцінності», низьким рівнем самоповаги; очікуванням на переважно негативне оцінне ставлення до себе оточуючих; емоційною нестабільністю, високим рівнем особистісної і реактивної тривожності; почуттям незахищеності. Для студентів з негативною «Я-концепцією» характерним є брак вираженого інтересу до професійного аспекту «Я», пасивність самопізнання, невмотивованість навчально-професійного самоствердження і самореалізації; приреченість власним «Я», безпорадність у розв'язанні суперечностей «Образу-Я»; домінування екстернальних (зовнішніх) тенденцій локусу-контролю (пошук винуватця власних негараздів).

Студент із негативною «Я-концепцією» здатний до самоприпинення і самозаперечення, часто нервує, невпевнений у собі, очікує непереборні професійні труднощі в майбутньому. Він ригідний,

замкнений, пасивний і щодо реалізації своїх планів у навчанні. Як особистість такий студент відчуває труднощі в реалізації свого «Я», у саморегуляції своєї поведінки, особливо в ситуаціях, які вимагають мобілізації своїх душевних і фізичних сил. Так, за даними дослідження, серед 43,3% студентів із небажаними змінами за період навчання в професійно-педагогічній спрямованості 74,6% характеризуються негативними тенденціями в «Я-концепції».

Чи можна допомогти таким студентам? Звичайно, можна! Як? Передусім вихованням *самоповаги* (почуття власної гідності), *самоцінності*. **Самоцінність** – це те, наскільки людина сама себе вважає гідної поваги з боку оточуючих людей, їхньої любові незалежно від тих результатів, які вона має на цей час.

Стан високої самоцінності ми переживаємо під час досягнення успіху через зусилля, коли зробили добру справу. Тоді людина відчуває в собі великі сили, бажання дарувати їх людям, зростає віра і в себе, і в людей. Якщо немає цього почуття самоцінності, людина обмежує себе неповагою до себе, зневажанням себе, байдужістю до себе.

*Никто не дорожит
Мной на земле.
И сам себе я в тягость,
Как другим.*
М. Ю. Лермонтов

Є така *залежність*: чим вищі цілі та ідеали, тим більше раниць власна недосконалість, і тим більше людина повинна намагатися піднятися вгору, до самовдосконалення. А то починається обмеження з малого: «Навіщо мені це знати? Можна обійтися і без цього».

Висновок: Треба вірити в унікальність свого життя, свого «Я», вірити в його неповторність, вірити в самого себе, мати почуття власної гідності, бути оптимістом! Із цього випливає **завдання** забезпечення в педагогічному навчальному закладі необхідних соціально-психологічних умов, які б сприяли особистісному зростанню майбутнього вчителя, зміцненню його «Я-концепції».

Когнітивна схема «Я-концепції» формується за відомим **психологічним механізмом** (І. С. Кон), дія його визначається особливостями «соціальної ситуації розвитку» студента педагогічного навчального закладу. До нього входить: інтеріоризація оцінних ставлень учителів школи, викладачів ВНЗ у навчально-професійній діяльності; порівняння себе з однокурсниками під час виконання певних педагогічно-рольових функцій; інтегрування власних вражень і переживань від

реальних результатів педагогічної практики; самоатрибуція як деяка компенсаторна функція, що породжена можливими суперечностями в «Образі-Я» студента. Цей психологічний феномен розглядається у результативному і процесуальному аспектах, тобто як наслідок і умова перебігу взаємин студента з викладачами. Вважається, що через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі «студент – викладач» можна ефективно впливати на формування «Я-концепції» майбутнього педагога в період його професійного навчання.

Протягом навчання студента в педагогічному навчальному закладі спостерігається подальший генезис його «Я-концепції»: виявлена тенденція динаміки «Образу-Я» майбутнього педагога в напрямі когнітивної ускладненості й диференційованості; зростання питомої ваги в загальній його структурі моральних суджень; зміни зовнішніх оцінних еталонів на внутрішні, індивідуально-особистісні; трансформація семантичного простору в напрямі зростання кількості професійно-рольових конструктів як свідчення ідентифікації з професійною моделлю («майбутній педагог», «вчитель-практикант»). Водночас, у багатьох студентів спостерігається затримка професійно-психологічної адаптації (відсутність у когнітивній структурі «Я-концепції» професійно-рольових настанов); зниження загальної самооцінки і ставлення до себе; прояв загального високого рівня тривожності; домінування екстернальних альтернатив локус-контролю, що заважає самоствердженню і самореалізації себе як майбутнього вчителя. Ці тенденції можна пояснити особливостями індивідуального розвитку студентів, а також недоліками в організації навчально-виховного процесу, зокрема у сфері взаємин «студент – викладач».

Психолого-педагогічна система роботи з **формування позитивної «Я-концепції»** студента передбачає:

1. Психокорекцію настанов викладачів щодо студентів як майбутніх учителів: проведення психолого-педагогічних семінарів-практикумів «Педагогіка співробітництва», «Педагогічні ситуації та конфлікти», «Індивідуальні особливості студентів і прийоми педагогічної взаємодії»; діагностика взаємин у системі «студент – викладач» і аналіз виявлених проблем під час індивідуальних і групових консультацій; вивчення особливостей «Я-концепції» викладачів і надання їм психокорекційної допомоги.

2. Забезпечення умов щодо трансформації в семантичний простір «Я-концепції» студентів професійно-рольових настанов: запровадження в навчальний процес нетрадиційних організаційних форм і активних методик навчання для взаємообміну соціально-рольовими функціями; психологічна емоційно-ціннісна підтримка студентів під час практики; робота групи

психотренінгу «Я – майбутній педагог»; оперативна діагностика змін в «Я-концепції» студентів із наступною розробкою системи психокорекційних програм.

Отже, формування «Я-концепції» студента варто розглядати в контексті загальних психологічних умов у період перебування його в педагогічному навчальному закладі, а діагностика та врахування її особливостей робить процес особистісного зростання майбутнього вчителя педагогічно керованим.

Професійне навчання відіграє надзвичайно важливу роль у становленні особистості майбутнього педагога, адже збагачує когнітивну сферу студента професійними знаннями, уміннями й навичками, розвиває педагогічне мислення, формує модель професійної поведінки. Однак наївно вважати, що педагогічні впливи безпосередньо проектується в особистості студента. Насправді особистість розвивається лише тоді, коли відбуваються якісь суттєві зрушення в її життєвому і професійному досвіді, що неминуче приводить до нового ставлення до себе й навколишнього світу. Вияв цих змін і реагування на них залежить від професійних настанов студента, мотивів його поведінки та навчально-професійної діяльності.

Особливо важливим щаблем у процесі особистісного зростання майбутнього педагога є педагогічна практика. Саме під час неї студент починає самостверджуватися в новій статусно-рольовій позиції вчителя, ідентифікувати себе з професійною моделлю майбутнього педагога; активізується вчинок самобачення – пошук відповідей на непрості запитання «Хто я є?», «Що я хочу й можу?», які за своїм змістом набувають характеру професійного самовизначення. Педагогічна практика – це реальне соціально-психологічне поле, де інтенсивно здійснюється процес утвердження і розвитку професійного «Я» майбутнього педагога.

Дослідження показують, що 65,8% старшокурсників саме в процесі педагогічної практики вперше починають ідентифікувати себе з соціальною роллю «педагог» (порівняно з 18,2% студентів 2-3 курсів). Після цієї події підвищилася самооцінка готовності до самостійної роботи в ролі викладача у 81,4% студентів. Під впливом педагогічної практики продовжує коригуватися ставлення до педагогічної професії, яке є суперечливим і залежить від конкретних переживань результатів педагогічних дій студента.

Отже, після проходження педагогічної практики студент стає **іншим**: зазнає змін його внутрішня позиція, трансформується система особистісних цінностей і професійно-педагогічних настанов, збагачується когнітивний зміст «Образу-Я», розширюється життєвий і професійний досвід. Хоча процес становлення особистості педагога цим не

завершується, потребує ще багато часу й зусиль, але не помічати змін, що відбулися, означає нехтувати внутрішніми умовами й закономірностями розвитку студента як особистості, що робить подальший процес формування його як майбутнього фахівця неефективним. Особливого значення до того ж набувають взаємини в системі «викладач – студент». Під час них розгортається вчинок самопізнання, формується і коригується «Я-концепція» майбутнього педагога. Проте ці взаємини можуть бути як конструктивно-розвиваючими, так і стати детонатором внутрішнього особистісного конфлікту студента (життєва криза, високий рівень тривожності, зміна професійного вибору тощо).

Інтеріоризація професійно-педагогічних цінностей у сферу самосвідомості студента потребує нового ставлення викладача до нього як до майбутнього вчителя. Це сприяє ідентифікації студента з педагогом як з потенційним своїм колегою. Задля забезпечення розвиваючої педагогічної інтеракції важливою є реалізація «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії між студентом і викладачем, зближення їх соціально-рольових позицій, здійснення взаємообміну професійно-рольовими функціями, забезпечення умов для професійного самоствердження і самовираження майбутнього педагога.

За своїм статусом саме викладач вищої школи визначає характер педагогічної взаємодії, а тому повинен володіти низкою таких морально-комунікативних якостей як гуманістична спрямованість, високий рівень загальної і психологічної культури, чесність і ясність у взаєминах із людьми, інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній взаємодії з ними, безумовне прийняття їх як особистостей та ін.

У професійному зростанні особистості студента відбувається **професійна самоактуалізація**:

- це пошук професійного іміджу – зовнішня характеристика образу, яка завжди відображає індивідуальність як символ особистості;
- це індивідуальний стиль професійної діяльності;
- це визначення для себе *професійних перспектив*, шляхів їх досягнення, прагнення до гармонійного розкриття та ствердження свого природного, творчого потенціалу.

Таким чином, процес професійного самовизначення – це самопізнання, самооцінка власних здібностей і практичні дії з їх розвитку, це самоактуалізація. Професійна спрямованість особистості студента веде до розуміння і прийняття професійних завдань із оцінкою власних ресурсів їх вирішення. Процес підготовки фахівця з вищою освітою охоплює не тільки набування знань, умінь і навичок, а й професіоналізацію особистості студента загалом.

Розвиток студентів і формування їх як майбутніх фахівців на різних курсах має деякі свої особливості.

1 курс – розв'язуються завдання залучення вчорашнього абітурієнта до студентських форм життя, адаптації його до умов вузівського навчання. Поведінка більшості першокурсників відрізняється високим ступенем конформізму; відсутній диференційований підхід до своїх соціальних ролей (студента, майбутнього фахівця).

2 курс – період найбільш напруженої навчальної діяльності студентів. Життя другокурсників пов'язане з інтенсивним включенням до всіх форм організації навчання і виховання. Студенти отримують загальноосвітню підготовку, що сприяє формуванню їх широких культурних запитів та інтересів. Процес адаптації до умов навчання у вищій школі загалом завершується.

3 курс – початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як свідчення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів студентів. Дуже потрібна спеціалізація часто призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. Відтепер становлення особистості майбутнього фахівця загалом визначається фактором спеціалізації.

4 курс – перше реальне знайомство зі спеціальністю в період проходження практики. Для поведінки характерний інтенсивний пошук раціональніших шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка студентами багатьох цінностей життя і культури.

5 курс – перспектива близького закінчення ВНЗ формує чіткі практичні настанови на майбутній різновид діяльності. Виявляються нові, актуальніші цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним станом, майбутнім місцем роботи тощо. Багато студентів поступово відходять від колективних форм життя ВНЗ.

При організації навчального процесу у вищому навчальному закладі потрібно враховувати розвиток **когнітивної сфери** студентів. Цікавим є дослідження, в якому фіксувалися зміни процесів мислення 140 студентів протягом 4 років їх навчання в Гарвардському та Редкліфському університетах (Перрі, 1970). Наприкінці кожного навчального року в цих студентів брали інтерв'ю з широкого кола питань. Дослідників цікавило, як студенти усвідомлювали свій досвід навчання в університеті, як вони його інтерпретували та якого значення надавали, як оцінювали суперечливі погляди і критерії свого навчання. Це дало змогу виокремити **три стадії послідовних змін у мисленні** студентів:

1 стадія – *стадія початкового дуалізму* – студенти інтерпретують світ і свій освітній досвід авторитарним, дуалістичним чином. Вони шукають істину й прагнуть до знань. Світ може бути лише хорошим або

поганим, правильним або неправильним. Роль викладача – вчити студентів, а їх власна роль – старанно навчатися.

2 стадія – *стадія концептуального релятивізму* – зіткнувшись із різними точками зору, студенти поступово починають їх визнавати і навіть схвалювати таке різноманіття думок. Виникає терпимість до суперечливих поглядів, до думок різних учених.

3 стадія – *стадія самотійно обраної позиції та відповідальності*. У студентів виникає потреба прийти до якоїсь власної думки, своїх переконань і відповідей на спірні запитання. Спочатку це реалізується дослідним, випробувальним шляхом. Потім студенти цілком визначаються і беруть на себе відповідальність за вибір власних цінностей, поглядів і свого стилю життя (Г. Крайг).

У 1938 році майже 300 студентів молодших курсів Гарвардського університету погодилися взяти участь у лонгітюдному дослідженні, яке добре відоме як «Grant study». Дослідників цікавило, як і чому одні люди досягають успіху в зрілі роки, а інші переживають невдачу. Дорослі успіхи учасників дослідження зіставлялися з їх юнацькими особистісними профілями. Дослідники очікували знайти підтвердження зв'язку між веселим, дружелюбним, альтруїстичним юнаком і процвітаючим, добре пристосованим до життя чоловіком. Однак дане дослідження не підтвердило цю гіпотезу. Товариські, ідеалістичні студенти, ймовірно, добивалися життєвого успіху не більше, ніж сором'язливі, замкнуті, відлюдні молоді люди. Дослідники зробили висновок, що природна товариськість – усього-на-всього відмінна ознака юності, яка не обов'язково проявляється в зрілої особистості. Рисами юнаків, за якими найбільш точно можна передбачити майбутній їх успіх, є практичність, організованість і цілісність особистості – властивості, які переважно не асоціюються з юністю (Г. Крайг).

Цікавими є результати дослідження І. Ш. Фахрутдінової щодо особливостей динаміки психічного стану в студентів-хлопців і студентів-дівчат в умовах навчального процесу. Було встановлено, що показники самопочуття та настрою, бажання навчатися загалом вищі в юнаків, тоді як активність, задоволеність заняттям, яке пройшло, а також частота серцебиття до того ж вища в дівчат. В іншому дослідженні (Н. М. Пейсахов, 1977) встановлено, що студенти-дівчата відрізнялися від своїх ровесників студентів-хлопців вираженішою потребою в досягненні й спілкуванні, спрямованістю на взаємні дії, а також відносно високим рівнем тривожності. В юнаків виявилася в середньому більша спрямованість на себе та вища самооцінка.

Викликають інтерес результати дослідження впливу здобуття вищої освіти на розвиток інтелекту дівчат і хлопців. Встановлено

(А. С. Пашкова), що протягом усіх років навчання у вищій школі хлопці і дівчата відрізняються за рівнем інтелектуального розвитку. Але якщо на першому курсі показники загального інтелекту вищі в хлопців (на 2 ум. од.), то до п'ятого курсу дівчата не тільки наздоганяють їх, а й добираються вищого показника загального інтелекту (на 1,2 ум. од.). Особливо помітні зміни до того ж відбуваються в показниках рівня невербального інтелекту. Це пояснюється більшою старанністю і наполегливістю дівчат у навчанні, про що засвідчує також краща успішність студенток на всіх курсах, а особливо – на п'ятому.

У нашому дослідженні виявлені відмінності в структурі самосвідомості дівчат і хлопців. Так, дівчата 2-3 курсу для означення свого «Образу-Я» частіше вдавалися до моральних суджень. Натомість, у хлопців часто переважали зовнішньо-атрибутивні конструкти («високий», «атлетичний», «брюнет» тощо). У випускників ці відмінності стають несуттєвими.

У навчально-професійній діяльності формуються *професійні здібності*, подальше розвиваються також загальні інтелектуальні здібності. Кожна професійна діяльність потребує від фахівця свій набір якостей (здібностей), які визначають її успіх. Систему професійних здібностей вчителя Ви вже вивчали в курсі «Педагогічна психологія». Про професійні здібності викладача вищої школи мова йтиме в окремій лекції.

1.3.3. Фахова компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності

*Ніхто не народжується
майстром.
Майстерність
опановують поступово.*

Латинські прислів'я

Наслідком професійного зростання особистості майбутнього фахівця та розвитку його професійних здібностей є **фахова компетентність**, яку набуває студент. Вона характеризується:

- 1) ґрунтовними знаннями із загальноосвітніх і фахових дисциплін;
- 2) володіння уміннями і професійною технологією (технікою);
- 3) здатність мобілізувати в професійній діяльності знання і вміння, використовувати узагальнені засоби виконання дій при вирішенні професійних завдань.

Компетентність забезпечує *універсальність* оволодіння професійною діяльністю та характеризує готовність до праці. Високий рівень оволодіння професійною діяльністю характеризує також поняття *професійна культура*. **Професійна культура** – це високий рівень професійних знань, професійне мислення, психологічне озброєння, а також відповідальність і рефлексивність. Рефлексивність стимулює самоаналіз, оцінку свого «Я», тобто об'єктом самопізнання стає власне «Я».

Для **розвитку рефлексії** потрібні такі умови:

- а) вербальний і невербальний зворотній зв'язок (оцінка оточуючих);
- б) порівняння себе з іншими;
- в) самоспостереження за своїми думками, почуттями, вчинками (того, що відбулося) для подальшого управління самим собою;
- г) зіставлення свого «Я – сьогоднішнє» з «Я – вчорашнім».

1.3.4. Роль самовиховання в професійному зростанні студента

*Найкраща людина та, яка
більше за інших прагне
вдосконалюватися, і
найщасливіша та, яка глибше
за інших відчуває, що вона
дійсно вдосконалюється.*

Сократ

Лише критична самооцінка сприяє **самовихованню** шляхом постановки конкретної мети, завдань, розв'язання яких підносить суб'єкта на новий рівень активності, самореалізації. Зовнішні стимули повинні перетворитися у внутрішні спонування. Самовиховання відбувається в тому разі, якщо навчально-професійна діяльність набуває особистісну значущість, життєвий сенс. Лише при таких умовах намагання успішно оволодіти професією викличе активність у зростанні себе як особистості.

Таким чином, успішність професіоналізації студента залежить від власної активності студента, від наявності відповідних мотивів (бажання, потреба реалізувати свій внутрішній потенціал в оволодінні професією; потреба реалізувати свої життєві цінності відповідно до цілей професійної діяльності). Ці мотиви визначають різні **рівні активності студента в навчально-професійній діяльності**:

1. *Вищий рівень* – коли навчально-професійна діяльність приносить радість творчості. Вона з обов'язкової перетворюється в потребу, задоволення якої приносить позитивне почуття. Саме при таких умовах формується культура розумової і професійної діяльності.

2. *Виконавчий рівень* – коли студент лише є «споживачем культури», який копіює зразки виконання навчальної діяльності з інших авторитетних осіб.

Як допомогти студентові перейти на вищий рівень? Цю допомогу треба надавати ще на етапі адаптації.

Так, на *першому етапі* адаптації важливо формувати прагнення до саморозвитку, високу працездатність, принциповість, сумлінність, відповідальність. На цьому етапі потрібно допомагати в адаптації до нових умов і вимог навчання, а саме:

1) вивчати мотивацію, ціннісні орієнтації, соціально-психологічні настанови, тобто діагностувати готовність до навчально-професійної діяльності;

2) допомагати в розвитку навчальних умінь і в регуляції своєї життєдіяльності (самостійна організація власного життя);

3) психологічно підтримувати в переборенні труднощів самостійного життя, у становленні комфортних взаємин із однокурсниками та викладачами.

На другому етапі (III – IV курс) – *інтенсифікації* професійного навчання – відбувається розвиток загальних і спеціальних здібностей. Це етап *професійної ідентифікації*, тому важливо формування *професійної ідентичності*.

На V курсі та в магістратурі з'являються нові актуальніші цінності, що пов'язані з сімейним і матеріальним станом, працевлаштуванням. Показником успішності цього етапу є *ототожнення себе з майбутньою професією*, розвиток здібностей до *професійної самопрезентації*. Розвивається професійно-особистісне творче ставлення до праці. Професіонал народжується лише в праці, всередині її, при вільному її виборі.

Основною умовою розвитку професійної майстерності є повне залучення до того, що треба робити тут і зараз, мобілізувати себе на повну віддачу, поглиблений інтерес, захоплення справою (К. С. Станіславський). Має значення місце і роль професійних цінностей у структурі ціннісно-сислової сфери особистості, глибоке розуміння сенсу своєї праці. Важливим є також відповідальність за результати своєї діяльності.

Засоби саморегуляції своєї діяльності і поведінки:

- самонавіювання;

- самопереконавання;
- самонаказ;
- самозаохочення (який я молодець!);
- самомобілізація;
- самозаспокоєння;
- самокритика тощо.

Треба вміти знімати невпевненість у самому собі (засобами програмування дій і вчинків), контролювати свій емоційний стан (прийомами логіки, регулюванням дихання, відвертанням, фізичними вправами, сном тощо).

Отже, можна виділити такі **загальні тенденції становлення особистості** студента як майбутнього фахівця в умовах його навчання у вищому навчальному закладі:

1. Соціалізація особистості майбутнього фахівця є багатоаспектним явищем і детермінована низкою соціокультурних чинників: ментально-духовна атмосфера сімейно-родинного середовища; особливості довузівського освітньо-виховного простору; організація навчального процесу у вищому навчальному закладі.

2. Упродовж навчання відбуваються суттєві зміни в структурі самосвідомості студента: завершується процес професійного самовизначення, що відображається в змісті та структурі його «Я-концепції». На основі усвідомленої професійної моделі формується «Я-ідеальне» майбутнього фахівця.

3. Вдосконалюються, набувають «професійного характеру» психічні процеси і стани, збагачується життєвий і професійний досвід, розвиваються необхідні професійні здібності.

4. Підвищуються почуття обов'язку й відповідальності, самостійність і самоконтроль, чіткіше дає знати про себе індивідуальний стиль і життєва позиція студента.

5. Зростає рівень домагань студента в сфері майбутньої професії, формуються мотиви професійного самоствердження і самореалізації; підвищується роль самоосвіти й самовиховання в професійному становленні.

6. Показником ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі педагогічного спрямування є соціальна, духовна й професійна зрілість особистості студента, цілісність і стійкість його «Я», психологічна готовність випускника до реалізації професійно-педагогічних функцій.

Студент педагогічного навчального закладу характеризується, насамперед, професійно-педагогічною спрямованістю, цілеспрямованою підготовкою до виконання професійних функцій у педагогічній сфері. Він

сьогодні навчається, щоб завтра самому навчати й виховувати дітей. Нині студент є учасником педагогічного процесу, щоб завтра самому організовувати його в школі чи іншому закладі освіти. Після отримання диплому він також набуде соціального статусу педагога. Все це зближує його з викладачами і вчителями. У цьому суттєва відмінність студентів, хто навчається за педагогічними напрямками, від студентів інших спеціальностей. Це обов'язково потрібно враховувати при організації навчального процесу в педагогічному навчальному закладі. Водночас студенту-майбутньому педагогу притаманні також усі ті особливості, які характеризують сучасне студентство загалом.

Завдання до практично-семінарського заняття № 3 **«Професійне зростання студента як фахівця»**

Питання для опрацювання:

1. В яких напрямках відбувається розвиток особистості студента як майбутнього фахівця?
2. Які труднощі зростання особистості фахівця з вищою освітою визначаються сучасними психологами?
3. Яка роль позитивної «Я-концепції» студента в його професійному становленні?
4. Охарактеризувати показники професійної зрілості студента.
5. Які передумови і шляхи формування професійної спрямованості особистості студента?
6. Чому пошук відповіді на питання про сенс життя допомагає юнакові перебороти кризу ідентичності?
7. Довести, що формування професійних здібностей має потрібну детермінацію: вроджені особливості нервової системи, вимоги діяльності, особистісні цінності.
8. Чи потрібен профвідбір абітурієнтів до навчання у ВНЗ певного профілю?

Самостійна робота студента:

- I. Опрацювати першоджерела (конспект, тези):
 1. Барабанова В. В., Зеленова М. Е. Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 28-41.
 2. Берак О., Шибает А. Установка на развитие личности студента //

Вестник высшей школы. – 1990. – №10. – С. 23-28.

3. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82-85.

4. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущих педагогов // Вопросы психологии. – 2000. – №4. – С. 57-66.

5. Каминская М. В. Концепция профессионального развития учителя в системе образования Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова // Психологическая наука и образование. – 2004. – №3. – С. 34-43.

6. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 25-32.

7. Носков В. И. Студент гуманитарного вуза: проблема личностной самоактуализации // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №2. – С. 42-44.

8. Ткачук С. Психологічний аналіз самотворення позитивної «Я-концепції» // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 107-113.

9. Токар Н. Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 151-154.

10. Фокин В. А. Об особенностях профессионализации студентов-психологов // Вестник МГУ, серия 14: Психология. – 2005. – № 2. – С. 33-44.

11. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С. 72-83.

12. Юрченко В. І. «Я-концепція» як показник особистісного зростання майбутнього вчителя // Психологія: 36. наук. праць. – К.: НПУ, 1999. – Вип.4. – С. 31-35.

Додаткова література:

1. Белинская Е. П. Временные аспекты «Я-концепции» и идентичность // Мир психологии. – 1999. – №3. – С. 140-147.

2. Гашимова В. Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 164-168.

3. Данилова В. Д. Как стать собою: Психотехника индивидуальности. – Харьков: ИМП «Рубин», 1994. – 125 с.

4. Казанцева Т. А., Олейник Ю. Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал. – 2002. – №6. – С. 51-59.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 308 с.

6. Томан І. Як удосконалювати самого себе. – К.: Атіка, 1988. – 319 с.

7. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сб.: Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

II. Визначити основні поняття теми та виписати їх із поясненням у тематичний словник.

III. Сформулюйте, які зміни відбулися в навчально-професійній діяльності студентів, що сприяють їх професійному зростанню та заповніть таблицю:

Таблиця 1.4

Зміна підходів до навчально-професійної діяльності студентів

У МИНУЛОМУ (XX ст.)	СЬОГОДЕННЯ (XXI ст.)
Мета: набуття предметних знань і вмінь	
Орієнтація в навчанні на обсяг матеріалу	
Використання в навчанні методів відтворення	
Негнучкість програм, їх відрив від життєвих проблем	
Орієнтація на контроль із боку викладачів	

IV. Розробити й подати письмово Вашу програму професійного самовдосконалення.

Тема 1.4. ПСИХОЛОГІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ

Конспект лекції

План

- 1.4.1. Психологічні особливості студентської групи та її структура.
- 1.4.2. Розвиток студентської групи, характеристика студентського колективу.
- 1.4.3. Міжособистісні стосунки в студентській групі.
- 1.4.4. Проблема лідера та лідерства.
- 1.4.5. Психологічні особливості студентського самоврядування.

Основні поняття теми: студентська академічна група, офіційна – неофіційна структура, референтна група, студентський колектив, міжособистісні взаємини, конформізм, навіюваність, ідентифікація, наслідування, колективні переживання і настрої, колективна думка, соціальна фасилітація, соціальна інгібіція, атракція, соціальне порівняння, соціальна репрезентація, лідер, лідерство, керівництво, самоврядування.

1.4.1. Психологічні особливості студентської групи та її структура

*Тільки спілкування виліковує від
самовпевненості, дурної
сором'язливості, тільки вільний і
невимушений обмін думками дає
можливість вивчати людей,
перевіряти їх, розпізнавати й
порівнювати себе з ними.*

Л. К. Вовенарг, франц. письменник

Дослідженню соціально-психологічних явищ у студентській групі та закономірностей її функціонування приділяється велика увага у вітчизняній психології. Добре відомі роботи Б. Г. Ананьєва та його співробітників у Ленінградському університеті (І. П. Волкова, Н. В. Кузьміної, В. Т. Лісовського, М. М. Обозова, В. І. Секуна та ін.). Останнім часом з'явилися дослідження також українських психологів (Л. М. Жалдак, П. Г. Лузан, В. А. Семиченко та ін.)

Навіщо викладачеві треба знати психологію студентської групи?

Річ у тім, що й куратор групи, і кожен викладач працюють не з окремим студентом, а з групою загалом (лекція, семінарське заняття, збори тощо). З групою здійснюється керівництво художньою, спортивно-оздоровчою та іншою діяльністю, а також організація дозвілля. Звичайно, викладачеві (і особливо кураторові) треба знати особистість кожного студента, враховувати їх індивідуальні особливості. Але і навчальна, і виховна робота проводиться з групою, або через її офіційних представників (старосту, профорга, культорга та ін.).

Студентська група є елементом педагогічної системи. Функції управління нею здійснюються через зворотній зв'язок: викладач – група, група – викладач (куратор). Її психологію треба знати ще й тому, що *адаптація* кожного студента до ВНЗ, до навчально-професійної діяльності, професійне його зростання як фахівця відбувається в студентській групі, значення якої важко переоцінити. У психології навіть є поняття *груповий суб'єкт* – спільність із відповідними характеристиками, *групові санкції* – сукупність засобів, за допомогою яких група стимулює нормативну поведінку кожного її члена.

Студентська група – спільність автономна й самодостатня. Вона здатна сама вирішувати свої внутрішні проблеми, а її активність пов'язана з соціальним життям факультету, університету, вирішенням проблем соціального характеру (студентські будівельні загони, участь у роботі органів студентського самоврядування тощо).

Студентська група формально-логічно характеризується як первинна, реальна, мала група, офіційно створена (зовнішньо організована), яка може вміщувати в себе й неформальні мікрогрупи. Вона створюється у вищому навчальному закладі, що обумовлюється потребами управління (як і клас у школі, група в дитячому садку).

Студент, звичайно, входить до складу різних соціальних груп. Л. І. Марісова виділяє 7 видів малих груп, в одній або в декількох із яких перебуває за період навчання студент. Серед них:

1) *студентська академічна група*, існування якої обумовлене специфікою організації навчального процесу у ВНЗ та яка спеціально створюється для успішного здійснення навчально-виховних функцій;

2) *студентські наукові гуртки, науково-теоретичні семінари й проблемні групи*, функціонування яких обумовлене необхідністю залучати всіх студентів сучасного ВНЗ до того чи іншого виду науково-пошукової роботи;

3) *студентські групи*, існування яких зумовлене формою організації позанавчального виховного процесу та необхідністю розвитку *громадсько-політичної* й організаторської активності молоді, формування політичної її свідомості;

4) *трудові студентські групи*, існування яких зумовлене необхідністю організації трудового виховання студентів і забезпечення їх потреби в праці;

5) *групи художньої самодіяльності та спортивні команди*, організація яких зумовлена необхідністю естетичного й фізичного виховання студентів і задоволення їх потреб в активній художній діяльності та фізичному розвитку;

6) *побутові малі групи*, які пов'язані з веденням домашніх справ, підтриманням родинних стосунків, проведенням культурного дозвілля та реалізації «хобі», розваг; ситуативні, епізодичні чи довготривалі групи, існування яких пов'язане з проведенням організованого спільного відпочинку та оздоровлення студентів, спільного проживання в гуртожитку;

7) *студентські групи*, які виникають несанкціоновано на основі особистих симпатій, приязні, взаємної привабливості та носять лише неформальний характер.

Ми будемо вести мову переважно про **студентську академічну групу**, яка визначається як відносно постійна в межах навчального року сукупність студентів, що об'єднані завданням гуртової навчально-професійної діяльності та перебувають у безпосередньому контакті один із одним. Вона становить собою один із основних елементів навчально-виховної системи вищої школи.

Студентів у групі поєднує:

- 1) спільна мета;
- 2) спільна навчально-професійна діяльність;
- 3) зв'язки ділового та особистісного характеру (активна участь кожного студента в житті групи – хороша школа надбання належного досвіду жити й працювати в будь-якому виробничому колективі);
- 4) однорідність складу групи за віком;
- 5) висока поінформованість один про одного (і про успіхи, і про особисте життя);
- 6) високий рівень самоврядування;
- 7) обмежений час існування.

У структурі студентської групи є дві підструктури:

1) *офіційна*: характеризується цільовим призначенням – професійна підготовка, сприяння становленню майбутнього фахівця, ґрунтується на відношенні поваги – авторитетності (ділова сфера). Є *офіційний керівник* – староста групи (профорг), який призначається деканатом або обирається групою. Він здійснює *рольове управління*, організує ділові стосунки між членами групи.

2) *неофіційна*: у групі виникають неофіційні угруповання на основі інтересів один до одного або симпатії – антипатії (емоційна сфера).

Варіанти соціально-психологічної структури студентської групи:

а) відсутність структури взагалі (кожен сам собою або наявні лише попарні зв'язки («діади»);

б) структура, що формується (є мікрогрупи з декількох членів, інші залишаються самі по собі);

в) конкуруюча структура (наявність 2-3 конкуруючих між собою мікрогруп);

г) взаємодіюча структура (наявність декількох мікрогруп, що активно взаємодіють при організації та здійсненні спільної діяльності).

Варто підкреслили, що емоційні (неформальні) взаємини в студентській академічній групі формуються та проявляються у всій своїй повноті та глибині. Це пояснюється сенситивністю юнацького віку до інтимно-особистісних стосунків, бурхливим проявом потреби в емоційно-насиченому спілкуванні, у коханні та дружбі. Тривалість спільного проведення вільного часу в колі своїх ровесників найдовша саме в цьому віці.

1.4.2. Розвиток студентської групи, характеристика студентського колективу

Дружба - найнеобхідніше для життя, тому що ніхто не побажає собі життя без друзів, навіть коли б він мав усі інші блага.

Аристотель

Студентська група за час свого існування розвивається від офіційно створеної деканатом і наказом ректора групи до згуртованого колективу. За даними дослідження, на останньому курсі група-колектив може знову розпадатися на мікрогрупи.

Визначимо **стадії розвитку** студентської групи:

1 стадія – **асоціація** – первинне об'єднання студентів за загальними ознаками. Група існує номінально за списком деканату. Організатором життя є староста і куратор. Вони висувають вимоги щодо трудової дисципліни, виконання режиму, норм поведінки, які стосуються кожного студента і групи загалом. Взаємини опосередковуються переважно особистісно значимими цілями (група друзів, приятелів).

Куратор знайомиться з кожним членом групи, вивчає мотиви вступу до вищого навчального закладу, настанови щодо виконання обов'язків, індивідуальні особливості характеру тощо (за допомогою анкетування, тестів, індивідуальних бесід та ін.), виокремлює найбільш активних, чутливих до справ і життя групи.

Для студентів розпочинається *період адаптації* до студентського життя і вимог викладачів, відбувається засвоєння правил внутрішнього розпорядку вищої школи, традицій факультету тощо.

2 стадія – **кооперація**: адаптація як соціально-психологічна, так і дидактична майже відбулася. Хоча в групі переважають ділові стосунки (спрямовані на досягнення бажаного результату при розв'язанні конкретного завдання в певному виді діяльності), але вже диференціюються і міжособистісні взаємини. Виявляються неофіційні організатори, авторитетні активісти. За ними закріплюються соціальні настанови та керівництво внутрішнім життям групи. Саме актив регулює формальну структуру контактів між членами групи. У студентів виявляється та зростає інтерес до справ групи, є готовність проявляти активність щодо їх реалізації.

Соціальні позиції кожного *диференціюються*, формується *громадська думка, групова мораль*. Студенти об'єднуються в малі групи (2-5 осіб) і в кожній з'являється *лідер*. Взаємодія в малих групах виникає на основі симпатій, спільних інтересів.

На цьому етапі розвитку групи кураторові треба працювати з активом, аналізувати міжособистісні стосунки, які встановлюються між членами групи (наприклад, за допомогою методики соціометрії). Для чого? Важливо своєчасно вживати заходи (індивідуальна бесіда, групові збори) щодо корекції становища окремих студентів у групі, особливо стосовно *ізольованих студентів*: залучати їх до спільних справ, доручати їм завдання, щоб розкрити їх позитивні якості (а можливо, і здібності). Треба застерігати від вияву в окремих студентів авторитаризму, зухвалої поведінки, ігнорування інтересами групи.

На цій стадії стиль роботи керівника групи повинен бути гнучким, диференційованим. Куратор повинен знати й малі групи, їх лідерів, до кожної малої групи знайти доцільні індивідуальні засоби впливу (насамперед на лідерів), знати думку кожної групи. Ступінь впливу керівника на групу в цей період повинна бути максимальною.

Загальна вимога до групи на цій стадії така: виявляти чуйність до товаришів, повагу один до одного, допомагати один одному та ін. Лише при таких умовах група досягне вищого рівня свого розвитку.

3 стадія – студентська академічна група стає **колективом**.

Ознаки студентського колективу:

- Кожен член групи безумовно приймає на себе цілі та завдання спільної навчально-професійної діяльності, яка вже має високу ефективність.
- Група характеризується високим рівнем організованості та згуртованості – це команда одностудентів. *Згуртованість* визначається єдністю ціннісних орієнтацій, співпадають погляди, оцінки, ставлення стосовно подій в групі загалом і кожного її члена. При зближенні оцінок зростає й *емоційна прихильність* студентів групи до її спільних справ. Структура формального і неформального спілкування співпадає.
- Багато членів групи мають статус *неформального лідера* або тих, кому віддають перевагу при вирішенні питань життя колективу.
- В офіційних керівників виявляється *демократичний стиль* керівництва.
- Для кожного члена групи вона стає *референтною*, тобто орієнтиром для наслідування, *авторитетом*. Група виконує функцію взірця для оцінювання свого «Я», своєї поведінки та оцінки інших. «Ми» – так кожен ставиться до своєї групи.
- Група як колектив може бути взірцем і для інших студентських груп, впливати на них (наприклад, при вирішенні питань на факультетських зборах, в органах самоврядування), виявляти *інтергрупову активність*, особливо з боку лідерів груп, які користуються авторитетом на факультеті.
- У такому колективі існують негласні норми поведінки (кожен поводить себе так, як прийнято в групі). Якщо хтось порушує такі правила, йому неодмінно роблять зауваження. Навіть у манері одягатися... (порівняйте з офісом).
- Колектив виявляє згуртованість. Якщо вирішуються важливі проблеми, то група працює злагодженіше й результативніше.

1.4.3. Міжособистісні стосунки в студентській групі

Усі люди поділяються на тих, хто щось робить, і тих, хто робить своєю заслугою зроблене іншими. Якщо можеш, поспробуй потрапити в першу групу: конкуренція тут значно менша.

Дуайт Морроу,
американський дипломат

Чи можуть у студентській групі-колективі виникати протиріччя? Звичайно.

Причини протиріч у колективі:

- неадекватна оцінка партнера;
- завищена самооцінка окремих студентів;
- порушення почуття справедливості;
- перекручення окремих студентом інформації про іншого;
- авторитаризм лідера групи загалом або окремої малої групи;
- некоректне ставлення один до одного;
- просто непорозуміння один із одним.

Якщо протиріччя вирішуються психологічно виправдано, вони не переростають у конфлікти й можуть навіть мати конструктивний характер, тобто згуртовувати групу. Але є і такі питання з життя студентського колективу, які залишаються проблемними й вирішувати їх не так просто. Для прикладу назвемо одне. Навчально-професійна діяльність – це діяльність кожного студента зокрема. Чому? Бо це індивідуальна інтелектуальна діяльність кожного і за своїм характером, і за результатами (на відміну від виробничої діяльності). Вона залежить від індивідуальних здібностей студента. Виникає проблема забезпечення групою ділового спілкування, співпраці, взаємодопомоги й одночасно вимогливості один до одного. Допомога і вимогливість (а не списування розв'язаного товаришем завдання).

Кураторові за допомогою активу потрібно сприяти розвитку ділової допомоги й водночас вихованню відповідальності, вимогливості до себе в тих студентів, які мають проблеми в навчанні й не можуть вирішити їх самостійно. Важливо застерігати від стану *фрустрації* окремих її членів, щоб він не набув затяжного характеру, що може привести до аморальних форм поведінки таких студентів, відсторонення їх від групи.

Актив повинен бути каталізатором *позитивних ініціатив*, *здорового способу життя*. Стосунки куратора з групою – це взаємодопомога, порада, підтримка активу групи, турбота про її справи. Одночасно потрібно уникати формалізму, байдужості, офіційності стосунків. Це важливі умови для забезпечення ефективності виховної роботи з групою та окремими студентами.

Якими ж **психологічними явищами** характеризується студентський колектив як цілісність (автономність)?

1. *Суспільною думкою*, яка складається не тільки з інтелектуальних, а й вольових та емоційних компонентів і виявляється в оцінних судженнях. Суспільна думка відображає спільне ставлення (схвалення чи осуд) групи до питань і подій, що пов'язані з життям та

інтересами групи. Вона може стосуватися поведінки й окремих її членів. Дуже добре, якщо *офіційна думка* співпадає з *кулуарною думкою* окремих її членів. Кураторові важливо коректно, тактовно контролювати і навіть коригувати офіційну думку, щоб не виникало конфліктів.

2. *Суспільний груповий настрій* – це загальний емоційний стан, який панує, переважає в групі, створює емоційну атмосферу в ній. Він може як стимулювати, так і пригнічувати діяльність членів групи, а інколи навіть призводити до конфліктів. Груповий настрій може бути оптимістичний і песимістичний, мажорний і мінорний, нейтральний, задовільний і незадовільний. Сприятливий соціально-психологічний мікроклімат позитивно позначається на самопочутті членів колективу, забезпечує ситуацію успіху в груповій діяльності, дає змогу знайти оптимальне рішення тимчасових труднощів, підтримувати дружні стосунки в атмосфері взаємодопомоги та взаємопідтримки, налагоджувати взаємини викладачів і студентів.

3. *Самоствердження*. Кожен член колективу усвідомлює себе його часткою і намагається зайняти та втримати в ньому певну позицію (соціальний статус), завоювати визнання, довіру, підтримку, розуміння своїх товаришів («Бути корисним – мій обов'язок, бути популярним – щастя»).

4. *Колективні традиції* – це важливе психологічне явище, бо це звичаї, порядок, настанови, які складаються за час існування групи і в ставленні до себе, і до своїх обов'язків, і до товаришів. Це визначення «системи перспективних ліній: близької, середньої, віддаленої» (А. С. Макаренко). Колективними традиціями можуть бути, наприклад, посвята першокурсників у студенти, проведення Дня студента тощо.

5. *Колективістське самовизначення*. Кожен студент має певну свободу на індивідуальну думку в групі, яка вислуховується, до якої ставляться з повагою, на неї зважають. Водночас виробляється спільна думка, групова оцінка.

Колектив здатний розв'язувати й виховні завдання через психологічний вплив на кожного студента. Які **механізми групового впливу** на її членів?

1. *Групова ідентифікація* – ототожнення кожним студентом свого «Я» зі своєю групою. Через це окремі вчинки набувають мотивовану силу («Я дію так, як схвалює група»), а ті якості, які виявляються та ще й привласнюються, стають часткою «Я» кожного студента. Саме ідентифікація є психологічною передумовою успішної взаємодії та взаєморозуміння студентів. Якщо студент ідентифікує себе з групою високого рівня розвитку – це позитивно відбивається на його розвитку. Набувається *соціальна ідентичність* – аспект «Ми» в нашій

«Я-концепції». Варіант відповіді на запитання «Хто я такий?» часто ґрунтується на нашій приналежності до тієї чи іншої групи (наприклад, «Я – студент», «Я – психолог», «Я – українець» тощо).

2. *Соціальні презентації* – загальноприйняті переконання, ідеї і цінності, які підтримуються більшістю. Вони включають також і наші погляди та культурну ідеологію, що ми демонструємо іншим, розкриваючи перед ними своє «Я». Наші соціальні презентації допомагають пояснювати світ, налагоджувати міжособистісні стосунки на засадах взаєморозуміння.

3. *Соціальна фасилітація* – посилення енергії, підвищення активності, доміантних реакцій індивіда, полегшення його діяльності в присутності групи (разом краще!).

4. *Соціальна інгібіція*, навпаки, – утримання, пригнічування активності, гальмування поведінки і діяльності під впливом інших людей. Наприклад, працездатність у присутності окремих членів групи може знижуватися.

5. *Соціальна лінь* – тенденція людей докладати менше зусиль за тих обставин, коли вони об'єднують свої зусилля задля спільної мети, порівняно з випадком індивідуальної відповідальності.

6. *Децентрація* – відтворення уявлень своїх товаришів, погляд на себе очима інших, емпатія до інших.

7. *Навіювання* – аргументований вербальний вплив на члена групи, але одночасно передбачається некритичне сприйняття настанов групи (або окремих товаришів) і безумовне виконання настанов групи, її рішень і порад.

8. *Переконування* – логічне обґрунтування важливості мети і завдання, отримання певних результатів. Від людини очікується свідома згода на виконання пропозицій.

9. *Соціальні очікування* – ми сподіваємося..., а в кожного є намагання виправдати їх.

10. *Соціальне порівняння* – кожен віддзеркалює на себе ставлення до нього членів групи. Ми використовуємо інших людей як еталон для оцінки наших власних настанов (ставлень), емоцій і поведінки.

11. *Наслідування* – це не тільки функція соціалізації, але й складова творчості, групової активності, становлення індивідуального стилю діяльності.

12. *Взаємний потяг один до одного (атракція, симпатія)*, фактором чого є частота соціальних контактів; фізична привабливість; приписування іншому позитивних особистісних якостей; схожість соціального походження, інтересів, поглядів (для встановлення взаємин); взаємодоповнення (при продовженні взаємин); компетентність у галузі, яка близька нашим інтересам.

Проте є і така думка: якщо в групі існує піддатливість *груповому тиску*, висока *конформність* (як всі, так і я), то це веде до некритичності, одноманітності думок. Члени групи (рядові) стають пасивними, байдужими.

Серед *факторів*, що впливають на рівень *конформізму*, у соціальній психології виділяються такі: характеристика людини; вік (в юності – максимальний щодо ровесників); стать (жінки більш конформні); професія (художники, наприклад, менш схильні до конформізму, ніж військові); упевненість у собі; характеристика самої проблеми (чим складніша проблема, тим вищий рівень конформізму); розмір групи (конформізм посилюється зі збільшенням групи до 5-7 осіб, якщо всі члени сприймаються як незалежні); ступінь згоди більшості; стосунки людини з групою та ставлення до неї (конформізм посилюється, якщо людина хоче бути прийнятою групою); статус людини в групі (при високому статусі конформізм зменшується, зростає самостійність і незалежність).

Серед *причин конформізму* можна назвати дві: по-перше, неможливість перевірити інформацію, коли людина змушена довіряти думці більшості; по-друге, людина підлягає впливу, прагне до встановлення позитивних зв'язків із групою, щоб уникнути конфлікту, неприємностей.

Конформізм має як позитивне, так і негативне значення. З одного боку, конформізм є одним із механізмів згуртування людей у групи, передачі соціального досвіду, культури, традицій і норм поведінки; з іншого – конформізм може породжувати лицемірство, пристосуванство, «людину-флюгера».

Керівник групи повинен взяти під свій захист і критично настроєних студентів, прислухатися до їх думок, які слід враховувати при прийнятті групових рішень, і тим коригувати думку колективу. Не можна застосовувати щодо одних студентів лібералізм, а до інших – жорсткість.

Ще одна важлива особливість колективу в тому, що в ньому мікрогрупи не протистоять одна одній, хоча існують як окремі утворення. Стійкість, глибина та інтенсивність міжособистісних взаємин у мікрогрупах визначається:

а) емоційним компонентом;

б) поведінковим компонентом, тобто залежить від *самопрезентації* студента, як він виявляє себе у взаєминах із товаришами.

Що студенти цінують у ставленні один до одного?

71% – оптимізм, життєрадісний настрій;

63% – високий рівень моральної культури;

63% – готовність прийти на допомогу.

Менше значення в міжособистісних стосунках надають якостям, від яких залежить успішність навчання, хоча в утворенні мікрогруп це важливий фактор. Проте завдання формування студентського колективу складніші, ніж для інших груп. Це пояснюється особливостями інтелектуальної діяльності, яка опосередковує навчальні взаємини.

Цікаво, що серед професійних якостей студенти Європи, Америки та Японії на 1 місце для менеджера поставили етичні (моральні) якості; 2 місце – інтелігентність (духовна, моральна освіченість); 3 місце – ініціатива; 4 місце – творчість.

Пригадайте Д. Карнегі: успішність праці підприємця залежить на 15% від професійних знань і на 85% – від вміння встановлювати свої стосунки з робітниками та між ними. Це й зрозуміло, бо міжособистісне спілкування насамперед залежить від позиції і ставлення один до одного.

Чи однакова інтенсивність спілкування і в мікрогрупах, і в групі загалом протягом усіх років навчання? Вона найвища на середніх курсах. Чому? На 1-ому курсі немає ще колективу. А на старших курсах? Чому стосунки на старших курсах не так емоційно забарвлені, як на середніх? 10% – це ще колектив, а в 90% – колективу вже немає. Він розпадається іноді з об'єктивних причин (сім'я, праця тощо).

Між мікрогрупами можуть виникати та існувати негативні (або нейтральні) взаємини. Вони можуть навіть конкурувати між собою. Тоді це не колектив, а корпорація. **Корпорація** – це група, яка об'єднана лише внутрішніми цілями, які не виходять за її межі. Вона прагне здійснювати свої групові цілі за будь-яку ціну, у т. ч. і за рахунок інших груп. Група набуває рис групового егоїзму.

Офіційна і неофіційна підструктури повинні доповнювати одна одну, тоді й створюється *позитивний мікроклімат* у колективі.

Ознаки позитивного мікроклімату:

- 1) достатня поінформованість кожного студента про мету та завдання групи;
- 2) довіра та висока вимогливість один до одного;
- 3) відповідальність кожного за справи групи;
- 4) доброзичлива, ділова критика, вільне висловлювання своїх думок щодо справ групи;
- 5) кожен студент задовольняє потребу в самореалізації, самоствердженні в групі;
- 6) кожен задоволений міжособистісним спілкуванням, мікрокліматом у групі.

Важливе значення з погляду виховних можливостей студентської академічної групи має те, чи набуває вона для студента статусу референтної групи. **Референтна група (еталонна)** – це реально

існуюча чи уявна група, погляди, норми та цінності якої є взірцем для особистості, за якими вона формує свої життєві ідеали, звиряє дії та вчинки. За умови, якщо академічна група стає для студента референтною, створюється атмосфера психологічного комфорту, що позитивно позначається на розвитку особистості майбутнього фахівця в напрямку професійного становлення.

1.4.4. Проблема лідера та лідерства

Лідер – це людина, яка може змусити інших робити те, що їм не подобається, і до того ж вдавати, що їм подобається це робити.

Гаррі Трумен, президент США

Ще одним *механізмом інтеграції* студентів у групі є лідерство. **Лідерство** – це здатність окремої особистості спонукати інших діяти, «запалювати», надихати їх на певну активність і діяльність.

У практичному плані це здійснює окрема людина, яка висувається групою на основі своїх психологічних якостей і рис поведінки в лідери. **Лідер** (від лат. Leader – ведучий, керівник) – член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах певної, специфічної та досить значущої ситуації, щоб забезпечити організацію спільної діяльності людей для найбільш швидкого й успішного досягнення спільної мети.

Між лідерством і керівництвом є суттєва різниця. Б. Д. Паригін наводить такі **відмінності між функціями лідера та керівника**:

- лідер покликаний здійснювати переважно регуляцію міжособистісних стосунків у групі, натомість керівник здійснює регуляцію офіційних відносин групи як деякої соціальної організації;
- лідерство виникає за умов мікросередовища (яким є мала група), керівництво – елемент макросередовища, тобто воно пов'язане з усією системою суспільних відносин;
- лідерство виникає стихійно, керівник будь-якої реальної соціальної групи або призначається, або обирається, але так чи інакше цей процес є не стихійним, а навпаки, цілеспрямованим, здійснюваним під контролем різних елементів соціальної структури;
- явище лідерства менш стабільне, висунення лідера залежить від настрою групи, натомість керівництво – явище стабільніше;

- керівництво підлеглими порівняно з лідерством має чіткіше визначену систему санкцій;
- процес прийняття рішення керівником (і взагалі в системі керівництва) значно складніший; він опосередкований багатьма обставинами, які не обов'язково мають витоки в цій групі, натомість лідер здебільшого приймає безпосередні рішення, які стосуються групової діяльності;
- сфера діяльності лідера – здебільшого мала група, де він є лідером, сфера дії керівника ширша, оскільки він репрезентує малу групу в ширшій соціальній системі.

Для групи створюються сприятливі умови, коли офіційний керівник групи та лідер – одна людина, або коли між ними є узгодженість.

У кожній мікрогрупі є лідер. Залежно від спрямування конкретної діяльності мікрогрупи може бути декілька лідерів (організатор вечора відпочинку, організатор культпоходу, організатор шефської допомоги тощо).

Які **якості** притаманні **лідеру**?

- зацікавленість у досягненні групової мети;
- енергійність;
- ініціативність і соціальна активність;
- емоційна стійкість;
- упевненість у собі;
- організаторські здібності;
- досвід і навички організаторської діяльності;
- розумові здібності;
- доброзичливість і емпатія;
- емоційна привабливість тощо.

Авторитетність і престижність лідера (офіційного і неофіційного) має також ознаку **гідності**.

Яких умов повинен дотримуватися офіційний лідер (наприклад, староста групи) для регулювання стосунків у групі загалом?

1. Використовувати добре організовану цікаву справу, щоб залучати всіх студентів у ділові стосунки. Це зближує студентів.
2. Враховувати стосунки в кожній мікрогрупі, сприяти збагаченню та зміцненню зв'язків між ними.
3. В оцінках товаришів бути справедливим, об'єктивним, не протиставляти мікрогрупи одна одній, не підтримувати суперництво, конкуренцію між ними.
4. Уміти прогнозувати соціально-психологічні наслідки тих або інших спільних справ.

Таким чином, лідер здійснює найбільший психологічний вплив на

групу загалом і окремих її членів, коли виступає в ролі координатора, організатора групових справ.

Проте й роль неофіційного лідера в житті групи неоднозначна. По-перше, лідер може підвищувати, а може знижувати загальну ефективність у розв'язанні окремих завдань групи. Якщо знижує, то, можливо, треба нейтралізувати вплив такого лідера? Як? Складне питання.

По-друге, якщо ефективність діяльності групи підвищується тільки за рахунок неофіційного лідера (саме він користується найбільшим авторитетом), то він може встановити з офіційним керівником співробітництво або навіть змінити офіційного лідера. Зрідка, але буває...

Таким чином, із боку офіційного лідера стиль керівництва групою повинен бути гнучким. Важливо знайти диференційований підхід до кожного відповідно до індивідуальних особливостей, сприяти згуртованості колективу, спрямувати його активність на виконання основних завдань професійної підготовки студентів.

1.4.5. Психологічні особливості студентського самоврядування

*Мені не було коли проводити
детальні співбесіди... Тому я
придумав власний метод відбору:
шукав людей, які ще в коледжі були
капітанами студентських команд...
Такі люди були вродженими лідерами.*

Джек Ояек, американський бізнесмен

Перебудова нашого суспільства має вплив і на життя студентства, зокрема студентських груп. Давні традиції зруйновані (комсомол, студентські загони, допомога сільському господарству, шефство над дитячими будинками, зустрічі з видатними діячами культури, мистецтва тощо).

Зараз життя та діяльність групи дещо обмежена навчальною роботою. Подекуди виникає недооцінка ролі групи у вихованні особистості фахівця (важливо для майбутнього педагога). Можливо, тому процес формування колективу дещо уповільнюється. Лише 45% студентів наприкінці першого курсу вважають, що група стала колективом. І на останніх курсах колектив знову руйнується через багато причин.

Треба звернути особливу увагу на роль органів самоврядування в організації студентських колективів: від групових органів самоврядування

до університетських (студентський профком) і навіть місцевих (наприклад, орган студентського самоврядування в м. Києві).

Самоврядування – хороша школа для виховання керівників-політиків або виробничого підрозділу. Їх роль зараз значно зростає. Окрім того, система самоврядування з боку керівних органів звільнена від авторитарних методів.

Самоврядування студентською групою (управління групою офіційним і неофіційним лідером) має бути спрямоване як на виконання кожним членом групи своїх прямих обов'язків, які пов'язані з навчально-професійною діяльністю, на підтримання позитивних тенденцій у професійному зростанні, так і на коригування групових настанов і позицій, які впливають на взаємини членів групи та окремих мікрогруп, покращує настрій, підтримує позитивний мікроклімат, облагороджує групові традиції.

Буває, що ідеї, пропозиції надає куратор групи, кафедра або деканат, але вони повинні бути прийняті групою. Важливо, щоб турбота про інтереси групи та кожного її члена стала турботою і власною справою кожного члена активу (староста, профорг, відповідальний за окремі ділянки роботи, неофіційний лідер).

У Законі України «Про вищу освіту» визначені **завдання студентського самоврядування**: «забезпечення і захист прав та інтересів студентів, зокрема стосовно організації навчального процесу; забезпечення виконання студентами своїх обов'язків; сприяння навчальній, науковій і творчій діяльності; сприяння створенню відповідних умов для проживання і відпочинку студентів; сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами; організація співробітництва зі студентами інших вищих навчальних закладів і молодіжними організаціями; сприяння працевлаштуванню випускників; участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами».

Функції студентського самоврядування:

1. Забезпечення нормальної навчальної роботи, виконання щоденних завдань із врахуванням інтересів студентів.

2. Підготовка студентів як фахівців із вищою освітою до управлінської діяльності.

3. Забезпечення в роботі кожного члена органу самоврядування соціальної спрямованості, готувати до активної діяльності в суспільстві як організатора.

Які умови забезпечують успіх у роботі органів самоврядування?

- Участь в органах самоврядування більшості студентів, а не тільки активу.
- Потрібна підтримка (допомога) викладачів на засадах партнерства і рівності.

- Результати роботи органів самоврядування повинні бути помітні для всіх студентів (працевлаштування, розв'язання конфліктів тощо).

Проте сьогодні є недоліки і в роботі самоврядування: по-перше, більшість студентів не бере участі в органах самоврядування, а тому обмежені можливості для їх самореалізації. По-друге, студенти-випускники важко адаптуються до соціально-економічних реалій (наприклад, як керівники виробничого колективу або класу не вміють працювати з групою, з колективом), не готові до вирішення побутових і матеріальних проблем. По-третє, для активу характерний великий прагматизм у стосунках із ровесниками, намагання у всьому мати власну вигоду, навіть на шкоду суспільним інтересам.

Як допомогти? Через забезпечення управління навчальною діяльністю студентів і їх виховання.

Завдання до практично-семінарського заняття № 4 **«Психологія студентської групи»**

Питання для опрацювання:

1. Визначити ознаки студентського колективу як соціального організму, що розвивається. Які фактори забезпечують (або гальмують) цей процес?

2. Довести, що спілкування та спільна діяльність у студентській групі є джерелом становлення колективних взаємин.

3. Проаналізувати та висловити своє ставлення до висловлювання В. О. Сухомлинського: «У кожного вихованця є сильні та слабкі сторони. Впливати на людину через колектив потрібно тонко та непомітно». Чи можете навести приклад такого впливу (або протилежного) з життя Вашої групи (в школі, в університеті)?

4. Яка роль лідера в згуртуванні студентського колективу?

5. Як можна пояснити, що лідер студентської групи не обов'язково відмінник навчання?

6. Чому в сучасних умовах студентське самоврядування в університеті та гуртожитку є радше виняток, ніж правило? Як Ви поясните власну громадську позицію у своїй групі?

7. Яка роль куратора студентської академічної групи в її становленні, розвитку і функціонуванні?

8. Обирати чи призначати керівника студентської академічної групи: позиція «за» і «проти»?

Самостійна робота студента:

I. Опрацювати першоджерела (конспект, тези):

1. Весна М. Интерсубъектная самоорганизация в студенческой учебной группе: лонгитюдное исследование // Вестник высшей школы. – 2003. – №1. – С. 29-33.
2. Весна М. Самоорганизация в студенческой учебной группе // Высшее образование в России. – 2003. – №2. – С. 93-95.
3. Жалдак Л. Управління гуртуванням студентської групи // Освіта і управління. – 1999. – №3. – С. 99-102.
4. Лузан П. Г., Жалдак Л. М. Студентська група: Про оптимізацію міжособистісних взаємин у ній // Педагогіка толерантності. – 1999. – №2. – С. 53-56.
5. Марисова Л. И. Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности. – К.: Вища школа, 1985. – 176 с.
6. Фаустова Э. Межличностные отношения в студенческой среде // Высшее образование в России. – 1999. – №1. – С. 96-97.
7. Фопель К. Создание команды: Психологические игры и упражнения: Пер. с нем. – М.: Генезис, 2002. – 395 с.
8. Шевцова Л. П. Соціально-психологічне вивчення взаємовідносин у студентській групі // Психологія: Респ. наук.-мет. зб. – Вип.13. – К., 1974. – С. 184-190.

II. Визначити основні поняття теми та виписати їх із поясненням у тематичний словник.

III. Які достоїнства і хиби найбільш яскраво виявилися в товаришів Вашої студентської групи як членів колективу? Навести конкретні приклади.

IV. Розробити рекомендації куратору групи стосовно шляхів оптимізації міжособистісних взаємин і згуртування студентського колективу (маючи на увазі Вашу групу).

Модуль 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ВУЗІВСЬКИМ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ І НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

Тема 2.1. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Конспект лекції

План

- 2.1.1. Освіта як система, характерні для неї особливості.
- 2.1.2. Необхідність і об'єктивні можливості управління системою освіти. Види педагогічного управління.
- 2.1.3. Психологічний аналіз функцій педагогічного управління:
 - а) мета і зміст професійної освіти;
 - б) психологічні засади організації навчального процесу;
 - в) педагогічний контроль і оцінка як функція управління.

Основні поняття теми: педагогічне управління, стиль керівництва, об'єкт управління, професіограма, модель фахівця, модель навчального процесу, самостійна навчальна робота, професійна компетентність, професійна рефлексія, контроль і оцінка.

2.1.1. Освіта як система, характерні для неї особливості

*Освіта – це те, що залишається,
коли все, що ти вивчив – забуде.*

Б. Ф. Скіннер,
американський психолог

Оптимізація управління в системі освіти, як і в інших сферах соціального буття людини, передбачає врахування також психологічних і соціально-психологічних чинників, які впливають на цей процес. Вони пов'язані з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей людей та закономірностей їх взаємодій у соціальних групах.

Л. М. Карамушка визначає **управління** як явище об'єктивного світу, яке притаманне високоорганізованим динамічним системам і полягає у здійсненні цілеспрямованого впливу керуючої системи на керовану за допомогою спеціальної сигнально-інформаційної програми.

Управління в технологічному сенсі передбачає організацію, адміністрування та керування, від яких залежить ефективність роботи всієї системи. Одним із соціальних об'єктів управління є система освіти.

Освіта є впорядкованою, налагодженою системою, яка складається з декількох ланок, між якими існує черговість і наступність. Система освіти підпорядкована єдиній *мети* – формуванню людини як особистості шляхом входження її в соціальне середовище; формування особистості, яка в подальшому здатна до соціальної творчості та розвитку культури. Саме тому освіта визнана цивілізованим світом як *реальна цінність* суспільства з підготовки наступного молодого покоління до самостійного життя і праці.

Управління в системі освіти, на відміну від технічних систем, завжди особистісне (особистість – особистість), тобто це взаємодія двох осіб – керівника (педагога) та підлеглого (учня, студента). Складність у тому, що керувати людьми можна легко лише тоді, коли вони цього хочуть. А якщо не хочуть? Тоді їх треба тільки примушувати. Проте керівництво набагато ефективніше й дієвіше, ніж примус. Тому забезпечити ефективну реалізацію цілей і завдань можна лише при правильній поведінці керівника, при певному його *стилі керівництва*. За всіма відомостями, це демократичний стиль керівництва. Лише при такому стилі людина, якою керують (учень, студент, викладач), є не об'єктом, а *суб'єктом діяльності*. Це означає, що людина працює на вищому рівні активності, є автономною, самостійною і творчою. У системі освіти це особливо важливо, адже розвиток – це саморозвиток, саморух, хоча й соціально обумовлений.

Культура – це виклик і сила, яка запрошує. Мистецтво педагогічного управління полягає саме в тому, щоб вихованці прийняли цей виклик, визнали його в педагогів. «Є лише одна сила – сила прийти на допомогу, і одна честь – честь надати допомогу» (Р. Емерсон). Щоб надати таку допомогу, суспільство спеціально готує людей, які організовують і реалізують процес передачі знань через педагогічну взаємодію, керують засвоєнням соціального досвіду. Саме тому навчання і виховання є спільною групою діяльністю типу $O_1 - O_2$ (особистість – особистість).

Освіта – *динамічна система*, бо зміст і програми освіти залежать від розвитку науки і культури. Разом зі зміною і розвитком культури змінюється також зміст, мета, завдання та технологія навчання і виховання. Наприклад, у другій половині XX століття змінилося три *стратегії навчання і виховання*:

- академічна;
- технологічна;
- гуманістична.

2.1.2. Необхідність і об'єктивні можливості управління системою освіти. Види педагогічного управління

Управляти – це значить не заважати хорошим людям працювати.

Петро Капіца, радянський фізик

Хто не вміє управляти, той завжди стає узурпатором.

К. Біні

Управління – процес впливу суб'єкта на ту чи іншу систему, що забезпечує цілеспрямований розвиток її структури, збереження або видозміну її. Управління підтримує або змінює режим діяльності, реалізацію програми і мету роботи системи.

Якщо освіта як система розвивається, то змінюються залежно від стратегії навчання і виховання також і функції управління, кожна з яких набуває певного характеру. Які функції виконує управління?

Функції педагогічного управління:

- 1) проєктивна функція (визначення мети, завдань навчання і виховання);
- 2) конструктивна функція (розробка методів, прийомів і засобів забезпечення навчально-виховного процесу);
- 3) організаторська й регулятивна функція (практична організація навчально-виховного процесу);
- 4) комунікативна функція (спілкування, взаємини між учасниками педагогічного процесу);
- 5) оцінно-коригувальна функція.

Ці функції забезпечують ефективний вплив на учнів (студентів) для гарантованого виконання завдань сумісної діяльності («викладач – студент»).

Залежно від стратегії навчання і виховання реалізація кожної з функцій педагогічного управління має свою специфіку, на основі якої можна визначити різні **моделі управління**:

- 1 модель – авторитарна, пряма й жорстка (у минулому);
- 2 модель – сучасна, опосередкована й гуманістична модель.

Чи задовольняє нас сучасне управління у сфері вищої освіти? У проєкті Програми розвитку освіти України на 2005-2010 рр. визначені такі **завдання управління сучасною освітою**:

- 1) Оптимізувати управління та організаційні структури системи

управління.

2) Формувати творчу, духовно багату особистість із урахуванням її потреб, інтересів, здібностей і бажань. Головна цінність сучасної освіти – індивідуальність із притаманними їй інтересами і потребами.

3) Удосконалювати шляхи становлення національної самосвідомості, патріотичних почуттів і сучасних засад естетичного, морально-етичного, екологічного та валеологічного навчання і виховання.

4) Забезпечити інноваційний розвиток вищої освіти та його випереджувальний характер.

5) Удосконалювати механізми управління (від Міністерства освіти і науки України до студентської аудиторії).

В умовах сучасних глобальних криз людина не має права на пасивність. Вона мусить стати активною у своєму діянні, творчості, самовдосконаленні. Сучасна освіта покликана працювати на вищі досягнення людини, які пов'язані з розвитком її особистісного потенціалу. Повинна відбуватися гармонізація професійного й духовного оптимуму суб'єкта.

2.1.3. Психологічний аналіз функцій педагогічного управління

Талант керівника полягає в тому, щоб швидко вирішувати і знайти людину, яка зробить усю роботу.

Дж. Поллард,
американський юрист

Розкриємо найважливіші функції управління в системі вищої освіти: планування, організації навчального процесу, контролю та оцінки.

Планування залежить від низки економічних, культурних, соціологічних та інших чинників. Вони зумовлюють розробку державних стандартів вищої професійної освіти, здійснення вищим навчальним закладом підготовки фахівців із кожної кваліфікації. Важлива умова: зміст професійної підготовки студентів повинен бути інваріантом, прообразом професійної діяльності фахівця. У зв'язку з цим насамперед розробляється професіограма фахівця.

Професіограма – це опис сукупності систематизованих, науково-обґрунтованих, структурованих теоретичних знань і практичних умінь, які об'єктивно потрібні особистості для виконання спеціалізованої діяльності, а також моральні та психолого-фізіологічні риси, адекватні умовам праці й вимогам часу на конкретно-історичному етапі розвитку суспільства. Професіограма – це структура та зміст майбутньої діяльності фахівця, але

відірвана від конкретних умов їх реалізації. Це загальні орієнтири навчання у вищій школі.

Наступним етапом відбору змісту професійної підготовки є переведення компонентів професіограми в **модель фахівця**, тобто узагальнений, синтезований конгломерат (механічне поєднання чогось) якостей, оволодіваючи якими людина стає професіоналом у відповідній галузі.

Модель фахівця є кінцевою метою діяльності вищої школи. Вона узагальнює систему властивостей і якостей особистості, а також зміст знань, умінь і навичок, необхідних для цього виду професійної діяльності. На їх основі розробляється вже **модель навчального процесу** – навчальні плани і програми (статична модель процесу), одночасно склад кожного предмету наповнюється конкретним змістом (*Див. матеріали до семінарського заняття*).

Проте ці дві крайні системи (програма професійної діяльності і програма професійної підготовки) не є тотожними. Повноцінна професійна підготовка здійснюється тоді ефективно, коли у свідомості студента відбувається перехід від *знакової (предметної) системи* підготовки до *сприйняття структури професійної діяльності* загалом. Проте цей процес складний і потрібно долати як організаційні, так і психологічні бар'єри.

Професійна діяльність вимагає переходу від розгалужених знань (методологічних і теоретичних знань, знань закономірностей процесу навчання і формування особистості, методичних підходів тощо) до єдиного органічного *сплаву професійних знань*, які мають комплексний і систематизований характер (наприклад, у розв'язанні завдань освітніх, виховних і розвиваючих). У цьому сплаві вже немає розподілу на окремі наукові дисципліни. Актуалізується весь наявний *арсенал знань*, які забезпечують виконання конкретного завдання педагогічної діяльності. Щоб оволодіти чітко окресленим обсягом професійних знань, закони мислення, сприймання і пам'яті вимагають, природно, їх виокремлення із обсягу інших знань. Для подолання ж *організаційних і психологічних бар'єрів* від студентів вимагаються додаткові зусилля і затрати праці. Допомагає в цьому орієнтація студентів не на *близьку мету* (семінар, залік або іспит), а на цілі *майбутньої професійної діяльності* (наприклад, проведення уроку або виховної години в школі), на творче розв'язання завдань і професійних проблем невдовзі. Тому й поставлене завдання про *інтеграцію окремих наук* (наприклад, психологічна педагогіка). Не врахування всього цього при управлінні процесом професійної підготовки майбутнього вчителя призводить до того, що про окремих молодих викладачів говорять: «Він предметник, а не педагог».

Наукові знання фіксують внутрішні природні потенції об'єктів, які утримують узагальнені способи дій. Саме на основі наукових (теоретичних) знань вибудовується практична й конструктивно-технічна діяльність. Наявність теоретичних знань дає змогу передбачати результати і наслідки нових практичних дій, спрямованих на емпіричні об'єкти, свідомо шукати такі способи впливу, які могли б реалізувати закладені в об'єктах потенції. Наукові знання перетворюються в *практично-методичні або конструктивно-майстерні знання*.

Набуття студентом досвіду практично-професійної діяльності вимагає управління з боку викладача, забезпечення взаємодії викладача зі студентами та студентів між собою. Суб'єкт навчання завжди живе в реальній соціальній групі, має змогу порівнювати свої дії та їх педагогічну оцінку з діями та оцінкою інших. Викладач через таку взаємодію («викладач – студент», «студент – студент») здійснює керівництво соціальними взаємодіями студентів у процесі навчання. У психології вищої школи виділяються **принципи організації такої взаємодії: діалогізації, проблематизації, персоналізації, індивідуалізації і диференціації навчання**.

Відповідно до принципу *діалогізації* заняття (як лекційне, так і практичне) не повинно перетворюватися на просту передачу знань. Його треба будувати як обговорення різних точок зору, як спільний пошук істини, тобто у формі діалогу, а не монологу. У такому режимі педагогічного співробітництва, творчого обговорення різних теоретичних і практичних аспектів проблеми в студентів будуть формуватися, актуалізуватися і пізнавальні, і професійні, і широкі соціальні мотиви. Принцип *проблематизації* передбачає систематичне створення проблемних ситуацій, умов для самостійного виявлення і постановки студентами пізнавальних завдань. Принцип *персоналізації* застерігає від того, щоб особисте спілкування викладача зі студентом не підмінялося рольовим. Воно має відбуватися в умовах рівного партнерства.

Принципи *індивідуалізації і диференціації навчання* передбачають врахування індивідуальних особливостей та інтересів студентів, створення максимально сприятливих умов для розвитку їхніх здібностей і нахилів. Унаслідок цього, у студентів підвищується відповідальність, уміння вирішувати завдання, здатність до саморегуляції та адекватнішої самооцінки.

Організаційно-педагогічною основою управління на рівні педагогічного процесу є сукупність мети, завдань, принципів і методів навчання. Якщо мета і завдання навчального процесу у вищій школі – формування особистості фахівця в процесі засвоєння системи знань, умінь і навичок, тобто єдність навчання, розвитку й виховання, то теоретичною основою організації навчального процесу повинна бути

теорія розвивального навчання.

Пригадаємо *принципи* цієї теорії:

- нестримний творчий характер розвитку особистості (а не накопичення знань, умінь і навичок);
- опора на провідну діяльність (у студентів це навчально-професійна діяльність);
- орієнтація на сенситивність віку (для студентства – сходження до вершин творчості);
- ампліфікація розвитку (збагачення розвитку через створення умов для різних видів діяльності, але найголовніше – для провідної діяльності);
- орієнтація на *зону найближчого розвитку*, на потенційні можливості та їх реалізацію кожним студентом, зокрема саме навчання має вести за собою розвиток студента («Учіння – праця, до того ж нелегка»);
- єдність інтелекту та афекту, пристрасне ставлення до навчання і забезпечення його позитивними емоціями («Без серця что поймешь» – Ш. О. Амонашвілі).

Методи організації розвивального навчання спрямовані на активну самотійну пізнавальну діяльність (аналіз, порівняння, узагальнення, абстрагування тощо). **Результатом** розвивального навчання є *новоутворення* віку. У студентські роки – це професійне зростання особистості і соціальна її зрілість, професійна самотійність і творче мислення, професійна спрямованість особистості та професійні здібності.

Звичайно, професійне мислення студентів розвивається не лише при розв'язанні ними професійних завдань, а також при вивченні окремих наук, зокрема при оволодінні понятійним апаратом науки. Навчальна інформація є засобом організації власної пізнавальної діяльності (а не мета навчання). Студент – суб'єкт власної навчально-професійної діяльності. Завдання навчання – розвивати креативність у майбутніх фахівців. **Креативність** – здатність створювати нове, оригінальне. Це й адаптивна гнучкість до нового, і чутливість до проблем.

Які **рекомендації** можна сформулювати стосовно **організації навчального процесу** відповідно до його цілей і завдань?

Будь-яка наука має прямий або опосередкований зв'язок із суспільною практикою (вона й створюється для цього). Завдання викладача – дати можливість студентам зрозуміти і засвоїти значення теорії з будь-якого предмету для практики (наприклад, психологія потрібна вчителю для того, щоб знати, як навчати дітей залежно від їх віку).

Яким шляхом можна це досягти?

- Викладач ілюструє теоретичне положення прикладами застосування його при аналізі практичної діяльності (наприклад, як керувати увагою дітей на уроці).

- Викладач аналізує конкретні факти, узагальнює їх і на основі цього формулює науковий висновок (особливість, поняття, закономірність тощо). Будь-яке дослідження є генетичним аналізом структури явища.

- Показати застосування теоретичного положення при розв'язанні життєвих (професійних) завдань, для оцінки реальних відомих фактів, вирішення виробничих проблем тощо.

Таким чином, розвивальне навчання дає можливість забезпечувати три магістральні взаємопов'язані **напрями нарощування знань студентів**:

- 1) *концептуальний напрямок* – знання теорії;

- 2) *понятійний напрямок* – засвоєння понятійного апарату з кожної дисципліни, яка вивчається;

- 3) *фактологічний напрямок* – знання фактів, вміння їх аналізувати та інтерпретувати.

Важливе значення має **управління самотійною навчальною роботою** студентів. При її організації на викладача покладаються такі функції:

- *планування* самотійної роботи студентів, тобто визначення цілей і методів їх досягнення;

- *власне організація* самотійної роботи студентів, тобто забезпечення взаємозв'язків між окремими компонентами системи навчальної діяльності;

- *управління* самотійною роботою студентів, внесення в її процес необхідних корективів для досягнення поставлених цілей;

- *взаємообмін* зі студентом інформацією, що забезпечує прийняття доцільних рішень щодо подальшої самотійної роботи.

Вимоги до організації самотійної роботи студентів:

1. Формування у студентів умінь і навичок самотійного здобування знань (наприклад, запровадження для першокурсників спецкурсу «Вчись учитися»), виховання в них самотійності як риси особистості.

2. Чітке визначення завдань самотійної роботи на основі ретельного відбору викладачами кафедри змісту та обсягу навчального матеріалу, який виноситься для самотійного опрацювання студентами.

3. Диференціювання обсягу і змісту навчальних завдань для самотійної роботи залежно від професійних інтересів студентів, рівня їхнього загального і спеціального розвитку в певній предметній галузі, від періоду навчання.

4. Необхідне нормування часу, щоб уникнути надмірного

перевантаження студентів самостійною роботою протягом дня, тижня чи семестру, надання їм можливості раціонально розподіляти час для роботи над усіма предметами.

5. Стимулювання самостійної роботи шляхом постановки проблемних запитань під час читання лекції, визначення завдань творчого характеру, підтримання інтелектуальної ініціативи студентів на семінарських заняттях, надання їм можливості виступити з повідомленням, доповненням тощо.

6. Забезпечення оперативного контролю за ходом її виконання, наприклад, через творчі звіти студентів на колоквіумах, перевірка конспектів першоджерел та ін.; оцінювання рівня та якості виконання самостійних навчальних завдань.

7. Надання консультативної допомоги щодо тих питань або пізнавальних проблем, які викликали труднощі; розробка методичних рекомендацій стосовно організації самостійної роботи з кожного предмета і виду навчальної діяльності.

8. Створення зовнішніх (зменшення зайвих витрат часу на пошук потрібної інформації, поповнення бібліотеки сучасною літературою, забезпечення доступу до мережі Internet, наявність потрібного лабораторного обладнання тощо) і внутрішніх (мотивація діяльності) умов для самостійної роботи студентів.

9. Врахування вікових та індивідуально-типологічних особливостей кожного студента.

10. Надання студенту можливості планувати свої навчальні дії, коригувати їх на основі самоконтролю і самоаналізу інформації про результативність самостійної роботи.

Зараз у практику навчання запроваджується **модульно-розвивальне навчання**. **Модуль** (від лат *modulus* – міра) – це самостійна група ідей і знань, якими повинні оволодіти студенти. До кожного модуля розробляються доцільні засоби навчання для засвоєння цих ідей, які відповідають їх природі (сутності).

Модульно-розвивальне навчання передбачає застосування різних форм і методів самостійної роботи студента (*див.* практичне завдання), яка підпорядкована меті та завданням, темі навчального курсу, яку треба засвоїти. Модульно-розвивальна концепція навчання ґрунтується на проблемно-діалогічній взаємодії між викладачем і студентом.

Ставиться питання про *відкритість освітньої системи для протиріч*, наприклад:

- Чи повідомляє викладач про наукові розбіжності, суперечливі погляди на одну й ту ж наукову проблему?
- Яке співвідношення між запитаннями викладача, які

потребують однозначно правильної відповіді, і запитаннями, які передбачають різне трактування?

- Як часто викладач запитує: «Чи є інші думки?»
- Що робить викладач, якщо чує змістовну думку студента, яка суперечить загальноприйнятій у науці?

Одним із завдань модульно-розвивального навчання є навчити студентів працювати з науковими суперечностями.

Педагогічний контроль і оцінка як функція управління

Організований навчальний процес потребує контролю, а саме:

1. Своєчасно фіксувати недоліки, оперативно їх усувати, виявляти помилки, їх причини й на основі цього коригувати діяльність і стимулювати активність студентів загалом.

2. Контроль дає викладачеві можливість аналізувати якість засвоєння студентами навчального матеріалу, критично оцінювати його, вносити корективи, які спрямовані на покращення стану справи. Це досягається подальшою корекційною роботою викладача.

Що ми розуміємо під корекційною роботою?

- Посилення мотивації на засвоєння матеріалу, що вимагає повторення, роз'яснення його суті і значення.
- Необхідність пояснення помилок і їх причин, дати рекомендації щодо їх усунення.
- Схвалення за виконання конкретних завдань, які були спрямовані на засвоєння знань, за набуття відповідних умінь і виправлення або усунення недоліків.

Ефективність корекційної роботи викладача і студента залежить від форми контролю (це питання розглядається в курсі «Педагогіка вищої школи»).

Оцінка – встановлення відповідності кількісно-якісних характеристик роботи студента щодо певних вимог. Оцінка може бути моральною (схвалення або осуд роботи студента відповідно до етичних норм). Педагогічна оцінка – це визначення рівня засвоєння студентом знань, умінь і навичок відповідно до вимог навчальної програми.

Дієвість оцінки залежить від авторитетності суб'єкта оцінювання, тобто викладача, якості оцінки (її обґрунтованість, диференційованість), а також від ставлення студента до всіх елементів оцінювальної ситуації. Педагогічна оцінка тоді буде обґрунтована й об'єктивна, коли оцінне судження стосується мотивів діяльності студента, всієї системи його роботи.

Оцінка в балах – відмітка – це числовий аналог оцінки. Чотирьохбальна система оцінювання у вищій школі має позитивну

сторону, бо проста при застосуванні. Проте є і негативний аспект: важко уникнути суб'єктивності при оцінюванні, складно диференціювати рівень підготовки студентів.

Функції контролю та оцінки:

- *діагностична* (контрольно-враховуюча оцінка якості навчально-професійної діяльності, виявлення сильних і слабких її сторін);
- *прогностична* (виявлення професійних настанов студентів, здатності їх виходу в практичну діяльність);
- *нормативна* (на основі узагальнення результатів визначаються змістовні та рівневі орієнтири для професійної моделі фахівця);
- *навчальна* (для активізації роботи студентів із засвоєння навчального матеріалу, для ліквідації помилок і прогалин у знаннях);
- *виховна* (контроль і оцінка організовує, дисциплінує, спрямовує діяльність студента на ліквідацію помилок, формує творче ставлення до навчального предмету, викликає бажання розвивати свої професійні здібності).

Завдання щодо вдосконалення педагогічного контролю:

1. Підвищувати контроль за виконанням студентами самостійної роботи протягом усього навчального року.
2. Сприяти розвитку в студентів відповідальності за ЯКІСТЬ професійної підготовки, розвивати в них рефлексію, здатність до самоконтролю і самооцінки, підвищувати вимогливість до себе як до майбутнього фахівця. (Важко це зробити навіть у магістратурі, якщо не робили цього в студентські роки).

Основні вимоги до педагогічного контролю та оцінки:

- об'єктивність;
- систематичність;
- всебічність.

Ці вимоги не викликають ні в кого ніяких заперечень, але є такі нюанси, над якими потрібно замислюватися, зокрема:

1. Що ми перевіряємо в кожному конкретному випадку – знання, вміння, творчість? Наприклад, на Кубі 100-бальна система оцінювання студентів, до того ж перевіряються не тільки знання, а й почерк студентів (це ж викладачі!), культура оформлення роботи тощо.

2. Якщо перевіряємо знання, то які вимоги висуваємо до самого рівня засвоєння (репродуктивний, самостійність мислення, вміння пояснювати та ін.)? Чи враховуємо такі якості знань як конкретність і абстрактність, системність, узагальнення, гнучкість і дивергентність мислення?

3. Як співвіднести критерії оцінок (див. практичне завдання) з

необхідністю враховувати індивідуальні особливості студента?

4. Як усунути при оцінюванні студента такі помилки сприймання як «ефект ореолу», логічні помилки («навчався погано, а відповідає на «відмінно»), поблажливість, тенденційність тощо? Зараз широко застосовуються тестові перевірки. Вважається, що так ми можемо уникнути суб'єктивності в оцінюванні. Але чи всі тести перевіряють знання та рівень їх засвоєння? Наприклад, американський учений А. Левітов виступає з критикою тестів для перевірки знань відповідно до сучасних вимог. Для прикладу можна розглянути підручник «Психологія і педагогіка» для студентів, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота» (М., 2002 р.), в якому вміщено багато тестів для перевірки знань студентів із психології. Можна погодитися, що за їх допомогою можна перевірити засвоєння студентами понятійного апарату. Але чи достатньо цього?

5. Система контролю та оцінки повинна сприяти розвитку в студентів самоконтролю і самооцінки. Але чи має сучасний студент у цьому потребу? («Я вчив...», «Я двічі прочитав...»). А якщо дати можливість самому студенту оцінити свої знання, свою відповідь? Адже завтра це вчителі! Проте не всі можуть себе об'єктивно оцінити. Навіть бувають не згодні з об'єктивною оцінкою викладача.

Оцінка студента досить делікатна справа. Є цікаві роботи Б. Г. Ананьева «Психологія педагогічної оцінки», Ш. О. Амонашвілі «Виховна і освітня функція оцінки учіння школяра» та ін.

6. Традиційний підхід до реалізації функції контролю та оцінки не дає можливості характеризувати рівень *особистісного зростання* майбутнього фахівця, який визначається лише гіпотетично на основі стану розвитку когнітивної сфери (переважно знання, частково вміння і навички їх практичного застосування). Але ж є для прикладу такі факти, коли студент – відмінник, а працювати з класом, знайти індивідуальний підхід до учня не може, не користується у вихованців авторитетом і, навпаки, навіть із оцінками «добре» і «задовільно» в дипломі може стати хорошим педагогом, вихователем, мати авторитет у дітей.

Через це актуальною стала проблема *критеріїв і показників особистісного зростання* студентів під час навчання у вищій школі. Настав час розробити психодіагностичну процедуру визначення (відповідно до професійної моделі) професійних якостей особистості майбутнього фахівця, особливо для майбутніх педагогів, яких чекає праця з дітьми і студентами. А то вищий педагогічний навчальний заклад готує «вчорашніх учителів для завтрашньої школи» [із преси].

Основними критеріями оцінки випускників вищої школи є відповідність підготовки студентів вимогам професійної діяльності, тобто випускник повинен бути професійно компетентним. **Професійна**

компетентність – це здатність фахівця успішно виконувати обов'язки і завдання тієї посади, на яку він претендує. Якщо це посада вчителя або викладача вищої школи, то це виконання в єдності функцій навчання, виховання і розвитку.

Професійна компетентність асоціюється з успішною поведінкою фахівця в нестандартних ситуаціях, із неформальною взаємодією з партнерами (з тими, кого навчаємо), з розв'язанням складних проблем, із оперуванням суперечливою інформацією, з динамічними процесами. На жаль, і зараз основна увага у вищій школі спрямована на знання, уміння і навички студентів, а не на кваліфікаційні характеристики фахівця. Як наслідок, є факти купівлі диплому, недовіра за кордоном до наших документів про вищу освіту та додаткова перевірка рівня професіоналізму фахівця.

Педагогічна оцінка має значення у формуванні *самооцінки студентів*. Проте високі оцінки сприймаються як належні, а негативні викликають у багатьох студентів обурення. Вони реагують на це психологічним захистом. Негативна оцінка не приймається, а відкидається та може проектуватися на оцінку особистості викладача зниженням його авторитету («А хто він для мене?...»).

Проте є також і такі студенти, які не можуть *психологічно захистити* себе від негативної оцінки: у них погіршується настрій, знижується самооцінка, зникає інтерес до навчання. Тоді як бути в цій ситуації з об'єктивністю? Важливо, щоб студент сам побачив свої хиби. Для цього повинна бути конкретна мотивація, оцінюватися має відповідь студента, а не його особистість. Треба говорити про хороше, вказувати на позитивне («Хочеш посварити, знайди те, за що можна похвалити»). Негативною повинна бути оцінка результатів діяльності студента, а не звинувачення його як особистості.

Таким чином, загальні результати навчання студентів складаються з декількох окремих (часткових) результатів:

- 1) найбільш очевидний – це набування знань, умінь і навичок;
- 2) тренування (розвиток) загальних здібностей до навчання і самоосвіти;
- 3) емоційне враження від занять: задоволений собою або розчарований, упевнений або невпевнений у собі;
- 4) залишається слід на взаєминах із викладачем (задоволеність – незадоволеність один одним, прихильне або конфліктне ставлення).

Таким чином, успішність професійної підготовки фахівця з вищою освітою залежить від якості виконання всіх функцій управління.

Завдання до практично-семінарського заняття № 5
«Психологічні засади управління навчально-професійною
діяльністю студентів»

Питання для опрацювання:

1. Довести, що освіта – відкрита, динамічна й водночас консервативна система. Розкрити психологічні аспекти поняття «освіта як система», «освіта як цінність», «освіта як процес», «освіта як результат».
2. Навіщо потрібне управління вищою освітою та навчанням студентів?
3. Що слугує основою для визначення цілей вищої освіти та завдань вивчення навчальної дисципліни?
4. Чому структура системи управління повинна бути гнучкого функціонування?
5. У чому специфіка навчального процесу у вищій школі?
6. Яким вимогам повинні відповідати цілі навчання? Які вони у вищій школі?
7. Які знання включаються в зміст вищої освіти? Які вимоги висуваються до сучасних знань?
8. На яких принципах будується розробка змісту навчальної дисципліни?
9. Що становить основу цілісного розвивального навчання? Розкрити принципи та чинники його ефективності.
10. Які протиріччя залишаються у вузівському освітньому процесі й потребують подальшого вирішення?
11. Чому завданням і умовою підготовки сучасного фахівця вищої кваліфікації стає розвиток його творчого мислення та набування умінь самоосвіти?
12. Які психологічні умови успішного керівництва навчально-виховним процесом реалізуються у Вашому університеті? Що, на Ваш погляд, потребує подальшого вдосконалення?
13. Як Ви розумієте виховну функцію контролю?
14. Дати психологічний аналіз засобів контролю, які застосовуються у Вашому навчальному закладі. Яка, на Вашу думку, їх ефективність?

Самостійна робота студента:

I. Опрацювати першоджерела (конспект, тези):

1. Айсмонтас Б. Б. Некоторые психолого-педагогические особенности создания и использования компьютерных обучающих

программ в вузе // Психологическая наука и образование. – 2004. – №4. – С. 51-59.

2. Булгаков А. В. Внеаудиторные формы работы как фактор динамики учебной мотивации и успешности обучения в вузе // Инновации в образовании. – 2002. – №4. – С. 62-75.

3. Громыко Ю., Давыдов В., Зинченко В. Изменение в содержании и оценке качества образования и образовательных технологий // Вестник высшей школы. – 1998. – №3. – С. 45-48.

4. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. – 1995. – №1. – С. 29-39.

5. Жиляев А. А. Психологические особенности активизации учебно-познавательной деятельности в ходе лекции // Инновации в образовании. – 2001. – №2. – С. 107-116.

6. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 52-62.

7. Ламанов И. А. Методика измерения качества обучения в вузе: проблемы разработки и внедрения в учебный процесс // Инновации в образовании. – 2002. – №2. – С. 98-107.

8. Сметанський М. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів: Проблеми, шляхи розв'язання // Вища школа. – 2004. – №4. – С. 63-68.

9. Талызина Н. Ф. Условия обучения, обеспечивающие эффект развития // Психология в вузе. – 2004. – №1. – С. 30-40.

10. Филиппов А. В. Вопросы психологии управления // Психологический журнал. – 1980. – №2. – С. 19-28.

Додаткова література:

1. Вербицкий А. А. Активные методы обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.

2. Лебедев В. И. Психология управления. – М.: Агропромиздат, 1992. – 175 с.

3. Лызь Н. А. Теоретические основы психологического образования // Психология в вузе. – 2004. – №4. – С. 113-122.

4. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с. (Гл. 2).

5. Нартова-Бачавер С. К. К проблеме валидности устного экзамена как формы контроля знаний в вузе // Психология и жизнь. – 2000. – №5. – С. 45-57.

6. Селезнева Н.А., Татур Ю.Г. Проектирование квалифика-

ционных требований к специалистам с высшим образованием: Учеб. пос. – М.: Исслед. центр Гособраз. СССР, 1990. – 65 с.

7. Сидоренко В. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования: Сб. стат. – М., 1992. – 190 с.

8. Шадриков В. Философия образования и образовательные политики. – М.: ИЦПКПС, 1993. – 181 с.

9. Якунин В. А. Педагогическая психология. – СПб.: Полиус, 1998. – С. 69-156.

II. Визначити основні поняття теми та вписати їх із поясненням у тематичний словник.

III. Проаналізувати схему 2.1 та доповніть її сучасними вимогами.

Схема 2.1



IV. Розглянути схему 2.2 та визначити, чого Вам не вистачає для самостійного компетентного ведення навчального процесу з Вашої дисципліни?

Схема 2.2

Дидактична модель навчального процесу

Система знань	Способи діяльності	Форми навчання	Методи навчання	Засоби навчання і контроль
наукові, методологічні, філософські, логічні, міжпредметні, психологічні та ін.	узагальнювати, систематизувати матеріал; конспектувати, анотувати; будувати графіки, схеми, таблиці, опори.	лекції, лабораторно-практичні заняття, семінарські заняття, ділові ігри, курсове проектування	дидактичні, інформаційно-повідомлюючі, пояснювально-ілюстративні, самостійне здобуття знань, мотивація учіння, формування умінь і навичок	навчальні книги, друковані матеріали, комп'ютерні технології та ін.

V. Доповніть таблицю 2.3 характеристикою сучасної моделі навчання учнів (студентів) за аналогією з характеристикою авторитарної моделі.

Таблиця 2.3

Порівняльна характеристика традиційної авторитарної та сучасної гуманістичної моделі навчання студентів

Складові	Традиційна авторитарна модель	Сучасна модель
Управління	Пряме управління, жорстке	
Мета	1. Озброїти знаннями, вміннями, навичками 2. Формування особистості з типовими ознаками	
Зміст	Конкретно-предметний	
Засоби	Вербально книжкові	
Мотивація	Зовнішня	
Принципи	1. Директивність 2. Когнітивний диктат	
Тактика	Учень (студент) – об'єкт прикладання педагогічних зусиль	
Засоби спілкування	Монологічні, авторитарні	
Позиція викладача	1. Відповідно до вимог контрольних інстанцій 2. Реалізація заданої програми	
Результати	1. Дисциплінованість, слухняність, але зовнішні (поведінка під контролем та поза не збігається) 2. Релятивізм, нігілізм, цинізм тощо	

VI. Довести, що системоутворюючим фактором безперервної освіти виступає її цілісність, тобто глибока інтеграція всіх підсистем і процесів професійної освіти.

VII. Розглянути таблицю 2.4. Визначте можливість її використання для розробки навчальної програми з Вашої дисципліни.

VIII. Довести, що професійні знання мають синтезований, комплексний (інтегрований) характер.

Таблиця 2.4

Структура навчальної програми**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Кафедра _____

Голова науково-методичної ради

«___» _____ 200__р.

РОБОЧА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА

з дисципліни _____

Напрямок підготовки _____

Спеціальність _____

Спеціалізація _____

Київ 200__р.

Мета і завдання дисципліни:

Мета викладання дисципліни

Завдання вивчення дисципліни (мінімально необхідний комплекс знань і умінь):

мати уявлення про _____

знати _____

уміти _____

мати досвід _____

Організаційно-методичні дані дисципліни: обсяг різних форм навчальної роботи в годинах і види контролю відповідно до навчального плану.

Робота	Загальна трудомісткість	У тому числі	
		1 семестр	2 семестр
Аудиторна:			
- лекції			
- семінари			
- лабораторні роботи			
- практичні заняття			
Разом:			

Позааудиторна: - курсові проекти - курсові роботи - реферати - розрахунково-графічні роботи - домашні контрольні роботи - самопідготовка (самостійне вивчення розділів, опрацювання і повторення лекційного матеріалу, змісту підручників і навчальних посібників, підготовка до лабораторних і практичних занять, колоквіумів та ін.) - інші види позааудиторної роботи Підсумковий контроль (форма) Загальна трудомісткість дисципліни			
---	--	--	--

Дисципліна входить до циклу _____

3. Орієнтовний тематичний план вивчення дисципліни:

№ теми	Назва розділів теми; перелік лабораторних робіт, курсових проектів (робіт), інших видів занять, у т. ч. ділових ігор	Усього	Кількість годин				
			Аудиторна робота				Поза-аудиторна робота
			Лекції	Семінарські заняття	Практичні заняття	Лабораторні заняття	Види поза-аудиторної роботи

4. Зміст програми дисципліни:

- Лекційні заняття (теми, основний зміст)
- Семінарські заняття (теми, основний зміст)
- Практичні заняття (теми, основний зміст)
- Лабораторні заняття (теми, основний зміст)
- Курсове проектування (орієнтовна тематика)
- Контрольні роботи, розрахунково-графічні роботи (кількість, орієнтовна тематика)
- Навчально-дослідна робота студентів (тематика дослідницьких робіт)
- Реферати (кількість, орієнтовна тематика)
- Самостійне вивчення дисциплін (питання для самостійного вивчення)
- Методичні вказівки щодо вивчення дисципліни

5. Рекомендована література:

Основна _____

Додаткова _____

6. Перелік і зміст контрольних завдань (курскових проектів) і методичні рекомендації щодо їх виконання

7. Паспорт на навчально-матеріальну базу (лабораторію), яка підтверджує готовність виконання запланованих лабораторно-практичних робіт

8. Рекомендовані технічні й електронні засоби навчання та контролю знань студентів: _____

9. Тести контролю якості засвоєння дисципліни (контрольні питання для самоперевірки): _____

Програма розглянута і схвалена на засіданні кафедри _____
Зав. кафедрою _____

Програма розглянута і схвалена на засіданні ради факультету
« ____ » _____ 2000 ____ р. Протокол № _____

Декан факультету _____

Тема 2.2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ

Конспект лекції

План

- 2.2.1. Студент як суб'єкт власної навчально-професійної діяльності.
- 2.2.2. Роль мотивації в навчально-професійній діяльності.
- 2.2.3. Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.
- 2.2.4. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців.
- 2.2.5. Психологічні передумови і показники успішності студентів у навчально-професійній діяльності.
- 2.2.6. Причини неспішності студентів і шляхи їх усунення.

Основні поняття теми: навчальна діяльність, учіння, мотиви навчання, пізнавальна потреба, пізнавальна активність, самоосвіта, творчість (об'єктивна, суб'єктивна), інтуїція, алгоритм, креативність, дивергентне мислення.

*Якби ви вчилися так, як треба,
То й мудрость би була своя.*

Т. Г. Шевченко

2.2.1. Студент як суб'єкт власної навчально-професійної діяльності

*Чого навчився, того за
плечима не носить.*

Українське прислів'я

Діяльність є однією з основних категорій психологічної науки. **Діяльність** – динамічна система активної взаємодії суб'єкта зі світом, під час якої суб'єкт цілеспрямовано впливає на об'єкт, за допомогою чого задовольняє свої потреби, свідомо й цілеспрямовано змінює світ і себе. По своїй суті діяльність – вища, притаманна тільки людині, форма активності, психологічна динамічна структура якої є такою: **ціль – мотив – спосіб – результат**. Діяльність складається з низки дій. Розрізняють діяльність практичну і діяльність теоретичну.

Поняття «**діяльність студента**» є інтегрованим, бо його зміст поєднує в собі різні види діяльності студента: учбову, пізнавальну, професійно-трудову, фізкультурно-оздоровчу, художню, науково-дослідну,

громадсько-політичну, спілкування, побутову та ін.

Провідну роль у розв'язанні завдань професійної підготовки студентів, становлення особистості майбутніх фахівців відіграє *процес навчання* у вищій школі. **Процес навчання** – це спеціальна форма передачі та засвоєння суспільно-історичного досвіду, яка становить складну єдність діяльностей вченого-викладача і студента, спрямованих на досягнення загальної мети – опанування студентами науковими знаннями, уміннями і навичками та різнобічним розвитком майбутніх фахівців як особистостей. Навчальна діяльність викладача зазвичай називається викладанням, а учбова діяльність студента – учінням (вишколом, навчанням).

Навчання студента ми будемо розглядати як складний процес **учбової діяльності**, в якій відбувається контрольоване засвоєння когнітивного і соціально-професійного досвіду (насамперед у вигляді інтелектуальних операцій і теоретичних понять), необхідних способів дій, які реалізуються через уміння. Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн розглядали **учіння** як процес набуття знань, умінь і навичок, тоді як розвиток – це набування здібностей, нових якостей. **Учіння** (научіння) – процес набуття і закріплення (або зміна наявних) способів діяльності індивіда. Результатом учіння є елементи індивідуального досвіду (знання, уміння і навички) [Психологічний словник за ред. В. П. Зінченка, Б. Г. Мещерякова].

Учитися – це значить діяти різними способами для здобування знань, вироблення вмінь і навичок, оперувати ними при розв'язанні пізнавальних і практичних завдань. На перший погляд видається дивним, що частина студентів-першокурсників не вміє вчитися, хоча протягом десяти попередніх років свого шкільного життя саме цим і займалися. Проте навчання студента має суттєві відмінності від учіння школяра.

Особливості учбової діяльності студента:

- засвоєння наукової інформації і набуття практичного досвіду має професійну спрямованість, тобто розглядається як підготовка до майбутньої професійної діяльності, виконання важливих соціальних функцій, оволодіння необхідними для цього знаннями, уміннями та навичками, розвиток особистості фахівця;
- предметом діяльності студента є вивчення науки в її розвитку, оволодіння процесом формування наукових знань і методами самої науки, ознайомлення з її проблемами, завданнями і підходами до їх розв'язання, а також засвоєння способів професійної діяльності і змісту соціальних ролей дорослої людини, яка працює;

- особливі засоби діяльності (наукова література, підручники і методичні посібники, Internet і мультимедійні засоби, лабораторне обладнання і технічні засоби навчання, реальні й теоретичні моделі майбутньої професійної діяльності, спілкування з ровесниками, викладачами та представниками професії);
- діяльність студента відбувається в заздалегідь запланованих умовах (обмежений термін навчання і чіткий графік навчального процесу, зміст навчальної діяльності визначається навчальними планами і програмами, своєрідність режиму роботи ВНЗ та ін.);
- у навчанні студента суттєво збільшується питома вага самостійної роботи (самостійний пошук навчальної інформації, анотація і конспектування наукової літератури, виконання практичних завдань, здійснення професійних функцій під час проходження практики, проведення наукових досліджень тощо);
- поєднання навчального і наукового процесів, самостійна учбово-пізнавальна діяльність студентів протікає разом із дослідницькою їх роботою (курсові, дипломні, магістерські роботи) під керівництвом викладачів;
- навчання у вищій школі – процес складний і важкий, який вимагає від студента високої свідомості й активності, надзвичайно високого інтелектуального напруження, зосередженості уваги, мобілізації вольових зусиль і підвищеної працездатності, самоорганізації, раціонального розподілу часу на навчання і відпочинок;
- складність завдань і змісту навчально-професійної діяльності може призводити до психічного перевантаження, психофізіологічного напруження, виникнення стресових ситуацій (особливо під час екзаменаційної сесії).

Дослідження показали, що найбільші труднощі в навчанні студентів викликає невміння раціонально розподіляти свій час (65,8% опитаних, із яких 73,9% – дівчата); відсутність або недостатність навичок самоосвіти; невміння самостійно працювати з науковою літературою (у 24,8% – повільний темп сприйняття інформації; у 19,8% – утруднення при орієнтуванні в друкованому матеріалі), нездатність управляти своєю діяльністю.

Учіння як пізнавальна діяльність має психологічну структуру, а її успіхи залежать від *активності* того, хто вчиться. Студент – суб'єкт навчання тоді, коли працює на вищому рівні активності, здатний ініціювати й здійснювати пізнавальну діяльність і брати на себе відповідальність за свої дії.

Проте в навчанні студентів є серйозні недоліки (див. проект «Програми розвитку освіти в Україні на 2005-2010 рр.»). По-перше,

традиційно вища школа орієнтує студентів не на самостійне здобуття, а на *сприймання* знань через викладача, що й зумовлює переважно безініціативний, пасивний стан їх особистості. По-друге, потрібно створювати майбутнім фахівцям умови для *самостійного* пошуку знань і *набування соціального досвіду*.

Які дорікання вищим педагогічним навчальним закладам із практики?

1. З'явилася *вторинна неграмотність*: фахівець із вищою освітою не тільки не може вирішити проблему, але навіть не бачить її.

2. Педагогічні університети *готують предметників*, а не педагогів (або готують вчорашніх педагогів для завтрашньої школи).

3. Молоді вчителі відмовляються від керівництва класом, від виховної роботи.

4. У багатьох молодих людей, залучених до педагогічної роботи, трапляються проблеми входження до студентської аудиторії, оскільки вони просто не мають уявлення про методи викладання, про структурування лекційного матеріалу (про це свідчить і практика викладання, як ілюстрація цього може слугувати таке висловлювання студента: «Прийде така молода панночка в аудиторію, а сама нічого не знає, що робити»).

У проєкті «Програми розвитку освіти в Україні на 2005-2010 рр.» поставлено завдання поновити систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів вищих навчальних закладів і спеціалістів із вищою освітою. Що вимагає професія від фахівця з вищою освітою?

1. Знати *загальну теорію науки* й застосовувати її при аналізі конкретних виробничих проблем.

2. Потрібно розуміти специфічну *термінологію*, яка притаманна професії, а ще (і це в багатьох професіях) знати *мову символіки*, умовних позначень тощо.

3. Треба володіти *понятійним апаратом* тієї галузі науки, з якої студенти готуються стати фахівцем, вміти оперувати абстрактними поняттями, підкоряти свою діяльність законам науки.

4. *Знати факти*, їх класифікацію та вміти їх пояснювати відповідно до законів науки.

5. Уміти *бачити, пояснювати і вирішувати* виробничі проблеми на основі здобутих знань.

Щоб засвоїти і оволодіти всіма цими вимогами, студент повинен *цілеспрямовано, свідомо вчитися, опанувати всіма формами самоосвіти*, щоб продовжувати працювати над собою і після закінчення ВНЗ, бо освіченим фахівцем тепер вважається той, хто вміє самостійно здобувати знання протягом усього життя. Відповідно до цих вимог і треба

студентам організовувати своє навчання, намагатися самим здобувати знання, підвищувати якість своєї освіти.

2.2.2. Роль мотивації в навчально-професійній діяльності

Освіта – річ пречудова, але добре було б інколи пам'ятати: нічому з того, що потрібно було б знати, примусом навчити не можна.

Оскар Уайльд, англ. письменник

Навчання для студентів повинно набути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та виявляється в спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження, оволодіння професією і розвиток своїх потенційних можливостей. Неупереджене, пристрасне ставлення до мети, завдань і процесу навчання загалом визначає успіхи студента в учбовій діяльності.

Успіх у навчанні залежить від багатьох факторів, серед яких провідне місце займають *мотиви* (причини, що спонукають до навчання), установка (психологічне налаштування, готовність до діяльності), пізнавальні потреби й інтереси, а також цілеспрямованість та інші вольові якості студента.

На успішність студента впливає також і рівень його інтелектуального розвитку, багаж знань і вмінь, з яким він приходить зі школи. Проте в дослідженні А. О. Реана був виявлений цікавий факт. Результати тестування за шкалою загального інтелекту групи студентів-майбутніх педагогів були зіставлені з рівнем їх успішності. Виявилось, що відсутній значущий зв'язок рівня інтелекту студентів із показниками успішності як із фахових предметів, так і з дисциплін загальногуманітарного циклу. Цей дивний, на перший погляд, факт отримав висвітлення також у дослідженні В. О. Якуніна та М. І. Мешкова, які встановили іншу суттєву закономірність. Виявилось, що «сильні» і «слабкі» студенти все ж таки відрізняються один від одного, однак не за рівнем інтелекту, а за мотивацією навчальної діяльності. Для «сильних» студентів характерною є *внутрішня мотивація*: вони мають потребу в опануванні професією на високому рівні, зорієнтовані на отримання міцних професійних знань і практичних умінь. Стосовно ж «слабких» студентів, то їх *мотиви* загалом *зовнішні, ситуативні*: уникнути осуду і покарання за низьку успішність, не залишитися без стипендії тощо.

Результати дослідження засвідчують, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора за умови

недостатньо високого рівня розвитку спеціальних здібностей або прогалин у необхідних знаннях, уміннях і навичках студента. У зворотному ж напрямку такої компенсаторної залежності не спостерігається. Це означає, що ніякий високий рівень інтелектуальних здібностей студента не може компенсувати низьку його учбову мотивацію та безпосередньо сприяти успішній навчально-професійній його діяльності. Саме тому важливою проблемою є завдання *формування професійних мотивів навчання*, потреби в набуванні професійних знань, умінь і навичок. Тоді навчання надає насолоду, викликає позитивні переживання, бажання працювати.

Починати кураторові треба з вивчення мотивів вступу студентів саме до цього університету, на цей факультет. Сприятливими *чинниками вибору професії* є яскраво виражені професійні інтереси індивіда, його прагнення бути корисним, обов'язок соціального служіння та ін. В окремих же студентів *мотивом вибору професії* часто є її соціальна престижність, вплив знайомих і рідних або високий рейтинг навчального закладу тощо. Як наслідок, у цих студентів образ майбутньої професії розмитий; несформовані плани майбутнього життєвого шляху; навчальна діяльність мотивується бажанням уникнути невдач, а не мотивами успіхів. У зв'язку з цим був проведений експеримент з *«екзаменом-автоматом»*. Студентам було запропоновано замість «відмінно» отримати оцінку «добре», замість «добре» – «задовільно», «задовільно» – «задовільно». Як результат, 77% з них погодилися на такі оцінки, тобто мотивували своє бажання *захисними механізмами*. Навчання для них – засіб позбавитися неприємності. При цьому важко очікувати на творчий підхід і насолоду успіхом. Людина навчається упродовж приблизно 20 років. Якщо не любити навчання, то третина життя втрачає свій сенс.

Професійна діяльність повинна набувати *життєвого сенсу*. Це відбувається тоді, коли людина відображає, втілює в собі *цінності професійної діяльності*. Коли між людиною та її справою немає розриву, лише тоді праця цілком поглинає її, вона одержує задоволення від самої діяльності. Тому й важливо, щоб студенти осмислювали свій ціннісний життєвий простір і побачили його зв'язок з обраною професією.

Розуміння важливої ролі мотивації учбової діяльності призвело до формулювання *принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу* (О. С. Гребенюк). Багато психологів висловлюють думку про необхідність цілеспрямованого формування в студентів позитивної мотивації навчально-професійної діяльності, підкреслюючи складність управління цим процесом (А. К. Маркова).

Проведене експериментальне дослідження зі студентами дало змогу визначити принципи й психолого-педагогічні умови *забезпечення професійної мотивації* їх навчання:

1. Формувати (і підтримувати) прагнення студентів *виявити і ствердити себе* через навчально-професійну діяльність. Із цією метою застосовують:

- ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю, її суспільною значимістю;
- створення уявлень про професіонала з обраної спеціальності, усвідомлення ближніх (безпосередніх) і кінцевих (перспективних) цілей професійного навчання;
- складання «Образу-Я» як фахівця;
- формування ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю;
- забезпечення умов для самопізнання, самовиховання, стимулювання прагнення до самовдосконалення;
- підтримання допитливості й «пізнавального» психологічного клімату в студентській академічній групі.

Як наслідок, формується *часова перспектива, ідентифікація з професійною моделлю, уявлення про себе в майбутньому в ролі виконавця професійної діяльності*.

2. Допомогати (навчати) мінімізувати *тривожність, невпевненість* щодо професійної діяльності, приділяти увагу розвитку *професійних якостей, здібностей до саморегуляції*. Ось чому психологічні служби в університетах багато важать для таких студентів.

3. Навчання набуває життєвого сенсу, якщо приносить задоволення, переживання успіху, усвідомлення свого просування вперед. Тому самооцінку треба підвищувати за рахунок успіху, а не зниженням рівня домагань.

$$\text{САМООЦІНКА} = \frac{\text{УСПІХ}}{\text{РІВЕНЬ ДОМАГАНЬ}}$$

Над психологією мотивації надбудовується психологія *свободи вчитися, бажання вчитися, потреби в набутті знань*. К. Роджерс писав: «Під навчанням я розумію ненаситну допитливість, що рухає розумом людини, яка прагне опанувати все, що може почути, побачити або прочитати з теми, яка має для неї особистісний смисл».

Отже, щоб навчально-професійна діяльність була повноцінною, потрібно внутрішньо відмовитися від очікування лише винагороди за неї у вигляді позитивних оцінок. Треба одержувати насолоду від самого процесу навчання. Важливим до того ж є зв'язок розуму й почуттів. В. І. Вернадський говорив: «Навчання я розглядаю як клубок: одна нитка – розум, друга нитка – почуття. І вони завжди стикаються».

Якщо навчання не має для людини особистісного сенсу, то це схоже на механічне заучування безглузвих слів, які не мають ніякого смислу і змісту. Вони не викликають ніяких позитивних почуттів (але негативні, мабуть, так) і нічого не значать для людини. Якщо навчання перетворюється в творчість, то це особливо сприятливо впливає на емоційну сферу студента, загострює його пам'ять і увагу, викликає почуття радості й задоволення, сприяє підвищенню інтересу до пізнавальної діяльності.

Отже, необхідне *особистісне залучення* студента в процес навчання. Лише за такої умови навчання змінює і настанови, і поведінку студента, і особистість його загалом. Навчання повинно поєднувати логічне та інтуїтивно-творче, інтелект і почуття, ідею і смисл. Лише самотійно організована пізнавальна діяльність дає позитивні результати та забезпечує набування системи знань, умінь і навичок, а також професійне зростання особистості. Таким чином, знання стають «живими знаннями» тоді, коли є потреба в них, розумове напруження, емоційне задоволення.

Розв'язання проблеми **забезпечення професійної мотивації** залежить також і від викладачів:

- насичення змісту навчання *інформацією*, яка має значення для особистісного зростання студента як професіонала (професіоналізація знань із будь-якого предмету);
- нарощування змісту і новизни навчального матеріалу;
- надання студентам необхідної свободи (умов) для виявлення своїх творчих можливостей;
- творче ставлення самих викладачів до викладання свого предмету, інтерес до науки, їх *компетентність* і *авторитет* як особистості;
- визначення, через які мотиви студент пішов навчатися саме до цього ВНЗ (можливо, через рекламу? – «Якщо Ви не знаєте, що Вам потрібно, заходьте до нас. У нас це є!»);
- систематична діагностика реально діючих мотивів навчання студентів;
- стимулювання самоосвіти студентів, підтримування пізнавального інтересу до всього, що пов'язане з майбутньою професійною діяльністю.

2.2.3. Організація самотійної навчально-пізнавальної діяльності студентів

*Нікого нічого не можна навчити –
можна лише навчитися.*

Платон

Одним із найважливіших завдань реформування вищої освіти в Україні є посилення ролі самостійної навчальної роботи студентів. Це пов'язано як із вимогами до сучасного фахівця з вищою освітою, необхідністю займатися самоосвітою впродовж усього професійного життя, так і шаленим зростанням обсягу інформації, яку треба засвоїти. Останнім часом поширеними є такі поняття як «інформаційний вибух», «інформаційна криза». За даними угорського економіста М. Шимаї, обсяг сучасних знань людства в середньому подвоюється кожні 8 років (зараз ще швидше – через 3-5 років). Натомість, тривалість навчання у вищому навчальному закладі залишається практично незмінною. Про її подовження не може бути й мови. Тому дедалі важливішою проблемою вищої освіти є формування в студентів уміння самостійно орієнтуватись у бурхливому потоці наукової інформації, уміння самостійно поповнювати свої знання. Тут доречно згадати мудрий вислів Плутарха про те, що голова студента не посудина, яку потрібно наповнювати, а смолоскип, який треба запалити. Навчання може стати цікавим, захоплюючим, якщо воно яскраво освітлюється активною думкою, глибокими почуттями, прагненням до творчості.

Оволодіння професійними знаннями та вміннями відбувається лише через організацію власної пізнавальної діяльності. *Передати знання неможливо, ними можна лише оволодіти, можна опанувати, привласнити, зробити своїми або засвоїти.* Саме засвоєння є *інтеріоризацією* знань і умінь, тобто формуванням внутрішніх структур психіки через активну пізнавальну діяльність.

Центральним пізнавальним процесом є *мислення*. Воно забезпечує розуміння матеріалу, тобто виявлення істотних ознак, рис і зв'язків. **Розуміння** – активний процес пошуку або конструювання смислу повідомлення, тексту, моделей, символів та інших форм існування знань і інформації, а також *інтерпретації* смислу дій і вчинків інших людей, законів, правил, ідей тощо.

До розуміння ведуть такі *мисленнєві процеси* як аналіз, порівняння, узагальнення, конкретизація, абстрагування та ін. Якщо немає *активного розгортання матеріалу* (тобто мисленнєвої обробки), а тільки запам'ятовування, тоді й відтворення тексту відбувається без розуміння («Я ж розповів...»). Якщо лише зрозумів, але не може відтворити, бракує процесу запам'ятання, то вже інша відповідь: «Я розумію, але розповісти не можу...».

Таким чином, *засвоєння* вимагає активної розумової (пізнавальної) діяльності загалом (і мислення, і пам'ять). **Засвоєння** – це перетворення матеріалу у форму індивідуальної діяльності, у здатність застосовувати його при розв'язанні професійних завдань. Якщо запам'ятав, але немає

досвіду застосування в практичній діяльності, то який же це фахівець, котрий знає, але не вміє? (Як «хірург» у лапках).

Як ці положення застосовуються при підготовці фахівців із вищою освітою?

Студенти повинні зрозуміти, що засвоювати науковий текст – це насамперед *проникнути в сутність явища*, виокремити його суттєві зв'язки і відношення з іншими об'єктами, встановити причини його існування та розвитку. Тому необхідне не *механічне переписування тексту* (або, наприклад, списування з чужого зошита), а *власна розумова пізнавальна діяльність* із текстом статті.

Поради студентам щодо самостійної пізнавальної діяльності:

- у кожному тексті бачити інформацію суттєву й допоміжну (приклади);
- шукати в інформації внутрішні зв'язки на основі аналізу тексту;
- порівнювати нову інформацію з тим, що вже раніше відомо;
- мати чітку мету, якої треба досягнути в результаті опрацювання тексту (конспект, тези, висновки тощо – зараз для багатьох це одне й те ж).

Таким чином, професійну мотивацію можна розвинути лише через власну розумову активність студента, через активну самостійну пізнавальну його діяльність. Головне, щоб був порядок у думках і в зошитах. «Вагомою ознакою самостійної роботи є наявність внутрішніх спонукань і пов'язане з ними усвідомлення змісту і цілей роботи. Самостійна робота є конкретним виявом самостійності розуму», – зазначає Н. В. Кузьміна.

Внутрішньою передумовою успішної самостійної роботи студентів є рівень їх пізнавальної активності та самостійності. Для *пізнавальної активності* в навчанні характерним є стійкий інтерес до навчального матеріалу, зосередження на ньому уваги, спрямованість на подолання труднощів при його засвоєнні, виконання мисленнєвих операцій (аналізу і синтезу, порівняння тощо) для його розуміння. Психологи розрізняють три **рівні пізнавальної активності**:

1) *відтворююча активність* – характеризується прагненням особистості запам'ятати й відтворити навчальний матеріал, навчитися застосовувати його за зразком; відсутнє виражене бажання поглиблювати знання;

2) *інтерпретуюча активність* – характеризується прагненням особистості усвідомити вивчене, пов'язати його з раніше засвоєним,

оволодіти способами застосування знань у нових умовах; індивід більш самостійний, намагається знайти шляхи подолання труднощів;

3) *творчий рівень активності* – характеризується прагненням особистості до пошуку нового, раніше невідомого способу розв'язування задачі (вирішення проблеми); наполегливість у досягненні мети.

Навчальна самостійність виявляється в уміннях студента систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою навчально-професійну діяльність, власні пізнавально-розумові дії без безпосередньої допомоги й керівництва з боку викладача. У педагогічній психології виділяють такі **рівні самостійної роботи студентів**:

На першому рівні студенти фактично здійснюють копіювання дій за поданим зразком. Одночасно відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, розпізнавання їх шляхом порівняння з уже відомими зразками.

Другий рівень становить собою репродуктивну діяльність, спрямовану на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища, що загалом не виходить за межі запам'ятовування. Однак на цьому рівні вже розпочинається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їх перенесення на розв'язування складніших задач.

Третій рівень розглядається як продуктивна діяльність самостійного застосування набутих раніше знань для розв'язування задач, що виходять за межі вже відомих зразків. Цей рівень самостійної роботи ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень.

Четвертий рівень становить собою самостійну творчу діяльність студента стосовно застосування наявних знань при розв'язуванні задач у зовсім нових, раніше не відомих ситуаціях, в умовах визначення нових способів розв'язування задач, що ґрунтуються на процесах творчого мислення.

Дослідження студентів у різних вищих навчальних закладах (В. О. Козаков) показали, що кількість осіб із добре вираженою самостійністю становить 20 – 30%, близько 15% студентів не здатні до самостійної роботи, решта ж (55 – 65%) – характеризується середнім рівнем самостійності.

Для **розвитку самостійності студентів** потрібно формувати такі вміння:

- усвідомлювати і внутрішньо приймати цілі та завдання самостійної роботи;
- визначати, систематизувати і встановлювати послідовність виконання завдання;
- визначати і планувати послідовність дій (методів і засобів),

необхідних для виконання завдання;

- організувати свою роботу, мобілізувати наявні ресурси для розв'язання поставленого завдання;
- самостійно контролювати свої дії, узгоджуючи їх із метою; якщо є потреба, то коригувати, уточнювати й регулювати;
- оцінити результати своєї самостійної роботи та визначити її подальші перспективи;
- налагодити зв'язок із викладачем для презентації досягнутих результатів і отримання консультації.

На заваді самостійної роботи студентів можуть стояти **психологічні бар'єри**, які знижують її ефективність і негативно позначаються на мотивації навчання:

1. *Відчуття «запрограмованості»*. Часто студент здійснює тільки виконавчі етапи самостійної роботи, а орієнтувальні та контролюючі функції виконує викладач. Пізнавальна активність студента не виражена, у його діяльності задіяні мінімум пізнавальних можливостей і лише за умови зовнішніх спонукань.

2. *Надто висока «ціна» активності*. Іноді самостійна робота вимагає від студентів занадто багато зусиль порівняно з досягнутим результатом, тому важливо ознайомити їх із найбільш раціональними способами розв'язання завдань або зменшити обсяг роботи відповідно до реальних можливостей її виконання.

3. *Наслідки невизнання результату*. Якщо в процесі самостійної діяльності студент неодноразово добивався позитивних результатів, але вони не помічалися викладачем (не перевірялися конспекти першоджерел, не надавалась можливість для виступу на семінарському занятті, не оцінювалося практичне завдання тощо), то він може втратити бажання працювати далі.

4. *Навчена безпорадність*. Якщо студент не зміг досягнути позитивного результату, незважаючи на великі зусилля, і це повторювалось не один раз, то цей факт стримує його активність надалі. Тому бажано підбирати посильні завдання, створювати «ситуацію успіху» і відмічати найменше досягнення.

5. *Звичка йти «шляхом найменшого опору»*. У процесі виконання самостійних завдань студенти нерідко обирають найлегший шлях (переписують або копіюють конспекти однокурсників, на заняття приносять ксерокопію сторінок із книжки, визначають між собою черговість підготовки до семінарських занять, «скачують» готовий матеріал з Internet тощо).

6. *Вплив групових настанов*. Як водиться, у студентській академічній групі формується певна громадська думка стосовно ставлення до різних видів активності членів групи (одна активність не приймається, а

то й засуджується більшістю, інша – підтримується). Буває, що всередині групи негативно ставляться до навчально-пізнавальної діяльності та прояву активності в цій сфері.

7. *Відсутність досвіду самотійності.* Нерідко студенти, особливо першокурсники, не вміють планувати свій час, самотійно організовувати свою роботу тощо.

8. *Нерозвиненість вольової саморегуляції (лінощі).* Для деяких студентів примусити себе виконати роботу, подолати труднощі, довести справу до кінця є непосильним завданням. Особливо це загострюється через відсутність позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Важливою передумовою позитивної мотивації й ефективності самотійної навчальної роботи студентів є розвиток у них творчості і пізнавальних здібностей.

2.2.4. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців

*Щоб мати підстави для творчості,
потрібно, щоб саме життя ваше
було змістовним.*

Генріх Ібсен, норвезький драматург

Перед вищою освітою поставлене завдання – **розвивати творчий потенціал** студентів. Це веління часу. Згадаємо: ХХІ століття – це століття конкуренції розумів і творчих здібностей.

Чим характеризується *творча діяльність*? Творчій людині притаманні такі якості:

- бачить проблему, може її сформулювати, поставити питання;
- визначається в шляхах пошуку відповіді на це питання;
- яскраво переживає момент пошуку рішення – переживає «муки творчості»;
- має сильну мотивацію стосовно розв'язання проблеми: цінність, життєвий смисл (навіть під час сну шукає відповідь);
- не лише одержує новий оригінальний результат, а й сам процес його одержання характеризується також новизною.

У яких формах виявляється творчість студентів під час навчання? Звичайно, є завдання творчого характеру: курсова і дипломна робота, участь у наукових гуртках тощо. А сам процес навчання? Що нового створює суб'єкт під час навчання? Процес розвитку людини вчені (О. В. Запорожець, В. В. Давидов та ін.) вважають творчим процесом. Людина (дитина, учень, студент) завжди щось відкриває для себе нове,

щось додає нового до свого досвіду.

Творча людина – це результат усього досвіду її спілкування і спільної діяльності з людьми, результат власної її активності. У неї поступово формується такий внутрішній світ, який надає всій діяльності творчого характеру або, навпаки, визначає діяльність за готовими, кимсь створеними схемами. Саме збагачення внутрішнього світу, створеного самою людиною відповідно до законів саморозвитку і творчості, стає могутнім джерелом повноцінного розвитку людини.

В умовах сучасних глобальних криз людина не має права на пасивність. Вона мусить стати активною у своєму діянні, самовдосконаленні й творчості. Сучасна освіта повинна працювати на вищі досягнення людини, які пов'язані з розвитком її особистісного творчого потенціалу.

Студентський вік – *сенситивний* до набування зрілості, сходження до вершин творчості, з яких починається соціальна (об'єктивна) творчість. У роки студентства не можна не працювати старанно й творчо, бо саме в цей період є всі сприятливі умови для розвитку своїх потенційних можливостей. А чи не обмежують себе студенти, коли ухиляються від продуктивної праці, коли виконують завдання формально, коли переписують із чужого зошита, коли працюють за мотивом уникнення незадовільної оцінки тощо? Коли живуть сьогоденням і не будують плани на професійне майбутнє?

Як розкривається творчий потенціал? Звичайно, кожна людина спочатку вчиться міркувати за алгоритмом. Алгоритм, як сувора й чітка послідовність операцій, має винятково важливе значення там, де потрібно виробити *міцні уміння* (у тому числі вміння міркувати). За алгоритмом успішно розвивається *логічне мислення* суб'єктів навчання. Проте дуже важливо навчити студентів також самостійно розробляти алгоритми.

У навчанні способам розв'язання різноманітних практичних завдань допомагають *евристичні прийоми* (навчання шляхом навідних питань, які полегшують знаходження правильного способу; від загальних вказівок до конкретніших). (Див.: Ландау Н. «Умение думать, как ему учить», Пойя «Как решать задачи», Кудрявцев А. С. «Что значит грамотно мыслить?»)

Проте в процесі професійної підготовки студент повинен навчитися розробляти для себе найважливіші евристичні прийоми. Це багато важить для його *розумового розвитку*. Таким чином студент народжує для себе суб'єктивну новизну, створює свій власний внутрішній суб'єктивний світ. Відбувається прирощування нового до свого розуму, чутливість до пізнавальних проблем, розвивається креативність (основа творчості).

Параметри креативності:

- 1) оригінальність;
- 2) семантична гнучкість (новий спосіб використання предмету, наприклад, у відповіді на питання «Де можна використати книгу?»);
- 3) образна адаптивна гнучкість (зміна форми стимулу, щоб побачити в ньому нові ознаки);
- 4) здатність народжувати нові ідеї в нерегламентованих умовах.

На розвитку креативних якостей ґрунтується розвиток процесів творчості.

Творчість студента – це одержання чогось нового передусім у своєму внутрішньому досвіді. Творчість не синонім мисленню. *Мислення* – це інтелектуальна обробка матеріалу, акцент на розумінні матеріалу, на процесі обробки окремих деталей, із якого народжується новий продукт. Творчість виявляється в різних *стилях обробки інформації* (конспект, тези тощо). Творчість – завжди спонтанність і раптовість (проте вона корелює з креативністю) у вирішенні завдання.

Які рекомендації Ви можете дати студентам для розвитку в них креативності (дивергентного мислення)?

1. Потрібно сприймати наукову інформацію *не для механічного запам'ятовування, а для логічного опрацювання*, для встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Важливо дотримуватися принципів наукової організації навчання (НОН), принципів наукової організації розумової праці.

2. Треба виявляти *самостійність, критичність*, уміння *сприймати нові ідеї* та відмовлятися від своїх помилкових думок. Багато важить набування **пізнавальної компетентності**, яка виявляється в таких уміннях:

- працювати з текстом, який має недостатню або суперечливу інформацію (шукати необхідну інформацію);
- демонструвати вміння інтерпретувати суперечливий і неоднозначний матеріал;
- оцінювати суперечливу інформацію і формулювати гіпотези її вирішення;
- у природничонаукових знаннях робити пояснення, оцінювати альтернативні погляди, формувати своє ставлення до них.

Лише за таких умов формується підґрунтя для об'єктивної творчості в професійній діяльності, а саме:

1. *Продуктивність мислення*, яка виявляється в кількісних характеристиках розгортання пізнавальної діяльності (аналіз, синтез та ін.) і в якісних показниках (успішне розв'язання навчальних завдань, формування власного погляду, свого ставлення до проблеми і свого

бачення шляхів її вирішення.

2. *Критичність мислення*, прагнення до обґрунтованості та доказовості своїх ідей і міркувань.

3. *Розвиток рефлексивності*:

- готовність до об'єктивної самооцінки;
- спроможність до дискусії з собою;
- здатність до саморегулювання.

4. *Працелюбність*, бути весь час у пошуках і русі, цілеспрямованість у праці.

5. Внутрішня єдність, цілісність і вибіркова позиція стосовно здійснення мети.

6. Загальний культурний рівень, розвиток духовно-моральних якостей особистості.

Учені визначають певні стадії творчого процесу, які успішно можуть бути застосовані, наприклад, при написанні дипломної роботи.

Стадії творчого процесу (за В. П. Зінченком) такі:

1. Виникнення проблеми, відчуття необхідності її вирішення, мобілізація розумових сил і напруга.

2. Сприймання й аналіз ситуації, усвідомлення проблеми.

3. Формування гіпотези, пошук шляхів вирішення проблеми (аналізуються й уточнюються умови її вирішення).

4. Починається розв'язання проблеми (єдність свідомого і несвідомого), складається план пошуку вирішення проблеми.

5. Виникає ідея правильного засобу розв'язання проблеми.

6. Практична реалізація ідеї.

Швидкий процес знаходження правильного способу розв'язання проблеми на основі пошуку орієнтирів, які іноді логічно не пов'язані або не піддаються логіці міркування називається *інтуїцією*. **Інтуїція** – здатність до безпосереднього збагнення, осягнення істини. Висновок ґрунтується переважно на здогадці.

Багато великих наукових досягнень і відкриттів зроблені за допомогою інтуїції, тобто здобуті з надр підсвідомості (наприклад, періодична система І. Д. Менделєєва, структура атома Н. Бора, майбутнє людства Нострадамуса, етичні закони Лютера-Кальвіна тощо). Зараз є гіпотеза, що підсвідомість підключена до Всесвітньої свідомості, до космічного інформаційного поля (акад. Г. І. Шипов, М. М. Моїсєєв, І. О. Ільїн, В. Д. Тихоплав та ін.).

Треба ставити питання, шукати відповіді, міркувати – і проблема неодмінно вирішується. І допомагає в цьому інтуїція.

Інтуїція – унікальний інстинкт здогадки.

Інтуїція – засіб народження ідеї.

Інтуїція – проникливість в осягненні істини без логічного міркування.

Інтуїція – виникає випадково та є елементом мимовільності.

Навчити її неможливо, але інтуїція та логічне розмірковування складають *єдність*. Розв'язує задачу не інтуїція, а дивергентне мислення.

К. Роджерс пише: «Творча особистість – це вільна особистість, здатна бути сама собою, чути своє «Я».

Які риси особистості студентів сприяють формуванню в них компонентів творчої діяльності? Найважливіші серед них такі:

- позитивна «Я-концепція», упевненість у своїх можливостях;
- схильність до ризику;
- розвиток уяви, прихильність до фантазування;
- самодисципліна;
- відповідальність.

Не можна примусити студента творити, якщо він сам не хоче цього... Східна мудрість звучить: «Осла, якого не мучить спрага, не напоїш водою...». Заважають формуванню компонентів творчості 1) слабка мотивація навчально-професійної діяльності; 2) негативна «Я-концепція»; 3) конформізм; 4) відсутність самодисципліни. Ці якості можуть бути також причиною неуспішності студентів.

2.2.5. Психологічні передумови і показники успішності студентів у навчально-професійній діяльності

Я був успішним у всіх справах, за які брався, бо я цього хотів. Я ніколи не сумнівався, і це дало мені перевагу над рештою людства.

Наполеон Бонапарт,
франц. імператор

Якщо навчання перетворюється у творчість, то це особливо сприятливо впливає на емоційну сферу студента, загострює його пам'ять і увагу, викликає почуття радості й задоволення, сприяє підвищенню інтересу до пізнавальної діяльності. Для успішного ж навчання у ВНЗ важливо, щоб студент не просто вмів учитися самостійно (дехто і цього не може, бо в школі навчався лише під безпосереднім керівництвом учителя), а спрямовував свою творчу пізнавальну активність на життєве самовизначення і професійне самоствердження.

Дослідження М. В. Левченка засвідчують, що першокурсники педагогічного ВНЗ не завжди успішно опановують знання не через те, що

отримали слабку підготовку в середній школі, а тому, що в них не сформовані такі риси особистості як готовність до навчання, здатність вчитися самостійно, контролювати й оцінювати себе, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, уміння правильно розподіляти свої робочі години для самостійної підготовки.

Багато студентів психологічно не готові навчатися в умовах «вузівської свободи», коли відсутня суворота поточна «шкільна» перевірка та контроль, коли студенту надається більше можливостей у виборі змісту і способів навчальної діяльності, форм звітності за її результати. Як наслідок, недостатньо відповідальне ставлення до навчання, переорієнтація на позанавчальні інтереси. Переймаючи відому позицію «Від сесії до сесії живе студент наш весело...», дехто з першокурсників намагається безрезультатно штурмувати першу екзаменаційну сесію і не підтверджує статусу студента.

Для успішного навчання студента в університеті одних тільки ґрунтовних знань зі шкільної програми недостатньо. Потрібно мати як досить високий рівень загального інтелектуального розвитку (спостережливість і уважність, творча уява, мнемічні здібності, сформованість операцій мислення і висока якість розуму та ін.), так і загальну ерудованість, широкі пізнавальні інтереси тощо. Звичайно, відсутність чогось можна дещо компенсувати підвищеною мотивацією навчально-професійної діяльності, працездатністю і посидючістю, ретельністю й акуратністю при виконанні завдань, однак усе ж таки існує певна межа.

Успішність навчання студента залежить також від профілю ВНЗ і специфіки спеціальності. Так, наприклад, для успішного оволодіння *гуманітарними спеціальностями* важливим є:

- яскраво виражений вербальний тип інтелекту;
- широта пізнавальних інтересів і ерудованість;
- добре володіння мовою, багатий словниковий запас і вміння правильно його застосовувати;
- точне орієнтування в конкретних і абстрактних поняттях, високий рівень словесно-логічного, абстрактного мислення;
- творча і відтворююча уява;
- добре розвинута словесно-логічна пам'ять;
- високий рівень розвитку комунікативних здібностей;
- комунікабельність і екстровертованість;
- уміння працювати з великим обсягом інформації, зокрема висока швидкість читання і вміння опрацьовувати літературу;
- уміння чітко усно й письмово висловлювати свою думку.

Впливає на успішність студента і його «Я-концепція». Результати

досліджень засвідчують, що між успішністю й уявленнями індивіда про свої навчальні здібності існує тісний взаємозв'язок (Р. Бернс), який зберігається навіть у тому випадку, коли робиться поправка на показник інтелекту.

Для прикладу можна навести випадок, коли студент ще до початку виконання навчального завдання робить поспішну заяву про те, що не зможе його виконати. Низька самооцінка, невпевненість у собі заважають студенту проявити себе в навчально-професійній діяльності. Як наслідок, рівень його успішності є значно нижчим, ніж можна було очікувати відповідно до його потенційних здібностей. В іншому випадку, багато усних відповідей, які по своїй суті є правильними, супроводжуються репліками, які засвідчують глибоку внутрішню невпевненість: *«Я взагалі-то не знаю, але, здається...»*, *«Я вивчив, але краще я прийду до вас на консультацію...»*, *«Можна я розпочну відповідати з другого питання білета?»* і т. п.

Особливості мислення студента є також одним з основних факторів успішності його навчання. Набагато важче долається неуспішність, якщо вона є наслідком недостатнього рівня розвитку мислення. На які ж особливості студентського мислення треба зважати, організовуючи навчальний процес у вищому навчальному закладі? У дослідженні (Крайг Грейс) виявлено, що студенти в розвитку мислення просуваються від початкового дуалізму (істина-неправда) до терпимості щодо множинності суперечливих поглядів (концептуальний релятивізм), а потім до власної думки, самостійного пошуку відповіді на складні запитання та відповідальності за власний вибір цінностей, поглядів і стилю життя.

Практично ж у навчальному процесі не завжди враховується рівень розвитку мислення студентів. Коли є догматичний стиль викладання і від студентів вимагається засвоєння готових істин, позиція викладача подається як єдино прийнятна, а оцінка відповідей на семінарському занятті або екзамені визначається мірою їх відповідності конспекту лекцій чи змісту першоджерела. Це негативно позначається як на розвитку самого мислення студентів, так і на мотивації навчальної діяльності. Навчання стає нецікавим, нудним і, зрештою, гальмує пізнавальну активність студентів. Це призводить до ухиляння їх від активної самостійної навчальної роботи, обмеження формальним виконанням своїх навчальних обов'язків, породжує таке поширене негативне явище в студентському середовищі як «шпаргалка».

Натомість, вільне обговорення теоретичних і прикладних проблем науки і практики, порівняння різних підходів щодо їх вирішення та надання студентам можливість висловлювати свої думки стимулює інформаційно-

пізнавальну активність студентів на заняттях, позитивно позначається на мотивації їх учбової діяльності. Це, зрештою, сприяє підвищенню рівня їх успішності.

Перспективною в цьому зв'язку є **комунікативна модель навчання** (Ш. О. Амонашвілі, А. С. Белкін, У. Глассер, С. Л. Рябцева та ін.), яка ґрунтується на особистісно-орієнтованих технологіях і втілює основні ідеї педагогіки співробітництва викладачів і студентів. Знання до того ж не привносяться в готовому вигляді, а народжуються безпосередньо в процесі самого навчання. Характер учбової діяльності студентів залежить не лише від особливостей комунікативної і методичної технології, а насамперед від ступеня входження студентів у цю діяльність, її відповідності тій учбовій дії, яка має бути засвоєна.

Відомий вчений-педагог С. І. Гессен зауважував, що вузівська лекція вироджується, якщо вона зводиться до простого викладу деякої суми відомостей. Суть справжньої університетської лекції полягає саме в пробудженні активного ставлення слухачів до науки, у народженні в них прагнення по-своєму опрацювати використаний на лекції матеріал, щоб самостійно перевірити ті висновки, які зробив професор. Така позиція педагога можлива тільки за умови позитивного ставлення викладача до студента, наявності настанови щодо нього як до здібного, розумного, кмітливого і здатного самостійно опанувати складності науки.

Чи є успішність студентів наслідком очікувань викладачів? Є багато даних, отриманих методом спостережень, які засвідчують, що «очікування педагогів щодо вихованців часто бувають неадекватними, що відбивається на їх успішності» (Р. Бернс). Важливо враховувати також результати дослідження про те, що «наявність у викладача позитивної «Я-концепції» сприятливо позначається не лише на його поведінці в аудиторії, але й на успішності учнів, які, спілкуючись із людиною впевненою в їх можливостях, починають проявляти свої здібності повніше й набувають відчуття власної цінності. Сприятливі якості викладача надають усьому процесу навчання продуктивний імпульс» (Р. Бернс).

Важливим фактором успішності студента є *індивідуальний стиль* його навчально-професійної діяльності, що виявляється в стійких способах її здійснення відповідно до індивідуально-психологічних особливостей (темپ роботи, період реагування, швидкість запам'ятовування та ін.) і наявних навчальних умінь і навичок. Одночасно важливо надавати студентам право вибору форми навчальної роботи, способу контролю і періоду звітності за її результати, залучати їх до визначення часткових цілей і змісту навчання, окреслювати обсяг навчальних завдань.

2.2.6. Причини неуспішності студентів і шляхи їх усунення

*Наздоганяти тих, хто спереду,
а не чекати тих, хто позаду.*

Аристотель

Успішність студентів визначається не лише станом організації навчального процесу у вищій школі, а й психологічними закономірностями навчально-професійної діяльності, рівнем сформованості в студентів учбових дій і операцій. Неврахування усього цього може бути однією з численних причин неуспішності студентів.

До вищесказаного можна додати ще й такі:

- недооцінка студентами теоретичних знань;
- не сформованість прийомів мислення;
- не володіння раціональними методами пізнання;
- прагматична спрямованість на близьку мету (здати залік, екзамен тощо).

Це шкодить розвитку творчих можливостей студента, знижує власне науковий зміст вищої освіти (*«Довге дихання науки змінюється на коротке дихання діловитості...»*). Звідси формальне ставлення до оволодіння науковими методами навчальної роботи. У засвоєнні наукової інформації в таких студентів переважає *репродуктивна, оперативна пам'ять* (із пропуском суттєвої інформації). Знижується факт *прирощування знань* до індивідуального досвіду, що є псевдоосвітою.

Серед **психологічних причин** є також такі:

- недостатній розвиток вольової сфери (низький самоконтроль і недостатня довільність психічних функцій);
- недисциплінованість і неорганізованість;
- несистематична робота, що знижує її ефективність;
- лінощі, пасування перед труднощами;
- емоційна нестабільність і високий рівень тривожності;
- не ідентифікація з роллю студента;
- великі прогалини в знаннях, у т. ч. і через недостатню шкільну підготовку;
- надання студентом переваги відпочинку, веселощам тощо.

Причинами неуспішності студентів можуть бути також

1. **Нейрофізіологічні:** загальна ослабленість організму (перевтоми, неякісне харчування, екологія, недостатня рухова активність та ін.); слабкий тип ВНД; порушення зору, слуху, артикуляції; мікропошкодження кори головного мозку (у т. ч. і через токсичний вплив нікотину, алкоголю і наркотиків).

2. *Педагогічні причини*: низька інтенсивність навчальної діяльності («від сесії до сесії»); низька її ефективність (невміння вчитися); пропуски занять; відсутність індивідуального, диференційованого підходу з боку викладачів; незадовільні побутові умови проживання, важкий матеріальний стан, відсутність допомоги й підтримки від батьків.

Шляхи усунення цих недоліків:

1. Перевести набування знань у процес самостійної пізнавальної діяльності студентів. Підвищувати результативність організації самостійної роботи систематичним контролем і оцінкою її результатів.

2. Виховувати культуру мислення студентів. Грамотне мислення завжди індивідуальне. Воно формує свою автономну систему знань, розвиває власні вихідні поняття і шляхи вирішення проблем, що й становить основу для об'єктивної творчості (В. Т. Кудрявцев).

3. Свобода навчання, звичайно, залишає студентові деяке право вирішувати, що йому потрібно, а що ні. Проте критичне ставлення до педагогічного процесу – це не гордія і не бездіяльність. Треба брати до уваги все краще й нове, вміти критично оцінювати самого себе, щоб уникати помилок бездіяльності та не скорочувати тим самим самого себе, не обмежувати можливості розвитку своїх потенційних сил (а то буде псевдоосвіта замість самоосвіти).

Принципи побудови програми навчання:

1. Оптимальне співвідношення процесів розвитку і саморозвитку. Кожен студент навчається за допомогою придатних для нього засобів, формуючи індивідуальний стиль навчально-професійної діяльності.

2. Формування творчості на всіх етапах навчання студентів. Проблемні творчі завдання є джерелом і нових знань, і розвитку потенційних можливостей кожного студента. Формування настанов до глибокого проникнення в сутність предмету сприяє досягненню не тільки близької мети навчання, а й віддаленої, що пов'язана з професійною діяльністю.

3. *Індивідуальні риси особистості* розвиваються лише за рахунок самостійного виконання завдань, які студент ставить перед собою. Важливо змінювати завдання, ускладнювати їх. Тільки таким чином у кожного формуються індивідуально-розумові здібності та воля.

4. Не менш важливо розвивати рефлексивний досвід студента, який забезпечує усвідомлення та перетворення особистісного досвіду шляхом його переосмислення, пропонування інновацій тощо.

5. У зміст навчання студентів будь-якої спеціальності треба включати *психолого-педагогічні знання* про критерії та показники сформованості знань і вмінь. Це має значення для розвитку самоконтролю, самооцінки якості засвоєння навчального матеріалу.

Це стратегічні принципи організації навчально-професійної діяльності студентів, які спрямовані на створення оптимальних умов для підвищення якості професійного навчання та розвитку майбутніх фахівців.

Завдання до практично-семінарського заняття № 6 **«Психологічний аналіз учіння студентів»**

Питання для опрацювання:

1. Коли студент стає суб'єктом власної навчальної діяльності?
2. Обґрунтувати, чому навчально-професійна діяльність є провідною діяльністю в студентському віці? Які зміни в структурі особистості студента відбуваються під її впливом?
3. Дайте психологічний аналіз висловлювання Гегеля: «Обставини або мотиви панують над людиною лише тією мірою, якою вона сама дозволяє їм це». Як співвіднести психологію мотивації учіння та психологію свободи? Як реалізує себе психологія свободи?
4. Проаналізувати (з погляду структури діяльності) учіння студента.
5. Який зміст поняття «вміння вчитися»? З яких дій студента складається його вміння вчитися?
6. Критерії ефективності учіння. Які причини неуспішності студентів і шляхи їх подолання?
7. Які можливості для розвитку самостійного творчого мислення студентів у процесі навчання?
8. Поясніть положення: «Творчість – це не здібність людини, це її сила, її внутрішній потенціал» (В. В. Давидов).
9. Доведіть, що «навчатися і не розмірковувати над вивченим – даремно витрачати час. Розмірковувати не навчаючись – згубно» (Конфуцій).
10. Організовуючи навчання, що насамперед повинен забезпечити викладач: мету чи мотив? Чому?
11. Чим відрізняється засвоєння матеріалу від учіння?
12. Чи буде студент старанно вчитися, якщо в нього відсутні і пізнавальна потреба, і професійна мотивація?

Самостійна робота студента:

- I. Опрацювати першоджерела (конспект, тези):
 1. Аврамчук Л. А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 122-125.
 2. Буряк В. Умови та засоби самоосвіти студентів // Вища освіта України. – 2002. – №6. – С. 18-22.

3. Дружинин В. Н. Психология творчества // Психологический журнал. – Т. 26, №5. – 2005. – С. 101-109.
4. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №5. – С. 3-19; №6. – С. 21-32.
5. Зинченко В. П. Наука о мышлении // Психологическая наука и образование. – 2002. – №1. – С. 5-18.
6. Зорин С. С. Формирование творческого потенциала у школьников и студентов // Мир образования. – 2005. – №1. – С. 142-148.
7. Зубалій Н. П. Психологічний аналіз структури позитивного ставлення до учіння студентів // Наук. записки: Зб. наук. праць. – Вип.40. – К.: НПУ, 2001. – С. 221-223.
8. Изюмова С. А., Чмыхова Е. В. Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов // Инновации в образовании. – 2001. – №2. – С. 54-63.
9. Кудрявцев А. С. Что значит грамотно мыслить // Инновации в образовании. – 2003. – №4. – С. 32-37.
10. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 52-62.
11. Лапкин М. М., Яковлева Н. В. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов // Психологический журнал. – 1996. – №4. – С. 134-140.
12. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 25-33.
13. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 40-44.
14. Селиванов В. И., Гаврилина С. А. Взаимосвязь воли и самоконтроля в учебной деятельности студентов // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, №5. – С. 44-50.
15. Спасский А. С. Структура удовлетворенности учебной деятельностью студентами вуза // Инновации в образовании. – 2001. – №1. – С. 50-59.
16. Утлик Э. П. Умение учиться // Инновации в образовании. – 2004. – №1. – С. 104-112.
17. Шайдур І. Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів // Рідна школа. – 2000. – №3. – С. 54-55.

Додаткова література:

1. Арыдин В. М., Атанов Г. А. Учебная деятельность студентов // Справочное пособие для абитуриентов, студентов, молодых

преподавателей. – Донецк: «ЕАИ-пресс», 2000. – 80 с.

2. Заика И. В. Психологические основы организации самостоятельной работы студентов. – Харьков: ХПИ, 1991. – 74 с.

3. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів: Монографія. – Ірпінь, 2000. – 191 с.

4. Макаренко Н. В., Вороновская В. И., Панченко В. М. Связь индивидуальных психофизиологических свойств с успешностью обучения в вузе // Психологический журнал. – 1991. – №6, т. 12. – С. 98-104.

5. Мостова І. Першокурснику: поради психолога. – К.: Тандем, 2000. – 76 с.

6. Никитина Г. В., Романенко В. Н. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. – 268 с.

7. Рабинович П. Д., Нуждина М. П. Зависимость успеваемости студентов от их характерологических особенностей // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С. 112-115.

8. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться.– М.:Смысл, 2002.– 527 с.

9. Сухов П. Ю. Учимся учиться. – Л.: Лениздат, 1990. – 175 с.

10. Тарева Е.Г. Технология формирования у студентов рационального стиля учебной деятельности // Инновации в образовании. – 2001. – №6. – С. 75-87.

11. Формирование учебной деятельности студента / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 240 с.

II. Визначити основні поняття теми та виписати їх із поясненням у тематичний словник.

III. Виконати завдання та відповісти на запитання:

1. Закінчити речення:

«Я – об'єкт учіння, коли...»;

«Я – суб'єкт учіння, коли...».

2. Сформулюйте свої принципи ефективного засвоєння студентами педагогічної майстерності.

3. Який девіз може допомогти студенту в його навчанні?

4. Оцініть, будь-ласка, якою мірою Вам вдалося реалізувати свій творчий потенціал за час навчання у вищій школі?

5. Чи може творча людина бути егоїстичною, з дефіцитом духовності?

Модуль 3. ПСИХОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

Тема 3.1. ПСИХОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Конспект лекції

План

3.1.1. Сучасні вимоги до особистості фахівця з вищою освітою та завдання виховання студентів.

3.1.2. Мета і зміст виховання студентської молоді.

3.1.3. Психологічні механізми формування якостей особистості та аналіз відповідних функцій виховання.

3.1.4. Етапи становлення моральної свідомості та критерії моральної вихованості.

3.1.5. Основні напрями реалізації виховних функцій у вищому навчальному закладі та їх характеристика.

Основні поняття теми: виховання, моральна свідомість, вчинок, національна самосвідомість, моральний вибір, моральність, духовність, цінність, ціннісні орієнтації, совість, внутрішня свобода, інтелігентність.

Велич народу, його внесок в історію людства визначається не могутністю держави, не розвитком економіки, а духовною культурою.

М. О. Бердяєв,
вітчизняний філософ

3.1.1. Сучасні вимоги до особистості фахівця з вищою освітою та завдання виховання студентів

Односторонній спеціаліст – це або грубий емпірик, або вчений шарлатан.

М. І. Пирогов,
укр. медик і педагог

Проблема виховання майбутніх фахівців із вищою освітою набуває зараз особливої актуальності. Річ у тім, що технічний прогрес автоматично не веде до *духовного прогресу*. Сьогодні метою суспільства (а тому і всіх ланок освіти) повинно стати духовне вдосконалення людини задля переходу людства на новий виток еволюційного розвитку: від *людини розумної до людини духовної*.

У зв'язку з цим підвищується значущість виховання молодого покоління. Проте зараз у всіх ланках освіти існує невинуватена *автономність* навчання і виховання. **Завдання** сьогодення – змінити національно-світоглядну місію школи – від *школи знання і наукової поінформованості* до *школи культури і духовності*.

Вища школи як храм науки повинна бути і храмом високої культури. Майбутній фахівець із вищою освітою повинен опанувати як систему професійних знань, умінь і навичок, так і набути *високу культуру*, стати представником передової частини суспільства – еліти. Він повинен бути інтелігентом, тобто не тільки «знаючим, розуміючим», але й з високою культурою поведінки.

Реалізувати це завдання можливо лише за умови єдності трьох складових освіти – навчання, розвитку і виховання. Проте є деяка різниця в ролі навчання і виховання в становленні особистості фахівця:

1. Навчання діє на індивідуально-виконавчий зміст діяльності, формує знання, уміння і навички. Виховання ж формує ставлення, смисли діяльності. Якщо ж навчання не спирається на смисли діяльності, які повинні бути сформовані вихованням, то воно малоефективне в становленні особистості.

2. Для навчання певним чином притаманні примуси. Наприклад, якщо отримаєш «незадовільно», не буде стипендії або не одержиш диплом. Діє навіть суперництво («Я ж не гірший за інших»). У вихованні ж повинні діяти й діють дещо інші психологічні механізми. Наприклад, вивчити тему (щоб одержати позитивну оцінку) – не обов'язково означає любити цей предмет; не порушувати дисципліну (бо можуть покарати) – не є проявом поваги до викладача як людини.

У діяльності викладача навчання і виховання нероздільні (Г. С. Костюк). Тому навчання, освіта – це основний, хоч і не єдиний шлях виховання. Виникає питання: як поєднати навчання і виховання в цілісному процесі становлення особистості фахівця?

Завдання виховання завжди включає в себе завдання організації спеціальної *провідної діяльності*, яка слугує виховній меті. У студентському віці – це навчально-професійна діяльність, яка включає в себе взаємодію трьох взаємопов'язаних блоків:

1. Операційно-дійовий блок – це система цілей, дій і операцій, які

формують професійні знання, уміння і навички.

2. Блок потреб, мотивів і інтересів – це двигун діяльності, спонукальна сила, яка надає діяльності енергії.

3. Блок міжособистісного та ділового педагогічного спілкування викладача і студентів.

Зміни, що відбуваються в одному з блоків, викликають зміни в інших. Вони можуть бути конструктивними або деструктивними.

Навчально-професійна діяльність – нова для студентів. Щоб вона виконувала провідну роль і у вихованні особистості, потрібно знайти предмет, який би відповідав особистісним потребам, або треба виховувати *нові потреби*, які здатні породжувати мотиви майбутньої професійної діяльності.

«Завдання не лише передавати знання, але й вигострювати совість (а це результат виховання). Совість – це орган сенсу життя і діяльності особистості» (В. Франкл).

Виховання в широкому значенні слова – сукупність впливів, що забезпечують передачу соціокультурного досвіду – моральних норм і цінностей. На сучасному етапі вищої освіти виховання, у широкому розумінні, розглядається у двох аспектах: виховання творчої особистості майбутнього фахівця (педагога, медика, інженера та ін.) і виховання високоморальної, толерантної особистості з високими громадянськими якостями.

Вимоги соціуму до освіченої людини як особистості визначаються історичним його розвитком. Наприклад, від особистості російського дворянина XIX століття вимагалися такі якості:

- відповідальність за те, що відбувається в державі;
- поважне ставлення до людей;
- пріоритет етичного (морального) значення вчинку перед його практичними результатами;
- бездоганне володіння собою;
- упевненість у своїй привабливості (висока самоцінність);
- певний «кураж», хоробрість із відтінком манірності [О. С. Муравьева «Как воспитывали русского дворянина»].

О. І. Солженіцин дає таку характеристику представнику інтелігенції 20-х років XX століття: «Це відкрито світлий інтелект, це вільний і необразливий гумор, це легкість і широта думки, невимушеність розмови. Це вихованість, вишуканість смаків, гарна мова – плавно узгоджена, без засмічуваних словечок. В одного трохи музикування, в іншого – живопис, і в усіх – духовний відбиток на обличчі».

Тепер в Україні також є спроби визначити освітянський стандарт для випускника школи і фахівця з вищою освітою. Так, у Законі України

«Про вищу освіту» визначено, що спеціаліст з вищою освітою повинен мати професійні, світоглядні й громадянські якості. На це спрямовує також «Національна доктрина розвитку освіти в Україні»: «Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей і молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору та діяльності, спрямованої на процвітання України».

Це завдання конкретизовано в проекті «Програми розвитку освіти в Україні на 2005 – 2010 рр.»:

1. Формування творчої, духовно багатой особистості, з національною свідомістю, патріотичними почуттями.

2. Сучасна освіта повинна працювати на вищі досягнення людини, що пов'язані з розвитком її особистісного потенціалу. Повинна відбуватися гармонізація професійного й духовного оптимуму суб'єкта.

Таким чином, соціальна культура була та є центром і середовищем розвитку особистості. Виховному процесу треба надати національної спрямованості. Освіта в нашій країні повинна утверджувати українські національні ідеї, сприяти розвитку української культури, національної свідомості і самосвідомості. Для молоді української держави дуже важливим є виховання в молодого покоління почуття любові до України й відповідальності за її долю, національної гідності і патріотизму.

Виховання як засіб і процес досить важливе для суспільства, оскільки сполучає минуле, сучасне й майбутнє, передаючи духовні надбання від одного покоління до іншого. Процес виховання працює насамперед на майбутнє. Воно набуває особливої ваги, бо є важливим засобом збереження національної тотожності й самобутності.

Тому проблемі виховання молоді завжди приділялася велика увага. Так, Я. А. Коменський зазначає: *«Зневага до виховання є загибеллю людей, родин, держав і всього світу»*.

П. Щербань пише: *«...скільки разів ми чуємо балачки про наше відродження. Що ж відроджується? Українська нація? Національний дух? Рідна мова, освіта, економіка, народні традиції, християнська мораль? Відроджуються насамперед злидні, а з ними розбрат, самозневага і самоїдство, заробітчанство, злочинність, пияцтво, проституція і самогубство»*.

Таким чином, краща форма боротьби з бездуховністю й агресивністю – протиставити їм духовність і культуру нації, народу, культуру його поведінки і праці. Треба починати не з буття, а національної

свідомості, одухотворення життя і трудового процесу. Саме тому виховання молоді (у тому числі й майбутніх фахівців із вищою освітою) зараз набуває особливої актуальності.

Виховання – це процес, за допомогою якого молоде покоління засвоює соціальні (духовні) цінності попередніх поколінь.

Головними принципами українського національного виховання є принципи *демократизації і гуманізації освіти, єдності національного і загальнолюдського*. Проте проголошення принципу демократизації освіти не означає, що учень або студент має повну свободу й не має ніяких обов'язків і відповідальності ні перед ким. *Абсолютної свободи* не існує для людей, які живуть разом у гурті, бо вона перетворюється в «безумство гибельної свободи» (О. С. Пушкін), «у свавілля» (Ф. М. Достоевський). Філософ О. Ільїн висловлює думку, що свободу можна розглядати тільки в системі *суспільних цінностей, соціальних норм буття*:

- 1) свобода віри не є свобода фанатизму;
- 2) свобода совісті не є свобода від совісті;
- 3) свобода любові не є свобода і право на розпусту;
- 4) свобода творчості не є свобода ліні і безвідповідальності;
- 5) свобода переконань не є свобода безпринципності та ін.

Хто так розуміє свободу, той заслуговує, щоб у нього її забрали. На жаль, у нас продовжують виховувати молодь як «вільну» від будь-яких обов'язків перед сім'єю, колективом, суспільством і Україною.

Що обмежує зовнішню свободу людини в суспільстві?

По-перше, *соціальні норми, вимоги, закони*, які чітко сформульовані й існують у вигляді *вербально запрограмованих нормативів* (правила етики) поведінки для кожного члена певної спільноти (суспільства).

По-друге, кожна людина повинна розуміти необхідність норм і мати внутрішній контроль над їхнім виконанням, здатність регулювати свої потреби, пристрасті, протиставляти їм *духовну силу*. За нормою повинно відкриватися *ціннісні ставлення* особистості до особистості.

Які висновки щодо **завдань виховання** можемо зробити з цих положень?

1. Людина повинна жити в системі тих цінностей, яку хочемо в неї сформувати. Виховувати гуманну людину негуманними методами – абсурд. Моральність може виховуватися тільки створенням умов, «всередині яких людина звикає вчиняти й діяти морально так само невимушено, як і вмиватися ранком» (Є. Ільєнков). (Як приклад, результати опитування дітей 5-6 років. На запитання «Чи можна бійкою вирішувати суперечку?» 100% відповіли: «Ні!», але лише 3% з них пояснили: «Якщо битися, то іншому буде боляче», решта ж 97% – «Не

можна битися, бо покарають або дадуть здачу!»)

2. Закони – це обмеження, які необхідні також і в моральній сфері, проте вони повинні *розвивати самообмеження*. Якщо є лише заборона – відбувається вибух, напруження (лаксація). Людина намагається відкинути цю вимогу. Тому треба вчити молодь, що є добро, а що є зло.

3.1.2. Мета і зміст виховання студентської молоді

*Душа – єдина на землі держава,
де є свобода чиста, як озон.
Кордон душі проходить над світами,
а там нема демаркаційних зон.*

Ліна Костенко, укр. поетеса

Кінцева мета виховання – навчити людину переборювати саму себе, адже особистість формується в боротьбі сама з собою. «Молодь загине, якщо не будемо працювати над вихованням моральних ідеалів» (Владика Кирило).

Розглянемо деякі складові **змісту виховання** в ракурсі завдань реформування освіти в Україні, головною цінністю якої має стати *Людина*, зверненість її до духовності, суспільних і національних цінностей, до моральності та культури.

Дух і душа реальні, хоча в психології їм немає визначення. Але ще Платон визначав: *предметом психології є душа*. Як справедливо зазначає Ш. О. Амонашвілі: «Виникли цілі науки, для яких зникли поняття дух і душа: атеїзм, раціоналізм, критицизм, матеріалізм та ін.» Проте в повсякденному вжитку ми часто звертаємося до цих понять. Наприклад, *«Під час практичних занять ...можна було поговорити [з учителями] про все відкрито, душа в душу»* (О. Гончар).

Дух створюється боротьбою життя та смерті (пригадаємо, наприклад, кадри з фільму «У бій ідуть лише старики»: пілот садить на землю літак і вмирає), добра і зла (у концтаборах намагалися зламати дух радянських солдатів приниженням), альтруїзму та егоїзму (наприклад, поважне ставлення до іншої людини). Християнська метафора Духу є любов. Дух – джерело любові. Дар мого духу іншій людині є душа. Душа повинна жити духом. Душа виявляється безпосередньо в наших почуттях. «Устремління духу проявляється через мову Серця, через почуття. Прислухатися до серця, значить вникати у волю свого ДУХУ» (Ш.О. Амонашвілі).

Предметом роздумів над **суттю Духу** можуть бути такі вирази:

сильні духом, духовна щедрість, духовна близькість, духовний відбиток на обличчі, духовна краса, духовне спілкування, непохитний духом, енергія духу, духовна жадоба, духовний злет, духовний спадок, духовне натхнення, а також: занепад духом, духовна убогість, духовне насильство, духовна слабкість, духовне варварство, духовна спокуса, духовне рабство, духовна порожнеча, духовна смерть, духовний маразм, бездуховність та ін.

Міцність духу – це перемога духовного над вчинками, у переборенні голосу плоті, вміння стримувати себе, володіти своїми пристрастями. *Міцність духу* – це внутрішня сила, вона в роздумах, в аналізі своїх почуттів і вчинків. *Міцність духу* в здатності залишатися внутрішньо вільним (Владика Кирило).

Культура суспільства неможлива без розвинутої особистісної свободи, яку надає нам духовність. *«Мы рождены для вдохновения, Для звуков сладких и молитв»* (О. С. Пушкін).

Що таке духовність? **Духовність** – це світське поняття, яке виникло від слова «дух». Сучасні психологи (та вчені інших галузей) трактують це поняття як «згусток психічної енергії», як силу самовизначення, як енергію поривань до кращого, до самовдосконалення в усіх сферах життя.

Духовність – це зверненість до загальнолюдських цінностей, це духовна близькість людини до інших людей, до Батьківщини, до народу, це залучення до національної культури, традицій.

Онтологія духу (філософське вчення про буття) зафіксована в традиціях, мові, мистецтві, у релігії, у народній пам'яті та в нормах стосунків «Я – Ти». Таким чином, природа духу є свобода або бути самим собою. Духовний світ людини виявляється саме у відчутті внутрішньої свободи, у натхненні, у пристрастях, у творчості. Згадаємо слова з Гімну України: *«Душу й тіло ми положим за нашу свободу, І покажем, що ми, браття, козацького роду...»*.

Виховання національної самосвідомості громадян є глибинною життєвою необхідністю. «Національність є індивідуальне буття, поза яким неможливе існування людства» (М. Бердяєв).

Національна самосвідомість – це відчуття людиною гордості за належність до своєї нації, вміння мислити на основі образів національної культури, засвоєння традицій і звичаїв свого народу, спрямованість своїх дій і вчинків відповідно до національних інтересів.

Функції національної самосвідомості:

- збереження духовності, збагачення та розвиток інтелектуального потенціалу нації;
- стимулювання самопізнання, віднаходження вихідної точки –

повернення до своїх коренів, національно-родинних традицій і звичаїв;

- формування духовної основи й мудрості життя – почуття обов'язку та відповідальності перед попередніми й прийдешніми поколіннями;

- виховання поваги до історії рідного краю, усвідомлення значення і місця українців серед інших народів, що живуть в Україні, та в планетарно-культурному контексті;

- самотворення і самореалізація особистості, максимальний вияв її творчого й морально-духовного потенціалу;

- самопізнання особистістю власного «Я», пізнання свого роду й народу, меж національних особливостей і характерологічних відмінностей, ментально-духовного призначення своєї життєдіяльності та сенсу свого існування взагалі;

- пошук відповідей на запитання: хто ми, якого роду-племені діти, якими були й чому такими стали, що вміли й чого навчилися?

Людина перебуває в координатах соціального простору нескінченного ланцюга поколінь «і мертвих, і живих, і ненароджених» (Т. Г. Шевченко). Щоб пізнати себе, треба усвідомити своє місце на цій життєвій матриці, віднайти свою точку опертя, надати життю ментального сенсу – набути соціально-етнічної ідентичності.

Завдяки національним особливостям особистість здатна зберегти спадкоємність традицій і звичаїв свого народу, продовжити шлях його соціально-культурного розвитку. Багато хто з людей визначає традиції як основну ознаку своєї національної приналежності. Тепер постала нагальна потреба оживити й відродити в душі кожного пам'ятні звичаї нашого народу, дивосвіт його фольклору, довести до кожного, що ми не просто українці, ми – нація, народ зі своєю багатовіковою історією, мовою, культурою.

При недостатній сформованості національної самосвідомості виникає оманливе, ілюзорне відчуття «меншовартості», «другорядності» рідної мови, культури, врешті самого себе, що породжує комплекс національної і громадської неповноцінності; відсутність почуття власної гідності й гордості. Це нерідко призводить до збочення з правильного життєвого шляху – люди стають егоїстами, обивателями, пристосуванцями, різного роду перевертнями.

Національний маргінал – денаціоналізована особа, відірвана від живого, рідного ґрунту. Як переконливо доводять численні соціально-психологічні дослідження, проведені в багатьох країнах світу, така людина є вельми сприйнятливим, чутливим об'єктом для навіювання меркантильно-бездуховних, агресивно-деструктивних позицій і вслякого аморально-злочинного психологічного маніпулювання. Національне не

може бути відчужене від особистості без руйнування морально-духовних основ психіки (П. Кононенко).

Психологічні дослідження засвідчують, що однією зі складових особистісної кризи є «втрата соціальної ідентичності, звичної тотожності себе, свого «Я» з певними соціальними об'єктами-орієнтирами – суспільством, професією, способом життя, мовою, національністю, політичною позицією і багато чим іншим».

Знищення індивідуальної, соціальної, національної самосвідомості призводить до деперсоналізації, яка породжує дегуманізацію і деморалізацію: індивіди, суспільні верстви, цілі народи втрачають відчуття прав і обов'язків, гідності й честі, історичної ролі та місії, високі принципи життєдіяльності (П. Кононенко).

Студентські роки є визначальним етапом у генезі національної свідомості та самосвідомості, адже саме в цей період молода людина добивається найвищого інтелектуально-духовного рівня пізнання світу, ідентифікує себе як суб'єкта національно-державотворення, наповнює конкретним ментальним змістом образ власного «Я», розвиває почуття етнічної ідентичності.

Формування національної і громадянської самосвідомості студентської молоді передбачає:

- засвоєння молоддю своєї етнічної спільності, національних цінностей (мови, території, культури);
- розвиток прихильності до розбудови національної державності;
- виховання патріотизму, любові до рідної землі й свого народу, готовності до трудового й героїчного подвигу в ім'я України;
- усвідомлення причетності до національно-культурного творення, свого місця і ролі в ньому;
- утвердження власної національної гідності, внутрішньої свободи, гордості за свою землю;
- плекання національної ідеї не лише як атрибуту національної самосвідомості, суто духовного феномену, а як поштовху до практичних справ.

«Якщо б об'єднання людства за мовою і взагалі за народністю було можливе, воно було б загибеллю для загальнолюдської думки, як заміна багатьох почуттів одним, хоч би це було не дотиком, а зором. Для існування людини потрібні інші люди, для народності – інші народності. Послідовний націоналізм є інтернаціоналізм» (О. Потебня).

Чи можна ставити питання про первинність національного або загальнолюдського? Це два невід'ємних елементи цілісної системи існування людства, механізму його функціонування. Людська сутність у психіці кожної людини – ментальність, духовність, культура –

розвиваються як національні за формою та змістом.

Людину невідомого походження, в якій немає ні батьків, ні родичів, народна мудрість називає «без роду й племені». У традиціях українського народу було реконструювання ланцюга предків, знання «родинного дерева» до сьомого коліна, прагнення неодмінно мати в сім'ї кількох дітей – надії, віри та майбутньої оперті в старості. На жаль, сьогодні мало усвідомлюється зв'язок зі своїми предками, наші сучасники, за нерясними винятками, слабо ідентифікують себе з минулим своєї родини. Знання родоводу обривається дуже швидко, і тим самим втрачається **духовна основа життя** – зменшується відповідальність за збереження і зміцнення ментальних традицій роду. А мудрість життя полягає в продовженні свого роду, свого імені – народити й виплекати дитину, передати їй духовну спадщину минулих поколінь, забезпечуючи цим її вічність.

У давнину про смерть людини сповіщали церковні дзвони як засвідчення доброї слави її земного життя. Це спонукувало земляків небіжчика замислитись: «А хто я?», «Який я?», «Який слід на Землі залишу після себе?», «Як згадуватимуть мене люди після моєї кончини?» Відбувався активний процес самоусвідомлення і самопрезентації («Що люди скажуть»), формувалось почуття обов'язку і відповідальності перед нинішнім, минулим і прийдешнім поколіннями: самореалізуватися передусім як Людині, як Батькові-Матері, залишити по собі добру пам'ять. Родинно-національна ж розмитість, навпаки, призводить до нівелювання, втрати свого справжнього «Я». Тому й поставлено виховне завдання: виховувати духовно багату особистість.

Духовність гармонізує особистість, усуває протиріччя з середовищем, дає можливість зосередитися на розв'язанні професійних завдань, обирати на цій основі засоби самоствердження, творчої самореалізації.

Проблема духовного зростання особистості – це проблема набування нею *внутрішньої свободи*. Людина стає вільною від зовнішнього примусу, але **не вільна від свого власного «Я»**: я мушу, я не можу по-іншому, я повинна.

Внутрішня свобода як *усвідомлена необхідність*. Вона визначає власні особистісні цінності, поведінкові орієнтири. Внутрішня свобода дає можливість спиратися на знання умов і передбачати результати.

Внутрішня свобода – це

- свобода обґрунтованого вибору та відповідальності за свій вибір (відповідальність тут і зараз, а також відповідальність за віддалені наслідки);
- свідомо взятий на себе обов'язок перед вищими цінностями;

- свідомий вибір для реалізації своїх творчих потенційних можливостей.

Л.С. Виготський у «Педагогічній психології» зазначав: «Не потрібно перетворювати моральність у внутрішню поліцію духу. Не робити щонебудь через страх покарання так само аморально, як і робити. Будь-яке невільне відношення до речі, будь-який страх і залежність уже означає відсутність морального почуття. Моральне в психологічному змісті завжди вільне. Результатом соціалізації має бути набуття моральних норм, а не страх покарання за їх порушення. Вони повинні сприйматися як природне й неминуче».

Таким чином, людина не може бути тільки споживачем, вона повинна бути *активним творцем культури*.

Почуття внутрішньої свободи пов'язано з *почуттям власної гідності, з почуттям самоцінності*. **Самоцінність** – це те, наскільки я вважаю себе гідним поваги, уваги оточуючих людей, навіть незалежно від результатів діяльності в цей момент. «*Страх – негативна емоція. Але є єдиний позитивний страх – страх втратити почуття власної гідності*» (Чингізхан).

Приниження гідності дуже боляче сприймається людиною (для прикладу наведемо висловлювання з самоаналізу студентки Тані Д.: «Коли під час пробного уроку в школі методист почала робити мені зауваження, ніби під час відповіді на занятті в університеті, у цей момент відчула: «Я – НИХТО»). «Коли б'ють по одній чесній особі, всі чесні люди повинні відчувати і біль, і обурення, і муку потоптаної людської гідності» (Л. М. Андрєєв).

Духовність розкривається через особистісні цінності. **Особистісна цінність** – все те, що людина цінує, що для неї є значущим, що становить сенс її життя. Ціна не тотожна цінності.

В. Франкл: «Життя кожної людини унікальне в тому, що його ніхто не може повторити...Проте серед сенсів життя є і такі, в яких є щось спільне, а отже, є сенси, які властиві людям певного суспільства, які поділяються безліччю людей протягом історії. Ці смисли і є те, що розуміється під цінностями».

На кожному етапі історичного розвитку суспільством створюється специфічний *набір (структура) цінностей*. Вони сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів в особистісні принципи життєдіяльності кожної людини. Але є і загальнолюдські цінності, проголошені ще Ісусом Христом, які неминущі, існують багато століть і спрямовують життя людей на добродійність.

Є державні цінності, найголовніша серед яких – незалежність України; національні, які складають ментальність, дух нації (насамперед,

це рідна мова); громадянські цінності; цінності сімейного життя; цінності особистісного життя (*Див.: Практичне заняття*).

Поняття «*особистісні цінності*» або «*ціннісні орієнтації особистості*» відображає факт входження суб'єкта в соціальні зв'язки та відношення, включення в духовну систему цінностей суспільства. Вони виступають для суб'єкта у вигляді *ідеалів, настанов, переконань і внутрішньої позиції*, тобто у вигляді спрямованості особистості на цілі й засоби діяльності.

Ціннісні орієнтації відображають ставлення людини до соціальної дійсності та зумовлюють широку мотивацію її поведінки. В основі їх функціонування лежить *ціннісний підхід*, відповідно до якого всі явища навколишньої дійсності – цінності, тобто вони відображаються у свідомості людини як можливість за допомогою них задовольняти свої потреби та інтереси.

Сутність вибору цінностей і настанова, за якою цей вибір здійснюється, і складають сенс життя. За християнськими цінностями абсолютним сенсом людського життя є **творити добро**. Прикладами християнських чеснот, які тісно переплітаються з **українськими народними цінностями** є щедрість, доброзичливість, поміркованість, лагідність, працелюбність, прощення та ін. Ці цінності і складають серцевину *національної свідомості*. **Завданням освіти і виховання** є відновлення цих цінностей, бо духовне відродження нації неможливе без духовного виховання кожної людини. Проте не менш важливо долати також і окремі негативні національні риси, зокрема *індивідуалізм*, що виявляється в безпідставній переоцінці власної особистості та думки, у наданні пріоритету особистим інтересам і амбіціям, а не суспільно-національним. Б. Грінченко говорив: «*Наше українське невміння єднатися, солідаризуватися давно вже відоме. У нас що не город, то й партія. І вже чи зробила, чи не зробила що тая «партія», а вже скільки перемінила і в кожний час існування свого завжди клопочеться про нові зміни*». Українська нація – інтровертована, схильна до творення культури, однак їй не вистачає сили волі, наполегливості довести задуми до логічного завершення.

Таким чином, **цінність** – усвідомлений і прийнятий людиною загальний сенс свого життя. Реалізація соціальних норм і цінностей у житті визначаємо як **моральність людини**. Моральність – це *орієнтація в людських цінностях і обстоювання їх у житті*. Вона виявляється в якостях особистості, які визначаються нормою міжособистісних взаємин. Моральність – це *усвідомлення соціального смислу своїх вчинків* (навіщо?) і здатність діяти відповідно до власних рішень. Моральність є сферою *вільного й відповідального вчинку*. Джерела моральності розпочинаються

з Біблії. Моральність, моральна система цінностей – це одна з вічних категорій, яка не була спотворена в радянські часи й для багатьох не втратила свій істинний смисл.

«Моральні якості чудової людини мають більше значення для його покоління та історичного процесу, ніж чисто інтелектуальні досягнення. Ці останні самі залежать від величі Духу, величі, яка зазвичай залишається невідомою» (Т. Едісон).

Моральність – це соціальний аспект індивідуальності. Рівень набуття людиною моральності й визначає культуру її поведінки в суспільстві. Високоморальна людина має високу культуру поведінки. Висока культура поведінки разом із високим рівнем розвитку інтелекту, тобто освіченістю визначається як **інтелігентність**. «*Національна інтелігенція – мозок і совість нації*» (П. Щербань).

Чи буде людина інтелігентною, якщо має:

- тільки велике накопичення знань і умінь, володіє професійними досвідом;
- тільки має професійні здібності (наприклад, художні);
- тільки поводить себе морально, але неосвічена?

Ці якості або нейтральні щодо інтелігента, або людина має лише моральну поведінку, але не має освіченості. Тільки набування знань разом із знаходженням духовності й високої моральності народжує інтелігента. Інтелігент не демонструє свою інтелігентність, він нею дихає як повітрям.

Таким чином, навчатися у вищій школі – це не тільки набувати знання, уміння і навички або опанувати професію, а й **зростати духовно**. Для людини-ремісника буває достатньо набути тільки професіоналізму, що вже добре. А якщо це вчитель, чиновник або керівник? Це вже БІДА. Посада, яку займає людина, автоматично не визначає її культуру (моральність, інтелігентність).

Якщо моральні норми набули особистісну значущість, студент сам формує для себе обов'язки, вимагає від себе їх виконання, критично оцінює самого себе. Тому й треба наповнити систему вищої освіти духовним змістом, надати їй національну спрямованість.

Духовність відкриває також доступ до совісті. Це є допоміжним гарантом моральної поведінки. **Совість** – це загострене почуття особистісної *відповідальності* перед людьми й суспільством за свою поведінку, за свої вчинки. **Відповідальність** – здатність і готовність визнавати, що сам ти є причиною вчинку. Порівняйте: «со-дейстиве», «со-чувствие», «со-мыслие», «со-весть».

Про совість: «*Ніколи не чинить проти совісті, навіть якщо цього вимагають державні інтереси*» (Т. Едісон); «*Завжди будь волі своєї господар, совісті ж своєї – рабом*» (М. Ебнер-Ешенбах); «*Чесць – це*

зовнішня совість, а совість – це внутрішня честь» (А. Шопенгауер); «Не зближайся з людьми, в яких занадто гнучка совість» (Делакруа); «Дивитися на людей зі зламанною совістю ще страшніше, ніж на побитих» (Ю. Фучик).

Як формується і коли виникає совість? Після вчинку свідомість констатує збіг або розбіжність між вчинком і моральною нормою. Внаслідок з'являється позитивна або негативна оцінка свого вчинку. Якщо самооцінка негативна, то з'являється негативна мотивація щодо вчинку, незадоволення собою – муки совісті. Якщо позитивна оцінка – зростає задоволеність собою – самоцінність.

За своєю фізіологічною основою совість дуже близька до біологічного утворення. *Вчинок за совістю* дозволяє пережити загадковий духовний стан, духовну свободу, почуття гідності, коли «інстинкт узгоджується з духом». Голос совісті звучить тим гучніше, чим духовніша людина (в сучасному слововживанні поняття душа). «Норм може бути багато, але неможливо собі уявити декількох «совістей». Адже голос совісті є голосом Істини тією мірою, якою вона стала доступною даній людині» (П. В. Симонов).

Якщо людина не піднімається до межі совісті, вона починає опускати цей щабель нижче до самої себе: починає виправдовувати себе розумом. Розум шукає виправдовування, може навіть затьмарити совість. Але є ще почуття «каяття совісті» - «Серце шукає справедливості» (Ш. О. Амонашвілі). Отже, совість – це критична моральна оцінка своєї поведінки, яка супроводжується сильними почуттями.

Таким чином, що є загальним показником духовності, моральності та совісті? Усвідомлення **сенсу свого життя**. Якщо на питання: «Для чого я живу, навчаюся?» людина буде виходити із загальнолюдських цінностей, громадянських якостей, національних інтересів, то це й буде показником її духовності, моральності та совісті. Концепція *сенсу життя* повинна передбачати мету віддалену, яку треба досягти через власні зусилля, наполегливу працю. А то засоби досягнення мети можуть стати метою (прийняті за мету). Наприклад, якою метою керується студент, коли списує з чужого зошита виконане іншим завдання або якщо йде на хитрощі, щоб уникнути звіту? Який смисл для нього набуває оцінка, яка одержана нечесним шляхом на екзамені? Які почуття щодо себе тоді вона викликає? «Лише тією мірою, якою людині вдається здійснити смисл, який вона знаходить у зовнішньому світі, вона здійснює себе» (В. Франкл).

Отже, **мета і зміст виховання** студентів як фахівців із вищою освітою передбачає:

1. Культивування національних, державних і загальнолюдських

цінностей.

2. Формування суспільного ідеалу служіння Україні, збереження і примноження традицій українського народу.

3. Виховання громадянських якостей, вимогливості до себе й відповідальності (совість).

4. Виховання поважного ставлення до людей і до себе (моральну культуру).

5. Звернення уваги на підвищення свого культурного рівня.

6. Духовне, моральне й естетичне спрямування самовиховання.

3.1.3. Психологічні механізми формування якостей особистості та аналіз відповідних функцій виховання

*Посійте вчинок – і вижнете звичку,
посійте звичку – і вижнете характер,
посійте характер – і вижнете долю.*

В. М. Теккерей, англ. письменник

Ідея гуманізації освіти може сповна реалізуватися, якщо ми керуємося адекватними їй концепціями та теоріями навчання і виховання:

I. **Виховання** – входження вихованця разом із педагогом у контекст сучасної культури. Педагог – той, хто веде. **Виховання** – цілеспрямоване створення соціальних умов (матеріальних, духовних, організаційних та ін.) для розвитку особистості. Воно передбачає освоєння, засвоєння, присвоєння знань про світ, умінь взаємодіяти зі світом і ставлення до навколишнього середовища.

Згадаємо визначення **особистості**: соціальне утворення, яке відображає міру привласнення і реалізації людиною цінностей, норм, цілей, форм і засобів діяльності та ставлення до них.

II. **Виховання** можна розглядати як процес *ідентифікації* людини з культурою через прийняття і засвоєння нею моральних зразків – своєрідних культурних символів (норм, правил), які й регулюють поведінку людей у суспільстві. Особистість – автор. Вона пише саму себе: як людина формує себе залежить і від того, що їй пропонують, але з іншого боку, від того, що і як вона обирає, наскільки вона внутрішньо вільна й ініціативна.

Розвиток є саморух, саморозвиток. Звідси стратегічні орієнтири виховання студентів.

Стратегічні орієнтири виховання студентів у вищих навчальних закладах:

а) Істотна нейтралізація результатів негативних соціальних впливів завдяки розвитку в молоді рефлексивно-критичної позиції стосовно цих

впливів. Належить зробити все, щоб молодь глибоко відчувала відповідальність перед суспільством, державою, батьками й перед собою.

б) Виховання студентів у ВНЗ треба розглядати як створення умов для саморозвитку особистості, для самовиховання під час вузівського навчання (І. Д. Бех). Особистість – автор, який пише самого себе. Ефективність виховання детермінована власною активністю особистості, змістом і способом організації своєї діяльності, мотивами діяльності, власною ініціативою і самостійністю.

III. Механізмом утворення будь-якої якості особистості є поєднання трьох компонентів:

1. *Зразок* – знання соціальної норми, її цінності для життя в суспільстві;

2. *Емоція* – переживання, яке приховане за нормою та виявляє ставлення особистості до особистості. Емоції мають і самостійну мотиваційну енергію – це мотор нашої поведінки, її мобілізуюча сила. Будь-яка емоція існує в єдності з образом (когнітивна структура) і афективним її тоном. Внаслідок цього відбувається кодування інформації в довготривалій пам'яті. «Будьте жагучі в пошуках істини» (І. П. Павлов).

3. *Дія (вчинок)*. **Вчинок** – це одиниця поведінки як акт *морального самовизначення* особистості щодо людей, суспільства й самого себе. Особистість будує саму себе з досвіду багатьох своїх вчинків. Вчинок завжди *діалогічний*. Він може бути зрозумілим лише в діалогічному контексті як смислова позиція однієї людини щодо іншої. Саме через вчинки людина піднімається до своєї сутності.

Вчинок – акт вільного волевиявлення, який особисто сконструйований і реалізований. Він має такі *особливості*: одиничність, відповідальність, аксіологічність (базою для його оцінки слугує не технічна сторона, а її морально-етична сфера). Вчинки, які повторюються, ведуть до фіксації особистісних настанов. Є і такі вчинки, які не виявляються навіть назовні: умовчання, витримка, обіцянка собі, самонаказ тощо.

Вчинки можуть бути альтруїстичні та егоїстичні або прагматичні. Актуалізація морального вчинку можлива при відсутності соціального контролю. У вчинках можуть виявлятися протиріччя між спонуканням, мотивом вчинку та його результатом.

Завдяки почуттям, що супроводжують дію-вчинок, розвивається здатність до самопідкріплення (почуттями, які були викликані попередньою аналогічною дією).

Таким чином, будь-яку моральну якість особистості складають єдність трьох компонентів: 1) знання норми (зразок для поведінки); 2) відповідні почуття (мотив); 3) вчинок (дія).

Рівень усвідомлення свого вчинку визначається співвідношенням

його *етичних норм* або їх вербалізації та усвідомленням смислу для самої людини того, що вона вчинила, які почуття приховуються за дією, наскільки переживання адекватні наслідкам вчинків.

При вихованні студентів треба враховувати також такі особливості юнацького віку:

- 1) остаточно завершується формування характеру;
- 2) неспокій і невпевненість часто виникають внаслідок конфлікту між етично-моральними цінностями й дійсністю;
- 3) характеризуються прагненням відчувати себе самостійним, незалежним, а тому часто серед молоді виявляється недовірливе ставлення до старших.

Молоде і старше покоління виростили в різних соціально-економічних і політичних умовах, часто думали іншими категоріями. Тому старші, насамперед батьки і викладачі, повинні докладати всіх зусиль, щоб молодь мала можливість творити власні авторитети.

Виховання, оперте на добрі приклади, на ефективну методику, яка ґрунтується на наукових засадах у поєднанні з самодисципліною вихователя, може й повинно дати тривкі бажані наслідки.

3.1.4. Етапи становлення моральної свідомості та критерії моральної вихованості

Оце і є бути щасливим – знайти самого себе.

Григорій Сковорода, укр. філософ
Справжня гуманність означає насамперед справедливість.

В. О. Сухомлинський, укр. педагог

Єдність моральних знань і моральних почуттів, раціонального та емоційного складають **моральну свідомість**. Розвиток моральної свідомості в генетичному плані треба пов'язати з моральним змістом самосвідомості. Адже самооцінка вміщує не тільки знання про себе, а й ставлення до себе. До того ж емоційне ставлення до себе виявляється навіть раніше, ніж об'єктивне когнітивне усвідомлення. Як приклад, самооцінка дитини десь до 5 років має тільки емоційний характер («Я великий!»). Саме емоційність «Я» сприяє інтеріоризації етичних норм, сприйнятливості до вимог дорослих. Завдяки цьому усвідомлені вимоги набувають дієвості, втілюються в конкретні вчинки дітей.

У психології розроблена *когнітивно-генетична модель* розвитку

моральної свідомості німецьким психологом Л. Кольбергом. Він виявив **три рівні розвитку моральної свідомості** дитини. Ці рівні можна застосувати також при аналізі моральної поведінки (і моральної свідомості) дорослої людини.

I рівень – *доконвенційний*. Норми для людини існують як зовнішні. Вона їх виконує лише під тиском авторитету або через страх покарання (характерно для дошкільного віку). Чи є дорослі з такою моральною свідомістю?

II рівень – *конвенційний*. Норми виконуються через бажання відповідати зразкам, щоб підтримувати з авторитетними людьми стосунки довіри, поваги, лояльності. Тут уже є почуття сорому, обов'язку і власної гідності (шкільний вік).

III рівень – *постконвенційний* (за Л. Кольбергом після 20 років і то не в усіх). Виконання норм визначається внутрішнім законом совісті. Людина діє за принципом гуманності, справедливості, відповідальності. Поведінка набуває рис природності, невимушеності.

Таким чином, поведінка людини залежить від рівня розвитку її моральної свідомості (єдності моральних знань, моральних почуттів і відповідно до цього рівня моральних вчинків). Залежно від цього розрізняють:

- 1) внутрішня вихованість;
- 2) зовнішня вихованість;
- 3) невихованість та ін.

Вихована людина – це гуманна людина, в якій в єдності розвинута моральна свідомість, моральні почуття (живе й поводить себе за законами совісті) і моральна поведінка.

Актуальні **аспекти проблеми самовиховання студентів:**

- постійна робота над своїм культурним розвитком і удосконаленням культури своєї праці;
- виховання стійкої громадянської позиції;
- культивування громадянських чеснот і відповідальності;
- посилення моральних засад встановлення міжособистісних взаємин і відносин особи та суспільства;
- розумне співвідношення індивідуального й колективного;
- формування суспільного ідеалу служіння народу як символу державності в демократичному суспільстві.

Професійне самовиховання майбутніх викладачів – активний професійний саморозвиток, засвоєння і присвоєння *педагогічних цінностей*, норм педагогічної взаємодії (вчитель – учень, викладач – студент), рефлексивний професіоналізм (усвідомлення себе, критична оцінка процесу професіоналізації, саморегуляція своєї поведінки тощо).

У вищій школі форма соціальної поведінки (тобто виконання студентами норм і правил міжособистісних взаємин і ставлення до виконання соціальних службових обов'язків) реалізується, насамперед, через виконання *соціальних ролей*. У ставленні людей один до одного існує певна рольова субординація, хоча вона не виключає культуру взаємин.

У міжособистісних взаєминах (викладач – викладач, студент – студент) норми можуть визначатися самими учасниками взаємодії на основі їх моральної культури, їх індивідуальних моральних якостей і ставлення один до одного як особистості. Прикладом можуть бути такі **якості, які зорієнтовані на технологію спілкування:**

- *професійна чесність* – ділова вимогливість, самовіддача в роботі, уміння говорити правду «в очі»;
- *організованість* – взаємодія індивідуального і спільного, вміння структурувати й програмувати діяльність відповідно до правил і норм організації;
- *товариськість* – взаємна солідарність, повага й довіра, які утворюють спільність інтересів і цілей;
- *моральна воля* – розвинутий самоконтроль, уміння домагатися мети, завойовувати повагу людей;
- *мужність* – уміння переносити особисті неприємності та службові невдачі;
- *совість* – загострене почуття особистої відповідальності перед суспільством і людьми;
- *великодушність* – терпимість до хиб людей, уміти прощати образи, не бути злопам'ятним;
- *оптимізм* – віра в себе й людей, у свій моральний вибір і краще майбутнє;
- *щедрість* – безкорисливе надання допомоги людям, співчуття;
- *відповідальність* – єдність слова і діла, «смак» до ділового ризику; визначення себе причиною наслідку справи;
- *скромність* – ретельність, розумне використання влади, критичне ставлення до своїх заслуг і хиб;
- *принциповість* – уміння відстоювати свою і чиясь позицію, якщо вона ділова; повага до думок інших тощо.

3.1.5. Основні напрями реалізації виховних функцій у вищому навчальному закладі та їх характеристика

*Виховати людину інтелектуально,
не виховавши її морально – означає
виросити загрозу для суспільства.*

Ф. Рузвельт, президент США

Повторимо, що норма декларується суспільством і усвідомлюється людиною як правило поведінки. Проте виконання норм залежить від організації життя на рівні культури побуту, культури взаємин, культури організації праці. Норми повинні бути привласнені, їх треба прийняти, визнати їх необхідність для себе і гідно виконувати. Тому у ВНЗ потрібна виховна робота.

Розглянемо напрями (шляхи) виховної роботи у вищому навчальному закладі.

I. Ілюстративний напрямок

Студенти повинні наочно бачити втілення соціальних норм у поведінці всіх людей, з якими вони зустрічаються у стінах вищої школи. Вищий навчальний заклад – храм науки, який повинен бути і храмом культури (деканат, кафедри, аудиторії, читальна зала, їдальня тощо).

Виховання – це вплив розвиненого характеру на характер, який формується, а характер – це душевний лад особистості. Тому вплив особистості вихователя на молоду душу є тією виховною силою, яку не можна замінити ні підручником, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень (К. Д. Ушинський).

Роль викладача – бути зразком виконання обов'язків і дисципліни; бути носієм педагогічних цінностей і культури; підтримування ділових і міжособистісних взаємин, гуманного ставлення і до студентів, і до оточуючих людей. Треба пам'ятати, що молоді вчителі (вчорашні студенти) копіюють у своєму ставленні до учнів ставлення до них викладачів вищої школи. Викладачі повинні бути носіями духовних цінностей, високоморальні й професійні.

Педагогічні вимоги до студентів також повинні мати культурну форму – це порада, прохання, ділове розпорядження, рекомендації, запрошення до дії, побажання і зрідка наказ. Як приклад: «Я була б задоволена, якщо Ви...», «Мені дуже хотілося б...», «Прошу Вас не запізнюватися...», «Пробачте, але мені заважає Ваша неухважність...» тощо.

Отже, передумовою виховання майбутніх фахівців є наявність прийнятних для цього гуманних міжособистісних взаємин, насамперед у системі «студент – викладач», до того ж сам викладач повинен бути носієм моральних цінностей і керуватися ними при організації педагогічного процесу. *«Якщо ми чогось потребуємо, то це хороших учителів. Де таких людей бракує, там уся інша шкільна суєта в країні – п'яте колесо у возі»* (І. Г. Песталоцці).

II. Декларативний напрямок

Декларативний напрямок – це вербалізація норм, роз'яснення сутності правила, аргументація його користі, пояснення правила, доказовість його необхідності.

Можливо, наші студенти не знають ні норм, ні правил їх виконання? (Прикладом може бути пояснення викладача студентам у «час пік» поблизу службового ліфта, хто кому повинен поступатися місцем). У ВНЗ є курси етики, психології, педагогіки та ін., які повинні роз'яснювати правила культури поведінки: потрібно працювати чесно; потрібно привітатися, коли входиш в аудиторію (навіть із запізненням!); під час лекції не заважати працювати однокурсникам і викладачу тощо. Слід, напевно, пояснювати також, чому саме так треба себе поводити, навіщо існують норми і правила взаємин.

Зміст педагогічної роботи:

- 1) розкривати соціальну значущість соціальних норм поведінки шляхом етичних консультацій (порад із етичних питань);
- 2) виявляти особистісний смисл соціальної норми;
- 3) з'ясувати своє особистісне ставлення до соціальної норми;
- 4) аналізувати будь-яке порушення норми;
- 5) відслідковувати міру оволодіння студентами культурними нормами спілкування з викладачами та між собою.

Аргументація, роз'яснення – це альтернатива примусу чи наказу. Вона становить сутність гуманних міжособистісних взаємин викладачів і студентів. Проте цінності, життєві смисли не можуть передаватися тим же шляхом, що й знання. Є єдиний шлях – через приклад власних переживань (*механізм зараження почуттями*). Тут виховання відбувається через власний приклад ставлення викладача до соціальних цінностей, до оточуючих людей.

Імідж викладача як емоційний його образ здійснює значний вплив на взаємини зі студентами, на ефективність сумісної праці (Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, В. А. Семиченко, П. Р. Чамата та ін.)

До методів морального (емоційного) впливу викладача на студентів належать:

1. *Моральний приклад* – вміння викладача застосувати моральні норми і правила поведінки у взаєминах зі студентами і колегами, ділитися власним досвідом. Наслідування до того ж є важливим соціально-психологічним засобом поширення норм моралі та їх переростання в традиції і звички. Поведінка викладача має бути реально сприйнятим моральним орієнтиром для студентів, а його уміння та звички – індикаторами його моральних позицій і переконань.

2. *Імідування* – уміле моральне звеличування добropорядних вчинків студентів, моральний захист тих, хто діє чесно й принципово.

3. Здійснювати функцію *активізації* та *фасилітації* емоційного життя студентів.

4. Експресивно *виражати свої власні переживання*, виявляти *емпатійність*, щиро приймати переживання студентів.

Етичним інструментарієм практичного втілення норм у життя є *правила (етикет)*, встановлений порядок поведінки у вищій школі (в аудиторії, бібліотеці тощо). Наприклад, соціальна норма «поважай людину». Правила її реалізації такі: враховуй присутність поряд іншої людини, не завдавай їй клопоту; гідно стався до неї (проси вибачення, проявляй увагу, говори компліменти тощо).

Діловий етикет – це сукупність правил спілкування, поведінки людей у процесі сумісної професійної діяльності, а також форми поведінки з оточуючими, види звертань один до одного, манери й навіть прийнята форма ділового одягу.

Чи знають студенти правила поведінки в університеті як офіційній організації для дорослих людей? Приклад: *Студент запізнився. Йому дозволено увійти. Він йде до першого ряду, піднімає студентів і сідає в центр. Викладач перервав лекцію, чекає, поки він розміститься.*

Зараз етикет поведінки серед людей не складний, але він є і повинен бути. Його дотримання становить культуру поведінки людини. Проте етикет (знання правил) без душі перетворює *людину в маніпулятора* (Див.: Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор. – М., 1992), позбавленого індивідуальності, цілісності та душі. Маніпулятор ставиться до людей як до речей, але й сам одночасно стає річчю. Маніпуляції небезпечні й руйнівні для міжособистісних взаємин. Євангеліє від Матвія: *«Що за користь людині, якщо вона завоює увесь світ, але втратить власну душу?»*

Таким чином, норми і правила поведінки повинні засвоюватися разом із почуттями. Лише тоді за нормою і правилом відкривається цінність людини, реальне ставлення до неї. Цей творчий синтез і дає можливість не загубити власну душу. Але щоб це не відбулося, потрібно

підніматися від конкретного бачення ситуації (тут і зараз) до високого рівня узагальнення, до абстракції, до символів.

Вчинок – це і є символ, знак, повідомлення про ставлення особистості до особистості. Наприклад, привітання до людини. А про що може свідчити наша посмішка (чи усмішка), потиск рук, уклін голови? Інший приклад. *Хлопчик 3-х років у трамваї стоїть, обхопивши ногу свого батька. Йому тут же пропонують місце. Він відповідає: «не сяду: я – чоловік!»* Про що свідчить його відповідь і вчинок? Або чому чоловіки пропускають жінку вперед у дверях? Вона – символ краси, материнства.

Провідна роль у моральному вихованні студентів повинна належати **методу дискусій** на гіпотетичні моральні теми як найважливіша форма засвоєння «мови моралі», розрізнення добра від зла, поняття справедливості, свободи, істини, повага людської гідності та ін. (П. Хернст, Л. Кольберг, А. Харріс). Ефективною є також **методика ділових ігор** у курсах гуманітарних наук, що є поглибленням «теорії дискусій», зокрема переміщення акценту на її організаційний момент. Проте формування суспільної та індивідуальної поведінки лише вербальними засобами є принципово неможливим. Конче потрібний синтез думки, слова та дії. Ще вихователі Стародавнього світу знали: *«Слова навчають, приклади захоплюють»*.

III. Діяльнісно-практичний напрямок

*Мої вчинки – моє єдине надбання,
якщо вони гідні.*

Будда

Мірою морально-духовного розвитку особистості є вчинок. Повторимо: **Вчинок** – це одиниця поведінки як акт *морального самовизначення* особистості у відношенні до людей, до суспільства, до самого себе. **Вчинок** – це конкретне втілення знання норми і правила в життя, у практику конкретних міжособистісних взаємин.

Завдання викладачів вищої школи: 1) санкціонувати, стверджувати культуру поведінки через вправляння, конкретні вчинки студентів; 2) схвалювати, визнавати законним наявність етикету й необхідність його втілення в життя як прояв сучасної культурної людини. Від викладача вимагається чітке визначення етичних понять, вказівка на моральні хиби, чітка корекційна тактика.

Психологічна сила слова може викликати в студента спалах емоцій (наприклад, сором), а за ним і позитивну зміну. Студент (особливо педагогічних навчальних закладів) повинен відчувати потребу поводити

себе як потрібно, усвідомлювати суспільну й суб'єктивну необхідність культурної моральної поведінки, вміти прогнозувати можливі оцінки оточуючими людьми їх вчинків, виробляти в собі моральні звички, які відповідають вимогам етикету.

Виховний арсенал сучасного педагога полягає в залученні студентів до таких вчинків (І. Д. Бех):

1. *Вчинок «Я – задля Вас»* – людина піклується про того іншого, який відсутній у момент дії вчинку. Потрібно залучати студентів до прояву таких моральних вчинків, які об'єктивують людські стосунки, а їх результати поширюються на групи людей: «Я – Вам». Саме такі вчинки є істотним показником моральності та моральної зрілості людини.

2. *Вчинок-служіння* – безкорисливе служіння, піклування про інших людей, коли людина активно протистоїть тим, хто поводить себе негідно й цим допомагає іншим стати кращими. Допомога іншим стає справою честі, коли людина звертається до вольових зусиль. Це можливо за таких умов: 1) вміння протистояти чиннику «моє – чуже», «не моя справа», «моя хата скраю»; 2) розпізнавати власні й чужі почуття – співчувати; 3) емоційно збагачувати свій внутрішній світ (важливу роль до того ж відіграє мистецтво: співпереживання героям, прояв почуттів під час прослуховування музики тощо).

3. *Вчинок-відданість*. Він пов'язаний із наявністю вищих почуттів як детермінантів моральних дій. Виявляється в бажанні творити добро іншому задля співчуття до нього. Цей вчинок – відгук серця. Це міжособистісна взаємодія в контексті дружніх стосунків між ними.

4. *Вчинок-вірність* – виявлення надійності за різних обставин у контексті турботливого ставлення до іншої людини.

5. *Вчинок збереження честі і гідності* – пов'язаний з самоцінністю. Спиратися треба на національні, родинні традиції, на професійну честь.

6. *Вчинок-шанування* – це вищий ступінь духовного ставлення людини до людини.

7. *Вчинок-вдячність* – емоційно зближує людей.

8. *Вчинок-скромність* – це внутрішня позиція, яка визначає міру в потребах, у домаганні, у самоставленні.

9. *Вчинок-милосердя* – добре, співчутливе ставлення до когонебудь; вияв жалості, помилування.

10. *Вчинок-шляхетність* – прояв благородства як показник особистісної зрілості.

Вимоги щодо виховання вчинку:

1) вчинки повинні набути стійкого характеру, стати звичними формами виявлення себе щодо людини;

2) вони повинні виявлятися в студентському колективі, у групі;

3) повторюючись, вчинки стають другою натурою людини, сутністю, самодетермінованими проявами «Я».

Чи є вчинки, які руйнують сприятливі міжособистісні стосунки? Так, це вчинки типу *глузування, дорікання, несправедливого звинувачення* тощо.

Вищий навчальний заклад – завершальний етап не тільки інтелектуального, а й соціального інтегрування молодого людини в систему соціальних відносин. Саме тому перед ним поставлені такі **практичні завдання виховання студентів**:

- 1) активізувати національно-патріотичне виховання;
- 2) залучати студентів до збереження і примноження традицій українського народу;
- 3) здійснювати військово-патріотичне виховання;
- 4) популяризувати духовні й моральні цінності, притаманні українському народу;
- 5) активізувати діяльність студентських наукових і громадських організацій, військово-патріотичних об'єднань, клубів за інтересами, трудових об'єднань, таборів праці і відпочинку;
- 6) практикувати культурно-дозвільні заходи, щоб посилити культурно-просвітницький виховний вплив;
- 7) формувати психологічну готовність до праці (спрямованість на професійну діяльність; науково-методична готовність; практична готовність (уміння і навички); психофізіологічна готовність – сформованість професійно значущих якостей; фізична готовність – відповідність вимогам професії).

Висновок:

1. *Цінності* (державні, громадянські, національні, родинні, особисті) – виявляються, приймаються, викликають переживання, привласнюються як власне ставлення людини до людини, людини до події.

2. *Норми* – проголошуються, роз'яснюються, аргументуються, в їх необхідності переконують, доводять до розуму і серця.

3. *Почуття* – відображають суб'єктивне переживання подій, емоційне ставлення до навколишньої дійсності. Важливе значення має емоційна ідентифікація кожної особи з певною соціальною спільнотою (уподібнення смислово-ціннісних орієнтирів, критеріїв оцінювання).

4. *Правила* – засвоюються через вправління. Людина набуває навички, звички вести себе певним чином у конкретних життєвих обставинах.

5. *Вчинок* – розумово-емоційно-вольова дія, складова поведінки –

реалізація моральної свідомості.

Результати виховання студентів обумовлені:

- узгодженим педагогічним впливом об'єктивного і суб'єктивного факторів;
- координуванням прямих і паралельних педагогічних впливів під час керівництва навчально-професійною діяльністю;
- єдністю виховних впливів усього педагогічного колективу;
- гуманною спрямованістю педагогічної взаємодії викладачів і студентів.

Насамкінець треба зазначити таке: виховне значення має кожен навчальний предмет і кожен викладач є носієм виховного впливу на студента через зміст навчального матеріалу, через організацію навчально-професійної діяльності студента, через практику педагогічної взаємодії.

Завдання до практично-семінарського заняття № 7 **«Психологія виховання студентської молоді»**

Питання для опрацювання:

1. Пояснити положення: «Головна проблема сучасної вищої школи – необґрунтована автономність навчального й виховного процесів».

2. Сучасний погляд гуманізму: людина – найвища цінність. Але чи можна розглядати її як автономну від суспільства, яка живе за принципом «Що хочу, те й роблю». До чого це може призвести в її моральному вихованні (або моральній поведінці)?

3. Висловити свою думку щодо висловлювань:

а) «Виховання як задумане формування людей за відомими зразками не плідне, не законне й неможливе» (Л. М. Толстой);

б) «Найбільш безглузда і трагічна ідея ХХ століття – формування нової людини» (М. Мамардашвілі);

в) «Проектування в освіті має бути засобом пробудження творчих сил учня, ...почуття, що він ще не те, чим він міг би стати, пробудити бажання і волю до самовизначення, до пошуку себе. Воно повинно забезпечити ступінь свободи для такого визначення» (В. П. Зінченко «Афект і інтелект в освіті»).

Як співвідносяться висловлювання: а) з першим питанням; б) з сучасними завданнями виховання?

4. Розкрити зміст цінностей, які прийняті в системі виховання. Доведіть, що людину треба навчати реалізовувати свої права в системі духовних, моральних цінностей.

5. У чому полягає сутність внутрішньої свободи особистості й

морального її вибору? Яке співвідношення між внутрішньою свободою та моральністю?

6. Розкрити психологічні механізми становлення якостей особистості й відповідно до них визначити основні напрями виховної роботи у вищій школі.

7. М. М. Бахтін визначив такі властивості вчинку: аксіологічність, єдиність, відповідальність. Дайте їм психологічний аналіз.

Чому «організація життєдіяльності людини повинна бути вчинковою» (М. М. Бахтін)?

8. У наукових працях філософів відстоюється ідея, що сутність природи особистості можна висловити в таких поняттях: співдумка, співучасть, співчуття.

Дайте психологічну інтерпретацію цієї ідеї.

9. Психолог В. Д. Шадріков вважає, що «виховувати треба не якості особистості, а мотиви поведінки».

Чи згодні Ви з цією думкою? Чому?

10. Який стан морального розвитку ілюструють такі положення:

- людина невільна при виконанні соціальної норми поведінки;
- людина має тиск ззовні, але вільна у виборі форми виконання норми на рівні правила;
- людина вільна від зовнішнього тиску, але невільна від власного «Я».

Самостійна робота студента:

I. Опрацювати першоджерела (конспект, тези):

1. Амонашвили Ш. А. Без сердца что поймешь? // Развитие личности. – 2004. – №1-6.

2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124-129.

3. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку // Освіта і управління. – 2005. – №1. – С. 51-58.

4. Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 5-12.

5. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 110-112.

6. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 9-11.

7. Никита Л. Е. К вопросу о новой идеологии воспитания // Мир образования. – 2005. – №1. – С. 184.

8. Рудик П. А. Потреба в посиленні виховання студентів //

Проблеми освіти. – 1997. – Вип.7. – С. 101-111.

9. Скульський Р. П. Особливості виховної роботи в національному вищому навчальному закладі // Проблеми освіти. – 1997. – Вип.7. – С. 91-101.

10. Соколов А. В., Щербакова И. О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества // СОЦИС. – 2003. – № 1. – С. 115-124.

11. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 57-69.

12. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2. – С. 26-32.

13. Щербань П. Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання студентської молоді // Вища школа. – 2005. – №4. – С. 62-66.

Додаткова література:

1. Алберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение: Распрямись, выскажись, возрази! – СПб: Академический проект, 1998. – 190 с.

2. Бех І. Д. Особистісне-зорієнтоване виховання. – К.: Школа, 1998. – 204 с.

3. Библер В. С. Нравственность, культура, современность (философские размышления о жизненных проблемах). – М.: Знание, 1990. – 62 с.

4. Зинченко В. П. Размышления о душе и ее воспитании // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 119-136.

5. Лосев А. Ф. Дерзание духа. – М.: Политиздат, 1989. – 364 с. (С. 314-327).

6. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. – 3-е изд., испр. – М.: Совершенство, 1997. – 316 с.

7. Ничипоров Б. В. Введение в христианскую психологию: Размышление священника-психолога. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 192 с.

8. Папуча М. В., Крачковська Т. Д. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання. – Ніжин : РВВ НДПУ ім. М. Гоголя, 2001. – 148 с. (Розд. III).

9. Роджерс К. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. 527 с. (Гл. 14. Современный подход к ценностному процессу).

10. Сенько Ю. В. Гуманитаризация образовательной среды в университете // Педагогика. – 2001. – №5. – С. 51-57.

11. Сорокина Н. Д. Перемены в образовании и динамика

жизненных стратегий студента // СОЦИС. – 2003. – № 10. – С. 55-60.

12. Терещук Г. В. Педагогічна діагностика ціннісних орієнтацій молоді в процесі її соціального і професійного становлення // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 119-125.

13. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Уч. пособие. – М.: Академия, 2002. – 224 с. (§2).

14. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / АПН України; Центр інформації та документації Ради Європи в Україні / О. В. Сухомлинська (ред.). – К., 1997. – 224 с.

15. Шабельников В. К. Психология духовности. – М.: Смысл, 2003. – 250 с.

16. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М.: ОЦ «Педагогический поиск», 1997. – 78 с.

17. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 249 с.

II. Визначити основні поняття теми та виписати їх із поясненням у тематичний словник.

III. Порівняти зовнішню та внутрішню вихованість. Які три форми має зовнішня моральна вихованість? (За К. К. Платоновим, *див.* табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Рівні моральної вихованості людини (за К. К. Платоновим)

Назва рівня	Структура	Прояв у поведінці	Завдання виховання
Внутрішня вихованість (відмінна)	Наявність моральних звичок і моральних почуттів як передумови виконання моральних норм і протидії їх порушенню	Здійснення моральних вчинків і протидія вчинкам, які суперечать моральним нормам	Зміцнення моральних звичок
Зовнішня вихованість (добра)	Наявність навичок застосування добре засвоєних моральних норм	Мимовільні дії, які відповідають моральним ситуаціям	Виховання моральних звичок поведінки
Ситуаційна	Ґрунтовні знання, але виконання в ситуаціях, які загрожують покаранням	Довільне виконання моральних дій. Можливе здійснення аморальних вчинків поза контролем	Вправлення в моральних вчинках і формування моральних навичок поведінки
Погана вихованість	Знання моральних норм, але відсутність навичок і звичок	Поодинокий прояв невихованості в нових ситуаціях	Навчання моральним знанням і навичкам моральної поведінки
Невихованість	Неясне уявлення про моральні норми	Частий прояв невихованості в аморальних вчинках	Навчання знанням про соціальні норми та про правила їх виконання. Вправлення у вчинках у конкретних ситуаціях спілкування.

До якого рівня вихованості Ви можете віднести вихованість Вашої особистості?

IV. Розглянути табл. 3.2 «Кодекс цінностей сучасного українського виховання». Доповнити таблицю цінностями Вашого особистого життя.

V. Сформулювати основні правила ділового етикету.

Таблиця 3.2

Кодекс цінностей сучасного українського виховання

(Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 110-112)

Абсолютні, вічні цінності:

Віра
Надія
Любов
Сумління
Правда
Доброта
Чесність
Справедливість
Щирість
Гідність
Милосердя
Прощення
Досконалість
Краса
Свобода
Нетерпимість до зла
Великодушність
Оберігання життя
Мудрість
Благородство

Основні національні цінності:

Українська ідея
Державна незалежність України
Самопожертва в боротьбі за свободу нації
Патріотизм, готовність до захисту Батьківщини
Єдність поколінь на основі віри в національну ідею
Почуття національної гідності

Історична пам'ять
Громадська національно-патріотична активність
Пошана до державних та національних символів, до державного Гімну
Любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій
Пошана до Конституції України
Підтримка владних чинників у відстоюванні незалежності України та розбудові атрибутів державності
Орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави і розвиток народного господарства
Прагнення побудувати справедливий державний устрій
Обстоювання ідеології українського державотворення
Готовність стати на бік народів, які борються за національну свободу
Сприяння розвитку духовного життя українського народу
Дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи
Увага до зміцнення здоров'я громадян України

Основні громадянські цінності:

Прагнення до соціальної гармонії
Відстоювання соціальної і міжетнічної справедливості
Культура соціальних і політичних стосунків
Пошана до закону
Рівність громадян перед законом
Самовідповідальність людини
Права людини на життя, власну гідність, безпеку, приватну власність, рівність можливостей тощо
Суверенітет особи
Право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, участі в політичному житті, проведенні зборів, самовираження тощо
Готовність до захисту індивідуальних прав і свобод
Обов'язки, що випливають із прав і свобод інших людей
Пошана до національно-культурних цінностей інших народів
Повага до демократичних виборів і демократично обраної влади
Толерантне ставлення до чужих поглядів, якщо вони не суперечать абсолютним і національним цінностям

Цінності сімейного життя:

Подружня вірність
Піклування про дітей
Піклування про батьків і старших у сім'ї

Пошана до предків, догляд за їхніми могилами
 Взаємна любов батьків
 Злагода та довіра між членами сім'ї
 Гармонія стосунків поколінь у сім'ї
 Демократизм взаємин, повага до прав дитини і старших
 Відповідальність за інших членів сім'ї
 Допомога слабшим членам сім'ї
 Гармонія батьківського й материнського впливу у вихованні
 Спільність духовних інтересів членів сім'ї
 Здоровий спосіб життя, прихильність до спорту
 Культ праці, дбайливе ставлення до її результатів
 Дотримання народних звичаїв, охорона традицій
 Гостинність
 Сімейна відкритість щодо суспільного життя
 Гігієна сімейного життя
 Багатодітність

Цінності особистого життя:

Орієнтація на пріоритет духовних цінностей

.....

V. Які цінності (2-3) Ви найбільше хотіли б передати своїм студентам?

VI. Скласти для себе програму самовиховання як особистості з орієнтацією на майбутню виховну діяльність із учнями (студентами).

VII. Скласти таблицю «Основні напрями реалізації виховних функцій у вищій школі».

Таблиця 3.3

Основні напрями реалізації виховних функцій у вищій школі

Складові формування моральних якостей	Спрямування виховної роботи	Педагогічні принципи та методи реалізації виховної роботи
Соціальні норми як зразки поведінки		
Почуття		
Дія, вчинок як одиниця поведінки		

Тема 3.2. ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ

Конспект лекції

План

3.2.1. Значення педагогічного спілкування як форми контактної педагогічної взаємодії.

3.2.2. Психологічна характеристика педагогічної взаємодії.

3.2.3. Труднощі та бар'єри в професійно-педагогічному спілкуванні викладачів і студентів.

3.2.4. Діалогічне спілкування, його психологічна характеристика.

Основні поняття теми: педагогічне спілкування, професійне спілкування, взаємини «студент – викладач», взаємні оцінні ставлення, бар'єри педагогічного спілкування, стилі педагогічного спілкування, діалог, педагогічна соціальна перцепція.

3.2.1. Значення педагогічного спілкування як форми контактної педагогічної взаємодії

*Якщо ви хочете, щоб вас поважали,
майте справу тільки з людьми,
гідними поваги.*

Жан де Лабрюйєр, франц. письменник

У процесі професійної підготовки фахівця з вищою освітою ми стверджуємо пріоритет особистості студента. Він автор свого майбутнього, а викладач має честь допомагати йому. Саме тому безпосередніми учасниками педагогічної взаємодії є викладач і студент. Між ними встановлюються як ділові, так і міжособистісні взаємини. Їх співробітництво в реальних міжособистісних контактах і є тим соціальним середовищем, в якому відбувається становлення особистості спеціаліста з вищою освітою і подальший розвиток особистості викладача. Саме в педагогічній взаємодії кожен із них знаходить умови для власного особистісного зростання.

Формою педагогічної взаємодії є спілкування – вербальний або невербальний контакт – «розкіш людського спілкування» (Антуан де Сент-Екзюпері). **Спілкування** – процес обміну між людьми певними

результатами їх психічної та духовної діяльності: засвоєною інформацією, думками, судженнями, оцінками, почуттями й настановами.

Професійно-педагогічне спілкування становить основу науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи. Всі основні форми організації навчального процесу (лекція, семінарське заняття, іспит та ін.), виховна робота та науково-методична діяльність у вищій школі пройняті цим складним і багатофункціональним соціально-психологічним явищем.

Педагогічне спілкування – є способом реалізації змісту, методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості студента. Воно є одним із найголовніших аспектів професіоналізму і педагогічної майстерності викладача.

Педагогічне спілкування викладача зі студентами має такі **цілі**:

- 1) *інформаційна* – взаємообмін навчальною і науковою інформацією;
- 2) *ціннісно-орієнтаційна* – передача суспільно-значущих і професійно-важливих норм і цінностей;
- 3) *спонукальна* – підтримка студента, мотивація його діяльності;
- 4) *соціальна* – узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії.

Педагогічне спілкування, як особливе соціально-психологічне явище, характеризується такими **функціями**:

- *соціально-перцептивною* – сприймання і пізнання викладачем і студентом один одного;
- *комунікативно-поведінковою* – передача інформації та обмін соціальними ролями, організація спільної діяльності;
- *емоційною* – прояв взаємних оцінних ставлень, ставлення викладача до студента як особистості; експресивні реакції кожної зі сторін спілкування;
- *соціальною самопрезентацією*.

Значення педагогічного спілкування:

1. Завдяки спілкуванню викладач виступає персоніфікованим посередником між драмою наукових ідей і студентом.
2. Через експресію викладач «заражає» студентів своїм інтересом до науки, викликає в них живий інтерес до неї. Знання стають «живими». У безпосередньому спілкуванні мають значення не тільки слова, а й невербальні засоби, тому в педагогічному спілкуванні багато експресії, педагогічного артистизму, навіть мистецтва.
3. Викладач своїм прикладом спілкування пропонує культурну норму взаємин і тим самим формує в майбутнього фахівця комунікативну компетентність.

Професійно-педагогічне спілкування сприяє передачі

громадянських, національних, професійних і моральних цінностей. Воно формує духовний світ студента та презентує модель його майбутньої професійної поведінки, є сферою реалізації викладачем своїх сутнісних сил через процес персоналізації, «транслявання» свого «Я» на особистість студента. Спілкування з викладачем допомагає студенту самоствердитися в новій соціальній ролі «студента» і «майбутнього фахівця». Воно сприяє формуванню соціально-професійного аспекту його «Я-концепції», коригує самооцінку та визначає перспективи особистісного зростання в навчально-професійній сфері. Саме через педагогічне спілкування в студентів виникає мотив самоосвіти й професійного самовиховання, бажання брати участь у науково-дослідній роботі.

3.2.2. Психологічна характеристика педагогічної взаємодії

*Я вірю в могутню, безмежну силу слова вихователя.
Слово – найтонший і найгостріший інструмент, яким ми, вчителі, повинні вміло доторкатися до сердець наших вихованців.*

В. О. Сухомлинський, укр. педагог

Процес **професійно-педагогічного спілкування** включає такі **етапи** (за В. О. Кан-Каликом): 1) моделювання педагогом майбутнього спілкування зі студентом або групою (прогностичний етап); 2) організація безпосереднього спілкування в момент початкової взаємодії («комунікативна атака»); 3) управління спілкуванням під час педагогічного процесу; 4) аналіз ситуації минулого спілкування та його моделювання на майбутню діяльність.

Щоб спілкування було конструктивним (а не деструктивним) на кожному етапі, викладачеві треба володіти *психолого-педагогічною культурою спілкування*, а саме:

- знати психологію студентського віку та особливості конкретної студентської аудиторії;
- об'єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність окремих студентів, адекватно емоційно відгукуватися на них;
- вміти швидко організувати аудиторію і привернути її увагу до змісту заняття (прийоми самопрезентації і динамічного впливу), залучати до активної роботи всіх студентів;
- вибирати такий спосіб своєї поведінки, який найкраще б

відповідав особливостям і психічному стану студентів;

- володіти прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, організації діалогічної взаємодії;
- своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії;
- аналізувати процес спілкування, встановлювати співвідношення мети, засобів і результатів комунікативної взаємодії.

Важливою умовою ділових взаємин викладача зі студентами є сприятливі особисті стосунки членів студентської групи. Тому треба намагатися налагодити добрі контакти з групою, привертати прихильність групи до себе, створювати й підтримувати добрий настрій, коригувати ділові й міжособистісні стосунки в групі. Треба навчитися діяти швидко й упевнено.

Важливо пам'ятати, що кожен вербальний контакт – це цілісний акт свідомості, почуття та рухової реакції (гештальт). Психологічно виправданим і повноцінним міжособистісним педагогічним спілкуванням будується за **принципом суб'єкт – суб'єктної взаємодії**:

- 1) сприймання співрозмовника як індивідуальності зі своїми потребами та інтересами;
- 2) виявлення зацікавленості в партнері, співпереживання (емпатія) його успіхам або невдачам;
- 3) визнання права партнера на незгоду, на свою думку, на право вибору поведінки та на відповідальність за свій вибір.

Дотримання цього принципу дає можливість встановити щирі, довірливі стосунки викладачів і студентів. Це дає змогу коректно (ввічливо, тактовно, чемно) робити зауваження студентові, допомагати йому бачити свої хиби, пропонувати, радити йому щодо подальшої поведінки й самовдосконалення.

У педагогічному спілкуванні успішність комунікації залежить також від дотримання єдності таких **максим** (основних правил):

- 1) **повнота інформації**: висловлювання повинно вміщувати інформації не більше й не менше, ніж вимагається;
- 2) **якість інформації**: не говоріть того, для чого у вас немає достатніх підстав (фактор довіри є важливою умовою успішної комунікації);
- 3) **максима релевантності**: не відхиляйтеся від теми повідомлення (наприклад, увага аудиторії розсіюється, якщо Ви не в змозі її пов'язати з проголошеною темою);
- 4) **максима манери**: говорити треба чітко, бути організованим і лаконічним, уникати незрозумілих висловлювань;
- 5) **максима такту**: виявляти великодушність (необтяжування співрозмовника своїми інтересами), скромність (неприйняття хвалі на

свою адресу), згоду (неопозиційність).

Звичайно, ці настанови не мають абсолютного значення, але важливо їх дотримуватися.

Такі правила педагогічного спілкування також не потребують інтерпретації або доказовості в необхідності їх дотримання:

- якщо треба відстояти свою точку зору, свої переконання, належить використати вагому аргументацію, метод переконання;
- слід уникати силового вербального тиску, якщо треба в чомусь переконати;
- не треба постійно чинити опір і обмежувати співрозмовнику свободу вибору, нав'язувати партнеру свої думки – це тільки значно знизить їх привабливість;
- якщо помилковість погляду співрозмовника очевидна, не треба її поспішно відкидати – це одразу підвищить у партнера цінність свого захоплення і примусить його відстоювати свої помилки;
- ваші погляди будуть прийняті краще, якщо співрозмовник стане активним співучасником їх обговорення; дайте можливість висловити йому свої аргументи «за» і «проти»;
- чим цікавіша ідея, чим оригінальніша точка зору, тим більше шансів на її обговорення, бо тривіальні ідеї не мають заперечень;
- якщо ситуація проблемна, зберігайте стійкість, толерантність; уникайте образливості, вразливості, коли висловлюєте свою думку щодо її вирішення;
- якщо хочете дати пораду, уникайте фраз «**Т**у повинен», «**Я** тобі раджу»; краще ділитися власними думками, не робити поспішних висновків, категоричних оцінок, зневажливих зауважень;
- не виявляйте самовпевненості, безапеляційності, нетактовності, безцеремонності.

Дані правила теж не вичерпують усієї низки питань, пов'язаних із організацією педагогічного спілкування. Головне – це *позитивне особистісне ставлення* до партнерів спілкування на основі поваги до їх особистості, тактовності й коректності.

Отже, для **професійного спілкування важливими є такі вміння:**

- 1) транслювати особистісне «Я» іншому суб'єкту;
- 2) чути й бачити іншу людину;
- 3) співпереживати іншому «Я»;
- 4) приймати іншого як даність;
- 5) поважати іншу людину;
- 6) зберігати особливості власного «Я».

Трапляються різні **стилі спілкування** як індивідуально-типологічні особливості педагогічної взаємодії викладача зі студентами. У стилі професійно-педагогічного спілкування віддзеркалюються особливості комунікативних здібностей педагога; характер його взаємин зі студентами, що склалися на цей момент; творча індивідуальність педагога та особливості особистості конкретного студента і студентської групи загалом.

Зупинимося на класифікації типових стилів педагогічного спілкування (за В. О. Кан-Каликом). Найбільш плідним серед них є спілкування **на основі захоплення спільною творчою діяльністю**. Основою цього стилю є єдність високого професіоналізму та морально-етичних настанов педагога. Таким стилем спілкування відрізнялась педагогічна діяльність В. О. Сухомлинського, Г. С. Костюка, Д. Ф. Ніколенка та ін. На цій основі формували свою систему взаємин із вихованцями Ш. О. Амонашвілі, В. Ф. Шаталов, І. П. Волков та ін.

Дуже продуктивним є також стиль педагогічного спілкування **на основі дружньої прихильності**. Такий стиль спілкування можна розглядати як передумову успішного здійснення будь-якої спільної діяльності, у т. ч. навчально-професійної. Дещо його можна розглядати як підготовчий етап до реалізації вищезазначеного стилю спілкування. Дійсно, дружня прихильність – найважливіший регулятор як спілкування взагалі, так і ділового педагогічного спілкування зокрема. Це емоційно-психологічний стимулятор розвитку і плідності взаємин педагога з вихованцями на основі дружби й захопленості спільною справою. Ці стилі спілкування тісно пов'язані між собою.

Проте досить поширеним є стиль спілкування – **дистанція**. Цей стиль притаманний як досвідченим педагогам, так і початківцям. Його суть полягає в тому, що в системі взаємин педагога і студентів роль обмежувача відіграє соціальна дистанція. Одночасно важливо додержуватися міри. Надмірна дистанція веде до формалізації всієї системи педагогічної взаємодії і не сприяє створенню по-справжньому творчої атмосфери. Водночас деяка дистанція неодмінно повинна існувати в системі взаємин «студент – викладач». Вона є педагогічно доцільною, оскільки студент і викладач мають різний соціальний статус і кожен реалізує свої специфічні соціально-рольові функції. Дистанція в педагогічному спілкуванні є показником провідної ролі педагога та ґрунтується на його авторитеті.

Спілкування-дистанція за певних умов може трансформуватися в такий негативний стиль спілкування як **спілкування-заликування**. Цей стиль, до якого також іноді вдаються викладачі-початківці, часто пов'язаний із невмінням організувати продуктивне спілкування на основі

захопленості спільною діяльністю. У зв'язку з цим молодий педагог часто йде шляхом найменшого опору, обираючи спілкування-залякування або спілкування-дистанцію в її крайньому прояві. З погляду творчості спілкування-залякування взагалі немає перспектив. Воно не лише не створює комунікативної атмосфери, яка б забезпечувала творчу діяльність, а навпаки, надмірно регламентує її, орієнтуючи студентів не стільки на те, що потрібно й можна робити, скільки на те, чого не дозволяється їм робити. Це позбавляє педагогічне спілкування дружності, на якій ґрунтується взаєморозуміння, таке необхідне для спільної творчої діяльності.

Не менш негативну роль у роботі зі студентами відіграє і **спілкування-загравання**, яке також більш притаманне молодим викладачам і пов'язане з невмінням організувати продуктивне професійно-педагогічне спілкування. У цьому стилі спілкування проявляється намагання викладача завоювати дешевий авторитет у студентів, що суперечить вимогам педагогічної етики. Поява цього стилю спілкування викликана, з одного боку, намаганням молодого викладача швидко налагодити контакт зі студентами, потребою бути визнаним студентською групою, викликати до себе симпатію, а з іншого, – відсутністю необхідної загальнопедагогічної і комунікативної культури, умінь і навичок педагогічного спілкування.

Стиль спілкування безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя під час лекції, семінарського заняття або екзамену, що суттєво позначається на результативності навчальної діяльності студентів.

Організаційно-управлінським центром педагогічної взаємодії в спілкуванні є **педагогічна позиція викладача**. У ній поєднується і його професійна свідомість, і професійна діяльність. Але одночасно є також особистісно-суб'єктивна позиція, тобто викладач вступає в міжособистісні стосунки зі студентом: виникають *суб'єкт – суб'єктні взаємини*. Можна дати характеристику трьом таким позиціям викладача.

Позиція 1. Розуміння студента («Велике щастя, коли тебе розуміють»). Кожна людина хоче, щоб її розуміли в будь-якому своєму стані. Розуміння дозволяє в адекватних поняттях визначити емоційний стан співрозмовника, конкретизувати можливі дії щодо нього, встановити емоційний контакт на основі емпатії («*Ви стурбовані?*», «*Вас щось бентежить?*», «*Ви схвильовані?*» тощо).

Проте зрозуміти іншого одразу буває нелегко. Перша реакція на повідомлення про те, що трапилося з людиною, буває у вигляді оцінки («*Погано вчинив*», «*Це неправильно*», «*Це безглузда*» тощо). Але при такій поспішній оцінці зовсім не враховуються наміри, почуття людини, не

робиться аналіз ні самого вчинку, ні емоційного стану людини (Чому саме так вона вчинила? Як вона сама ставиться до того, що трапилося? Як оцінює свої дії?)

Розуміння співрозмовника потребує також *педагогічної спостережливості, емпатії і психологічної проникливості* у внутрішній стан людини, а то можливі серйозні помилки в оцінці вчинків. Треба не поспішати з оцінкою, а вислухати співрозмовника, зуміти стати на його точку зору, намагатися зрозуміти мотиви його вчинку. Адже між мотивом і вчинком існують неоднозначні зв'язки.

Ви пам'ятаєте, що вчинки є не тільки свідомими, обміркованими (як у кінофільмі «Дорога Олена Сергіївна!»), а й імпульсивними, мимовільними, з непередбаченими результатами. Тому й не треба поспішати з оцінкою вчинку, а краще вислухати людину, зрозуміти її. Допомагає розумінню людини **активне слухання**.

Невербальна складова активного слухання: постава, вираз обличчя, звернення погляду до того, хто говорить. Своїм уважним слуханням ми допомагаємо партнеру сформулювати свою проблему, вербалізувати почуття, бути максимально відвертим.

Уміння слухати – велике мистецтво. На слухання ми втрачаємо 45% часу, і лише 10% людей уміють слухати (дані П. Ю. Сухова). *Бар'єри сприймання* нової інформації викликають у нас бажання чути те, що хочемо чути, або ми неуважні, якщо зміст інформації не торкається наших інтересів. Для ефективного слухання потрібен інтерес до партнера, спрямування уваги на сприймання його мови, виразу обличчя. Ще важливий момент: треба стримувати потік свого мислення, узгодити його з темпом мови того, хто говорить, спрямувати його на розуміння того, про що розповідають.

Реагування на мову партнера має бути усвідомленим, рефлексивним. Треба дати можливість йому «виговоритися», дати розповісти все, що він хотів розповісти нам.

Повинен бути і зворотній зв'язок. Треба уточнювати думки партнера, ставити запитання, відповіді на які можуть бути одним словом (на підтвердження або заперечення думки) або відкриті, на які треба відповідати докладно. Наприклад, на запитання «Що саме викликало твоє обурення?» потрібна докладна розповідь. Можуть бути й короткі запитання, відповіді на які також можуть бути короткими. Питання повинні прояснювати факти, почуття, бажання, перепони, засоби і час дій.

Активне слухання розширює зміст повідомлення, виявляє його реальне значення. Воно особливо ефективно тоді, коли в партнера емоційна проблема (зазнав невдачу, засмучений, обурений несправедливістю тощо). Емпатійне слухання полягає у висловлюванні

свого розуміння проблеми, в уточненні почутого, у висловленні своїх думок і почуттів. Це допомагає співбесіднику висловлювати також і свої почуття та думки.

Коли людина говорить багато та емоційно, вміння слухати полягає в умінні *мовчати* (нерефлексивне слухання), підтримуючи співрозмовника поставою, поглядом, словами «так», «я розумію», демонструючи інтерес, показуючи знаки уважності.

Заважають активно слухати такі **негативні комунікативні прийоми**:

- накази, команди, вказівки;
- погрози, застереження;
- повчання, нотації;
- логічні доводи, готові рішення;
- критика, осуд, звинувачення;
- приниження, глузування;
- умовляння та ін.

Ці бар'єри викликають бажання стояти на своєму або збуджують обурення, роздратованість, образу тощо.

Щоб навчитися розуміти співрозмовника, треба розвивати в собі *рефлексію*: об'єктивно оцінювати себе, критично ставитися до себе. Це дає можливість викладачу бачити себе очима студентів, полегшує йому знайти свої помилки, прорахунки, аналізувати причини їх виникнення («Чому так сталося?», «Що не так зробив?»).

Таким чином, у спілкуванні треба уважно вислуховувати аргументи співрозмовника, пояснення ним причин своєї поведінки, бути проникливим до змісту й мотивів повідомлення, вникати в проблеми, не бути упередженим, не поспішати з критичним і категоричним висновком. Інакше виникає взаємонепорозуміння – *смисловий бар'єр*, який веде спочатку до неповаги до викладача, а потім до небажання спілкуватися з ним.

Причиною непорозуміння між викладачем і студентом може бути *спалах власних емоцій* (особливо негативних: обурення, гнів, роздратованість тощо). І. Олджер (амер. письменник) зазначав, що «люди заповнюють гнівом прогалини свого розуму».

При спалаху негативних емоцій краще не застосовувати аналізу стосунків і не вирішувати (українське прислів'я «Ранок вечора мудріший»). Спалах негативних емоцій викликає у відповідь спалах емоцій у співрозмовника і призводить до відчуженості один від одного.

Перешкодою до взаєморозуміння є також *абсолютизація рольових (директивних) позицій*, що виявляється в *дидактичному центризмі*: на першому місці залишається успішність і оцінки. Якщо і викладач, і студент стурбовані лише якістю оцінок, тоді викладач, мабуть, не побачить за

«незадовільною» оцінкою можливі *індивідуальні проблеми* студента.

Важливим також є ставлення студента до оцінок. Що для нього є «незадовільно»? Сигнал, що не довчив, що є прогалини в знаннях, що треба збільшити увагу на цей предмет (або тему)? Тоді студент може звернутися до викладача з проханням ще раз опитати його, щоб виправити оцінку. А якщо для студента позитивна оцінка - основна мета? Тоді негативна оцінка викликає негативну емоційну реакцію, яка переноситься на особистість викладача.

Має значення також *різна орієнтація* викладача і студента при оцінюванні:

- у викладача орієнтація на майбутню професійну діяльність студента (почуття відповідальності за підготовку фахівця), у студента – на актуальні потреби сьогодення (скласти іспит, отримати залік);
- викладач прагне до об'єктивного оцінювання, студент – як уникнути невдач тут і зараз.

Саме тому співчувати студентові на його зухвале демонстративне ствердження «*Я вчив!*» не педагогічно. Це потурання безвідповідальному ставленню студента до свого майбутнього, до своїх прямих обов'язків і до майбутньої професійної діяльності.

Повторимо деякі **педагогічні вимоги до оцінювання викладачем студентів**:

1. Викладач повинен бути справедливим у своїх оцінках і зауваженнях, але тактовним і коректним. Несправедливість оцінки викликає почуття ображеного самолюбства.

2. Критичні зауваження треба висловлювати стосовно дій, вчинків, їх результатів, але не зачіпати до того ж особистість студента, не принижувати почуття його власної гідності.

3. Педагогічне розуміння завжди співчутливе, проте воно не повинно зменшувати вимогливість, принциповість і об'єктивність.

Позиція 2. **Визнання викладачем студента як особистості**, яка має право на свій вибір, свої думки і свою позицію. Позиція викладача виявляється в його **вірі** в розум студента, у його позитивні прагнення до розкриття своїх потенційних можливостей і саморозвитку. Що таке віра? **Віра** – духовне явище, але воно пов'язане з роботою інтелекту. Вона здатна змінювати життя (і своє, і інших), якщо пов'язана з переконаннями, установкою буття і системою цінностей.

Потрібно вірити в благородство намірів студента, у його великодушність, у моральну величність його особистості. Треба враховувати психологічні особливості студентського віку та витримано реагувати на емоційну нестриманість, спокійно відповідати на роздратований голос студента. Треба пам'ятати **золоте правило**

взаємин: «Стався до людини так, як тобі хотілося б, щоб вона ставилася до тебе».

Емоційна чуйність і коректність у спілкуванні багато важить для зростання особистості студента як майбутнього вчителя, так і майбутнього керівника виробничої групи. *«Справжнє життя особистості доступне лише діалогічному проникненню в нього, якому вона сама відповідно й вільно розкриває себе»* (М. М. Бахтін, філософ).

Визнання досвідченим викладачем студента як особистості полегшує набуття останнім власного покликання, сенсу свого життя. Звичайно, обстоювання студентами своїх інтересів, права на особистісне ставлення до них не можуть бути зведені до егоїстичних прагнень. Треба визнавати і стверджувати не окремі власні домагання, егоїстичні бажання, які не співпадають із загальноприйнятими правами і обов'язками, а виходити із загальних вимог до всіх студентів. Інакше це буде потуранням егоїзму, індивідуалізму, що буде несправедливо щодо інших студентів.

Принциповість і вимогливість сприяють розвитку особистості лише на фоні загального позитивного ставлення до неї, бажання допомогти (наприклад, *«Зміст самотійної роботи позитивний, але оформлення бажано бути кращим»*). А можливо, взагалі не робити зауважень? Проте «люди бувають достатньо розумними, щоб надавати перевагу вигідному зауваженню проти небезпечній похвалі» (Ф. Ларошфуко).

Таким чином, визнання студента в педагогічному спілкуванні створює особистість майбутнього професіонала, володаря позитивної самооцінки, рефлексії.

Третя позиція викладача – безумовне прийняття студента як особистості. Безумовне прийняття – це не позитивна оцінка особистості студента за будь-яких обставин. Ось як описує цю позицію К. Роджерс: «Якщо я можу створити стосунки, які характеризуються з мого боку щирістю, прозорістю моїх справжніх почуттів, теплим прийняттям і високою оцінкою іншої людини як окремого індивіда, тоді індивід відчуватиме й розумітиме свої якості, стає більш цілісною особистістю, здатною корисно жити. Він буде більш самокерованим, упевненим у собі, краще розуміти й приймати інших людей, буде здатний успішно справлятися з життєвими проблемами».

Прийняття студента – це визнання його права на будь-яку гаму власних почуттів без ризику втратити повагу викладача. Коротко це положення можна сформулювати так: «Не висловлюйте негативних оцінок стосовно переживань студента!».

Безумовне прийняття допомагає послабити й навіть зовсім

подолати тривожність студента, сприяє самоствердженню, дає свободу для самореалізації.

Таким чином, **безумовне прийняття студента** виявляється:

- в увазі до його почуттів і думок, готовності їх почути й зрозуміти;
- у готовності до підтримки;
- у повазі до позиції студента;
- у вірі в його сили й можливості.

Цінність людської особистості безумовна, її не можна вимірювати тимчасовими успіхами або невдачами. Цінність у ній самій. Невдача – природна частина нашого досвіду. Ресурси особистості невичерпні, а здатність до змін – природне явище. Тому треба вірити в усе добре, що є в кожній людині, і цією вірою, повагою керуватися у своїх вимогах до неї.

Таким чином, прийняття не заперечує принципового й вимогливого ставлення до студента. Проте вимогливість дає позитивні результати стосовно зростання особистості лише на фоні прийняття особистості й бажання допомогти їй. Звичайно, є ситуації, коли треба підтримати студента, допомогти йому словом або поглядом подолати хвилювання (наприклад, на екзамені). У таких випадках особливо треба бути терплячим і доброзичливим, уважним до думок і переживань студента. Отже, мова йде про створення *позитивного емоційного фундаменту спілкування*.

При спілкуванні викладачу не слід забувати про юнацький максималізм, про потребу самоствердження, про деяку демонстративність поведінки, про підвищену емоційність, про характерний для студентів скепсис і недовіру щодо старших. До цих проявів треба ставитися з розумінням і спокійно. Це проходить із набуванням зрілості.

Якщо ці прояви набувають демонстративного характеру, не можна залишати їх поза уваги, бо існує культура (норми) взаємин, які й регулюють соціальну поведінку людей. І цієї культури студента треба вчити насамперед своїм власним прикладом поважного ставлення до особистості студента.

3.2.3. Труднощі та бар'єри в професійно-педагогічному спілкуванні викладачів і студентів

Поважаємо наших суперників за ту саму чесність мотивів, на яку претендуємо самі.

М. Ганді, діяч визвольного руху Індії

Основні **труднощі**, які трапляються у викладачів-початківців у професійно-педагогічному спілкуванні зі студентами, такі:

- 1) невміння налагодити контакт з аудиторією;
- 2) нерозуміння внутрішньої психологічної позиції студента;
- 3) складнощі керування спілкуванням під час лекційних, семінарських та інших занять;
- 4) невміння перебудовувати стосунки зі студентами відповідно до педагогічних завдань, які змінюються;
- 5) труднощі мовного спілкування і передачі власного емоційного ставлення до навчального матеріалу;
- 6) невміння керувати власним психічним станом у стресових ситуаціях спілкування.

Для забезпечення повноцінної діалогічної взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу важливо долати **бар'єри професійно-педагогічного спілкування**. Назвемо найбільш типові «бар'єри», які трапляються переважно у викладача-початківця:

- «бар'єр» *невідповідності настанов і мотивів*: викладач приходить із творчими задумами цікавого заняття, захоплений ним, а група байдужа, студенти неухважні, що дратує, нервує викладача;
- «бар'єр» *побоювання групи*: викладач-початківець непогано володіє матеріалом, добре підготувався до заняття, однак сама думка про безпосередній контакт зі студентами «відлякує» його, пригнічує творчу ініціативу тощо;
- «бар'єр» *відсутності контакту*: викладач заходить до аудиторії і замість того, щоб швидко й оперативно організувати взаємодію зі студентами, починає діяти автономно (наприклад, пише тему лекції на дошці);
- «бар'єр» *звуження функцій спілкування*: педагог враховує лише інформаційні функції спілкування, нехтуючи соціально-перцептивними, афективно-комунікативними, організаційними та ін.;
- «бар'єр» *негативної настанови на академічну групу*, яка інколи може формуватися апріорно на основі думки інших викладачів, що працюють із цими студентами або є наслідком минулого негативного досвіду педагогічного спілкування з даною групою або студентом;
- «бар'єр» *побоювання педагогічних помилок* (не знає відповідь на «каверзне» запитання студентів або на зауваження, що неправильно виставлена оцінка тощо);
- «бар'єр» *наслідування*: молодий педагог намагається наслідувати манери спілкування, стиль діяльності авторитетного педагога, не враховуючи свої індивідуальні особливості.

Також можуть виникати **бар'єри спілкування**, які притаманні будь-якій комунікативній взаємодії. Найбільш типовими серед них є такі:

- *Смисловий «бар'єр»* – одне й те саме явище (слово, фраза, подія) мають різний смисл для різних людей.
- *Моральний «бар'єр»* – відмінності між людьми в засвоєних ними соціальних нормах і обмеженнях; споконвічний «конфлікт батьків і дітей» у неприйнятті ними манер поведінки і спілкування, спрямованості інтересів, моди тощо (викладач у спілкуванні зі студентами: «У студентські роки ми були іншими», тобто кращими, що не завжди відповідає дійсності).
- *Інтелектуальний «бар'єр»* – відмінності в рівні інтелекту, глибині передбачення і розуміння ситуації і проблем. Він часто виникає в спілкуванні з викладачем, який характеризується чітко вираженою спрямованістю на наукову діяльність, якщо йому не вдається адаптувати мову науки до інтелектуально-пізнавальних можливостей студентів.
- *Ригідний «бар'єр»* – відсутність гнучкості міжособистісних настанов, утруднення перебудови сприйняття, системи мотивів, емоційних відгуків у ситуації, що змінюється. Інерція, відсталість від реалій життя, звичні схеми спілкування характерна для тих досвідчених викладачів, хто не працює над самоосвітою, професійним самовдосконаленням, критичним переосмисленням своїх наукових і педагогічних здобутків.
- *Емоційний «бар'єр»* – відмінності в емоційних станах викладачів і студентів, особливо під час заліків і екзаменів, відсутність емпатії, а також недоступність розуму доводів логіки в ситуації емоційного збудження та афективних реакцій.
- *Естетичний «бар'єр»*, який пов'язаний з дотриманням вимог до форми (привабливість зовнішності, охайність одягу, вишуканість рухів тощо), а також до педагогічного такту й етикету взаємин.

Психологічні «бар'єри» спілкування виникають непомітно і спочатку можуть не усвідомлюватися викладачем, проте студенти сприймають їх одразу. Але якщо «бар'єр» закріпився, то й сам педагог починає відчувати дискомфорт, тривогу, нервовість. Цей стан стає стійким, заважає плідному контакту зі студентами та, зрештою, впливає на характер педагога – формує так званий «неправильний» педагогічний характер.

Дослідження проблеми професійного спілкування засвідчують, що оволодіти основами професійно-педагогічного спілкування можна через **професійне самовиховання**. Для цього є два шляхи:

1. Ґрунтовне вивчення та усвідомлення природи, структури й закономірностей професійно-педагогічного спілкування.
2. Опанування технологією педагогічної комунікації, відпрацьовуючи вміння і навички професійно-педагогічного спілкування та

розвиваючи комунікативні здібності під час навчання у вищій школі.

Важливим чинником, що сприяє розвитку комунікативної культури майбутнього педагога, є елементи педагогічної діяльності під час проходження різних видів педагогічної практики, а також громадська робота студента, яка збагачує його досвід організаторської та комунікативної діяльності.

Можна дати майбутнім викладачам такі поради щодо самовиховання комунікативної культури:

- уникайте при спілкуванні докорів (прямих і непрямих);
- не демонструйте свою перевагу;
- уникайте звинувачувального тону, вибачайте дрібні слабкості, підкреслюйте переваги співбесідника;
- розпитуйте зацікавлено, але не зухвало;
- говоріть не більше й не менше того, що потрібно в цей момент спілкування; а краще більше слухати, ніж говорити;
- будьте уважні до партнера по спілкуванню;
- намагайтеся передбачити реакцію співрозмовника;
- у процесі спілкування думайте про тих, із ким спілкуєтесь.

Отже, продуктивне професійно-педагогічне спілкування відбувається за умови організації педагогічного процесу на демократичних засадах, позитивного ставлення викладача до студентів, захопленості спільною творчою діяльністю всіх суб'єктів педагогічної взаємодії.

3.2.4. Діалогічне спілкування, його психологічна характеристика

Добре слухати і добре відповідати – це одне із найбільш бездоганних ознак, які тільки можливі в розмові.

Ф. Ларошфуко, франц. письменник

Дуже багато людей уміють говорити приємні речі, але лише окремі вміють слухати так, як того вимагає сила розуму.

Р. Тагор, індійський письменник

Форма спілкування, яка передбачає прийняття партнерами спілкування цінностей один одного, орієнтацію кожного на розуміння і

визнання один одного називається **діалогом**. Діалог – це спілкування для визначення того, що відбувається, щоб зрозуміти тему, проблему.

Діалог – це форма продуктивного, безконфліктного, конструктивного спілкування. Він відбувається на паритетних засадах: позиції викладача та студента рівні.

Діалог базується на довірі та повазі один до одного. Потрібно виявляти впевненість у вирішенні проблеми. Завжди можна виявити декілька способів її вирішення, тому важливо спрямовувати увагу на спільну мету, на бажання знайти згоду в її досягненні. Велику допомогу в цьому надає підхід до питань, за допомогою яких можна викликати людину на відвертість. Питання спрямовують хід міркування. Антична риторика знала 7 питань, здатних упорядкувати факти: *що? хто? де? коли? яким чином? навіщо? чому?* Навчитися ставити своєчасно змістовні запитання – це розвивати і свій інтелект.

У діалозі, таким чином, треба використовувати питання, а не ствердження: перші викликають відповідь, а другі – опір. Після запитання треба зробити паузу. Якщо пропозиція опонента нерозумна, треба мовчати. Мовчання створює необхідність висунути нову пропозицію. Є *правило*: потрібно бути впевненим у собі та зберігати спокій навіть у стресових ситуаціях.

Не звертайтеся одразу з проханням прийняти або відхилити вашу нову ідею. Краще спитати, що опонент вбачає помилковим у ній. Намагайтеся спрямовувати критику в конструктивне русло, звертайтеся за порадою до опонента, що б він запропонував зробити на вашому місці.

Тактика діалогу:

- говорити потрібно про проблему (вчинок, факт спостереження), а не про особистість;
- не узагальнювати окремі минулі факти, а говорити про те, що відбувається зараз;
- не поспішати з оцінкою, а намагатися зрозуміти проблему, її причини, шляхи її вирішення;
- брати до уваги як *словесні*, так і *несловесні повідомлення* (поза, дихання, погляд, рухи голови і рук, висота голосу, швидкість мовлення, ритм тощо).

Необхідна також *психологічна проникливість*. Слова – це символи ідей, смислів, тому й треба зрозуміти ставлення студента до проблеми і його переживання. Саме тут потрібна емпатія викладача щодо студента, безумовне прийняття його особистості. Заважає діалогу авторитарність викладача, його зверхнє ставлення до студентів, байдужість до їх проблем.

Культура ведення діалогу зараз стає новим світоглядом людей, бо

це оптимальний тип міжособистісних взаємин, відносин народів, націй і держав. Діалог веде до взаєморозуміння – стану, коли люди узгоджують дії між собою, вирішують проблеми, гармонізують свої стосунки.

Завдання до практично-семінарського заняття № 8 **«Психологія педагогічної взаємодії викладача зі студентами»**

Питання для опрацювання:

1. Зараз велика увага приділяється навчанню спілкування. Але ж людина спілкується протягом тисячоліть...Чому ж саме тепер постала необхідність навчатися спілкуванню (батькам, вчителям, керівникам та ін.)? Що було втрачено в людському спілкуванні за останнє століття?

2. У чому суть суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентом? Чому дуже шкідливе безособове ставлення викладача до студента? Який «внесок» у педагогічне спілкування робить студент і викладач?

3. Визначити та проілюструвати прикладами позицію викладача щодо студента: розуміння, визнання, прийняття.

4. Дати психологічну характеристику активному рефлексивному слуханню та «Я-повідомленню» в комунікативному процесі викладача зі студентом.

5. Які стилі професійно-педагогічного спілкування є найбільш оптимальними щодо розв'язання завдання професійної підготовки й особистісного зростання студента як майбутнього вчителя? Доведіть свою думку.

6. Які психологічні засоби, методи та прийоми підвищують ефективність професійно-педагогічного спілкування зі студентською аудиторією під час лекції, на семінарських заняттях і екзамені?

7. Згадайте три випадки, коли Ви допомогли комусь вирішити проблему за допомогою спілкування.

Самостійна робота студента:

I. Опрацювати першоджерела (конспект, тези):

1. Айнштейн В. Преподаватель и студент: вопросы общения // Высшее образование в России. – 1998. – №1. – С. 87-95.

2. Айнштейн В. Преподаватель и студент: практика общения // Высшее образование в России. – 1998. – №2. – С. 51-58.

3. Айнштейн В. Преподаватель и студент: искусство общения // Высшее образование в России. – 1999. – №6. – С. 85-91.

4. Бурдейна Л. Діалогічне спілкування як необхідна умова формування моральної культури студентської молоді // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №4. – С. 38-46.
5. Галян О. І. Діалогічна парадигма міжособистісної педагогічної взаємодії // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 1 (4). – К.: НПУ, 1999. – С. 82-88.
6. Долинська Л. В. Діалогічна взаємодія викладача і студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип.2. – К.: НПУ, 1998. – С. 93-97.
7. Долинська Л. В. Стилі педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 1 (4). – К.: НПУ, 1999. – С. 64-69.
8. Кондратьев С. В. Типические особенности педагогического взаимодействия // Вопросы психологии. – 2004. – №4. – С. 130-137.
9. Крушельницкая О. Б., Панасюк А. С. Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами // Психологическая наука и образование. – 2003. – №3. – С. 48-51.
10. Подоляк Л. Г. Основи побудови гуманних стосунків з учнями // Психолог на педраді / Упоряд. О. Главник. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 6-24.
11. Степанов М. А. Психология образования и педагогическое взаимодействие // Высшая школа. – 2003. – №4. – С. 76-83.
12. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогічного педагогічного спілкування: Автореф. дис. ...канд. психол. н.: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 16 с.
13. Чепелєва Н. В. Діалог як механізм творчої діяльності // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 2. – К.: НПУ, 1998. – С. 3-11.

Додаткова література:

1. Атватер И. Я вас слушаю...: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника: Сокр. пер. с англ. – 2-е изд. - М.: Экономика, 1988. – 111 с.
2. Батракова С. Н. Основы профессионально-педагогического общения. – Ярославль: Яр. гос.ун-т, 1986. – 80 с.
3. Власенко В. В. Вчителі–учні: психологія взаємних оцінних ставлень. – К.: УДПІ, 1995. – 155 с.
4. Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
5. Ключев Е. В. Речевая коммуникация: Успешность речевого взаимодействия: Учеб. пособие для ун-тов и ин-тов. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 317 с.

6. Корніяка О. М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №1. – С. 38-43.

7. Обозов Н. Н., Щекин Г. В. Психология работы с людьми. – К.: МАУП, 1996. – 136 с.

8. Орбан Л. Е., Гридчук Д. М., Терещук В. М. Психологія професійної діяльності і спілкування. – К.: Преса України, 1997. – 191 с.

9. Петровская Л. А. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. – 1983. -№2. – С. 85-89.

10. Федь В. Краса думки і розуму: Естетика спілкування у вузі // Рідна школа. – 1997. – №9. – С. 50-52.

II. Визначити основні поняття теми та виписати їх із поясненням у тематичний словник.

III. Дати характеристику тактовності й коректності викладача в спілкуванні зі студентами. Навести конкретні приклади з Вашого досвіду навчання у ВНЗ і спілкування з викладачами.

IV. Порівняти та встановити зв'язок між поняттями: мистецтво спілкування, майстерність спілкування, талант спілкування, артистизм спілкування, наука спілкування.

V. Сформулюйте психологічні настанови для молодого викладача вищої школи:

- а) на спілкування зі студентами;
- б) на спілкування з колегами кафедри з урахуванням особливостей професійного спілкування.

VI. Сформулюйте декілька правил:

- 1. Як слухати, чути, розуміти й приймати студентів?
- 2. Які правила існують для пред'явлення обмежень, вимог, заборон, покарань щодо студентів?
- 3. Порівняйте ефективність методів «Я – повідомлення» та «Ти – повідомлення».
- 4. У чому полягає метод активного слухання?

VII. З досвіду Вашого спілкування навести приклади бар'єрів спілкування, які заважають взаємопорозумінню.

Таблиця 3.4

Самоаналіз бар'єрів спілкування

Форми спілкування	Приклади	Використовуються		
		часто	зрідка	ніколи
Накази, команди, вказівки				
Погрози, застереження				
Моралізування, нотації				
Готові рішення та поради				
Логічні докази				
Осуд, звинувачення, критика				
Лайка, приниження				
Випитування, допит				
Умовляння				
Перетворення проблеми в жарт				

VIII. Завдання. Щоб спрогнозувати характер і результативність Ваших взаємин із майбутніми студентами, дайте відповідь на такі питання:

Таблиця 3.5

Самоаналіз готовності до налагодження взаємин зі студентами

1.	Чи будуть сприймати мене студенти як людину надійну, послідовну, гідну довіри?	
2.	Чи достатньо я сильна людина, щоб поважати не тільки власні потреби і почуття, а й потреби і почуття студентів?	
3.	Чи здатна я співпереживати, співчувати?	
4.	Чи зможу я надати студентам свободу залишатися самим собою?	
5.	Чи зможу я донести до розуміння студентів, що смисл і цінність їх досвіду врешті-решт визначають і оцінюють вони самі?	
6.	Чи здатний (а) я завоювати та зберегти довіру студентів?	

Тема 3.3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОТИРІЧ І КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ, ШЛЯХИ ЇХ ЗАПОБІГАННЯ ТА ВИРІШЕННЯ

Конспект лекції

План

3.3.1. Протиріччя і конфліктні ситуації в педагогічній взаємодії та засоби їх регулювання.

3.3.2. Особливості педагогічного конфлікту.

3.3.3. Умови запобігання та шляхи вирішення педагогічного конфлікту у взаєминах викладачів і студентів.

3.3.4. Навчання майбутніх педагогів вирішенню педагогічних конфліктів.

Основні поняття: протиріччя, конфліктна ситуація, педагогічний конфлікт, уникнення, пристосування, узгодження, компроміс, конкуренція, співдружність, консенсус, деструктивність, асертивна (гнучка) поведінка.

3.3.1. Протиріччя і конфліктні ситуації в педагогічній взаємодії та засоби їх регулювання

Ніщо так не показує силу характеру, як хороша поведінка у сварці, яку не можна уникнути.

Г. Тейлор, англ. поет

Не сперечаються переважно з тими, кого найбільше люблять, і з тими, кого найменше поважають.

М. Ебнер-Ешенбах,
австралійська письменниця

Протиріччя в педагогічній взаємодії – один із видів нескінченної низки протиріч, з яких побудовано світ: добро – зло, сила – слабкість, молодість – старість, мрія – реальність, любов – ненависть тощо. Серед них є протиріччя як рушійна сила психічного розвитку («хочу – не можу», «потрібно – не маю можливостей» тощо). У цій низці є також протиріччя в сфері міжособистісних взаємин людей, які є носіями унікального за своїм внутрішнім змістом життя.

У філософському розумінні **протиріччя** – взаємодія протилежних, взаємно-зворотних сторін і тенденцій предметів та явищ, які водночас перебувають у внутрішній єдності й взаємопроникненні та є джерелом саморуху й розвитку об'єктивного світу та його пізнання.

У психологічному розумінні **протиріччя** – це вияв протилежних інтересів, поглядів, думок; незгода тощо.

Соціального протиріччя не виникає тоді, коли:

- людське «Я» пригноблене іншою людиною;
- зовнішні протиріччя переходять у внутрішній план, а індивід не бажає їх вирішувати;
- людина зневажає іншу людину й не хоче вирішувати з нею проблеми.

Коли ж людина є особистістю, суб'єктом, протиріччя неодмінно виникатимуть, адже кожна особистість – індивідуальність. Чи існують протиріччя між викладачем і студентом? Звичайно. Студента, наприклад, треба приймати таким, яким він є. Але це добре, коли студент виконує всі вимоги та в усьому згоден із викладачем. А якщо він у чомусь не погоджується з останнім? Добре й тоді, коли студент – відкрита душа, тоді можна побачити його внутрішній світ, його точку зору, прийняти її, бо людина має право на свою позицію. Але це вже суперечність, а тому вихід із такої ситуації залежить від ставлення викладача до таких розбіжностей, від його вміння психологічно правильно знайти вихід.

Які причини породжують суперечності в педагогічній взаємодії викладача і студентів?

Суперечності містяться в самій природі педагогічної взаємодії, суб'єкти якої відрізняються за соціальним статусом і реалізують різні соціальні функції. Так, більшість викладачів (85,6%), за результатами нашого дослідження, мають потребу в особистісній взаємодії зі студентами, яке досить часто не знаходить відгуку в студентів (лише 21,0%). Якщо ж ініціатива виходить переважно від викладача, то взаємодія проходить непродуктивно й не завжди досягає поставлених цілей через неузгодженість інтересів її суб'єктів. Нормативність взаємин задається, зазвичай, викладачем, який прагне репрезентувати передусім себе. Тому вони сприймаються студентом як примусові, позбавлені «вільного самовираження». Якщо ж потребу у взаємодії реалізує студент, зміст її пов'язується лише з навчальною діяльністю: *«Інколи маю потребу у взаємодії з викладачем. Особливо, якщо такі стосунки сприяють вирішенню навчальних проблем, наприклад, позбутися академзаборгованості»; «Ні, не маю такої потреби. Хіба що коли йду на практику й готую конспекти»; «Здебільшого ні. Хіба якщо з предмета*

щось не зрозуміло і то не завжди». Таким чином, спілкування особистісного характеру виникає зрідка, хоча потреба в ньому в студентів існує: «Маю потребу в стосунках із викладачем як людиною, а не просто як з викладачем того чи іншого предмета».

Викладачі мають потребу в особистісному спілкуванні з тими студентами, які *«скуто почуваються в групі»*, під час якого *«студенти більше розкриваються перед викладачем»*. Вони отримують інтерес і задоволення від таких стосунків, інколи скаржаться на брак часу для нього.

У чому ж причина таких розбіжностей у позиції студентів і викладачів стосовно взаємодії між ними? Одну з причин знайдемо, проаналізувавши характер труднощів, яких зазнають студенти і викладачі у взаєминах між собою. Результати дослідження показують, що лише 39,3% викладачів усвідомлюють труднощі взаємин зі студентами, з них 63,6% усю вину за ці труднощі *«покладають»* виключно на студентів: *«Ображає небажання студентів навчатися», «Стикаюся з байдужістю, невихованістю студентів», «Труднощі в їхній невідкритості, замкнутості»* тощо. Лише 14,3% опитаних викладачів розуміють взаємини як двосторонній процес і труднощі пов'язують з обома суб'єктами взаємодії: *«Не завжди розуміємо один одного», «Розбіжність у поглядах і морально-етичних нормах поведінки викладачів і студентів», «Вимагаєш від студентів виконувати те, що самій не подобається»*.

Дослідження виявило, що лише 6,3% студентів не зазнають ніяких труднощів у взаєминах. Зміст і характер наявних труднощів такий: 55,2% студентів труднощі стосунків пов'язують лише з особливостями викладачів (*«нерозуміння студентів», «нав'язування своєї думки», «грубий тон»* тощо), 15,6% студентів вважають, що труднощі містяться в них самих (*«нерішучість, страх», «залежність від викладача»* тощо), 29,2% студентських труднощів залежать від обох учасників (*«нерозуміння один одного», «немає довіри», «відсутня взаємодопомога, взаємопідтримка»* тощо).

Переважання позиції *«обвинувачувача»* і в студента, і у викладача створює нездоланий бар'єр взаємин між ними. Через відмінність соціально-рольових статусів (*«викладач»* і *«студент»*), нерозуміння викладачами важливості (чи небажання) допомогти студентові підняти його статус до статусу: *«Ти – майбутній викладач», «Ти – мій майбутній колега»*, створюється критична ситуація, коли вчинки студента, породжені його *«Я-образом»*, вступають у суперечність з оцінками його як особистості з боку викладача. *«Якщо дехто вчинив якусь агресивну дію стосовно «Я-концепції», то це вже принциповий конфлікт. Людина може витримати все: її сподівання не виправдались, її примушують вийти з ролі*

та ін., але якщо зазіхають на її «Я-концепцію», то тут вона чинить відчайдушний опір, що і є стрижнем конфліктності» (І. Т. Ішмуратов). Розуміючи можливі соціальні наслідки конфліктності з викладачами, студенти намагаються уникати конкретних актів особистісних взаємин із ними.

Педагогічна взаємодія характеризується певним *характером ставлення* педагога до студента (і навпаки), а будь-яке ставлення має дві підструктури: *мотиваційну й операційну* (вчинкову, поведінкову).

Мотиваційна підструктура – це *емоційно-ціннісна позиція* щодо іншої людини. Ставлення операційне – це *система поведінкових реакцій і вчинків*.

Стиль взаємин – це фон, на якому розгортаються всі акти педагогічної взаємодії викладача та студента, який залежить від співвідношення мотиваційної та операційної сторони ставлення один до одного.

Таблиця 3.6

Співвідношення мотиваційної та вчинкової структури в ставленні викладача і студентів та стиль взаємин між ними

Мотив	Вчинок	Стиль взаємин
+	+	стійкий позитивний стиль взаємин
-	-	стійкий негативний стиль взаємин
+	-	пасивно негативний стиль взаємин
-	+	пасивно позитивний стиль взаємин

Чому виникає негативний (стійкий або пасивний) стиль взаємин і поведінки, який виступає як бар'єр спілкування або стосунків викладача і студента?

1. Студент живе теперішнім часом і має потребу реалізувати себе тепер і тут (власні інтереси, бажання сьогодення). Педагог же реалізує інтерес, який пов'язаний із *майбутнім студента*, з його професійною діяльністю (інтерес до розвитку й професійного становлення студента). Він також відчуває *відповідальність* за якість підготовки фахівця. Викладач повинен бачити обидва інтереси (ситуативний теперішній інтерес і майбутній інтерес розвитку) та показати їх студентові: «Я розумію, що Ви не бачилися цілу добу і Вам хочеться поговорити, але треба працювати» або «Я розумію, що Вам важко поєднувати навчання і працю, але Ви не змогли розібратися в складному матеріалі (ситуативний інтерес) та не будете знати, як проводити виховну роботу чи подавати учням цей матеріал», або «Треба знаходити час на самоосвіту – це Ваше майбутнє»

(майбутній інтерес розвитку). Викладач дає студентові право вибору прийняти рішення, але *відповідальність* за майбутнє повинен взяти студент на себе.

2. Причиною бар'єру може бути спотворене сприймання викладача (або студента): «Ви завжди спізнюєтеся», «Як завжди Ви не готові», «Занадто багато помилок робите» тощо.

3. Негативна форма заспокоєння: «Не ображайтеся, але я повинна Вас попередити...»

4. Пряме рольове протиставлення: «Ви ще не викладач, тому слухайте, що кажу я...»

5. Розбіжність в оцінках і в їх критеріях (викладач: «Ставлю «незадовільно», студент: «Я ж усе прочитав, я готувався...»

6. Авторитарні форми звернення та прийоми спілкування: накази, докори, команди, критика, звинувачення тощо.

7. Розбіжність між сформованим уявленням студента про себе як суб'єкта професійної ролі («Я – майбутній вчитель») і невиправданим сподіванням на відповідну зміну ставлення до себе викладачів.

Об'єктивні та суб'єктивні передумови виникнення непорозумінь перебувають у динамічній взаємодії. Вони створюють *бар'єри взаєморозуміння*, які зі свого боку породжують труднощі в педагогічному спілкуванні. Як запобігти цим бар'єрам?

По-перше, навіть відчуття викладачем своєї правоти повинно супроводжуватися гідною поведінкою, а це залежить від загальної і педагогічної культури та педагогічної етики викладача, від його коректності, а то й винахідливості. Наприклад, студент не підготувався до контрольної роботи й демонстративно поклав викладачу на стіл чистий аркуш паперу. Реакція викладача: «Ви зробили дві помилки: не вказали дату й немає Вашого підпису. А ще я пропоную переробити все та здати звіт про самостійну роботу на наступному занятті». Як результат – студент роботу виконав.

По-друге, причиною бар'єру може бути зухвала поведінка самого студента. Це викликає спалах негативних емоцій у викладача. Але емоції виконують лише сигнальну функцію, а не регульовальну (пригадайте: «Я про це подумаю завтра»). *Негативна оцінка* викладачем особистості студента при цьому не має стимулюючого впливу. Студент у цей момент також може бути в стані афекту. Можливо, краще застосувати «Я-повідомлення»? Якщо придушувати конфліктну ситуацію силою свого авторитету (соціальною роллю), вона може набути внутрішньо особистісного характеру, перенестися у внутрішній план.

Професійна позиція викладача зобов'язує його брати *відповідальність* за вирішення проблемної ситуації *на себе*, довести її

вирішення до логічного завершення. Проте в жодному разі не доводити її до зіткнення і руйнування педагогічної взаємодії, *до конфлікту*. Проблеми взаємодії не повинні негативно впливати на педагогічний процес.

У ситуації педагогічної взаємодії викладача зі студентом виникають взаємні оцінні ставлення (В. В. Власенко). За змістом вони можуть збігатися (взаємна прихильність або неприязнь), однак за характером вияву не завжди є однаковими. Якщо ставлення викладача до студента здебільшого є відкритим і конкретно вербально вираженим (оцінка успішності, характеристика особистості, моральне судження щодо вчинку студента тощо), то ставлення студента до викладача переважно є прихованим, тобто зовнішньо вербально не вираженим. Навіть слово-подяка або привітання викладача зі святом не завжди є щирою оцінкою, а наслідок дії механізму «соціального очікування»: намагання говорити те, що, як нам видається, інші хочуть від нас почути. Щоб переконатися в цьому, достатньо порівняти ці відкриті оцінки з оцінками окремих викладачів, які даються їм студентами в колі своїх друзів. Такі «подвійні» оцінні стандарти найчастіше застосовуються щодо викладачів із авторитарним стилем педагогічної взаємодії.

На основі досвіду з візуальної психодіагностики та результатів спостереження розглянемо емпіричні індикатори, що можуть опосередковано засвідчувати характер оцінного ставлення студента до викладача.

Таблиця 3.7

**Емпіричні невербальні індикатори
прояву ставлення студента до викладача**

Переважно позитивне (прихильне) ставлення	Переважно індиферентне або негативне ставлення
Висока інтелектуально-комунікативна активність студента на заняттях (його запитання, участь в обговоренні, власні судження тощо); ініціатива в ширших соціальних контактах з педагогом (вибір курсової і дипломної роботи, відвідування консультацій, участь у роботі конференцій тощо)	Комунікативної активності на заняттях не виявляє, відповіді ініціюються лише запитаннями викладача; уникає неформального спілкування і розширення соціальних контактів із педагогом (соціальна прихованість - «не потрапляти на очі»)
Намагання скоротити дистанцію спілкування (в ситуації вибору місця в аудиторії чи в залі засідань) із викладачем від соціальної до персональної і навіть особистісної	Прагнення збільшити дистанцію спілкування від соціальної до публічної (місце в аудиторії займає найчастіше «на Камчатці»); під час індивідуальної розмови – підсвідоме намагання уникнути її (робить руками й ногами рухи «втечі»)
Підтримання зорового контакту під час спілкування – обличчям до співрозмовника	Відводить погляд під час спілкування з викладачем, уникає прямого зорового контакту з ним, погляд «наскрізь»
Чутливість до емоційної реакції викладача, позитивний афективно-експресивний відгук на зустріч із ним (усміх, радісний вираз обличчя, неформальне вітання тощо)	Неадекватність переживань емоційним реакціям викладача; під час випадкової зустрічі «не помічає» викладача, якщо вітається, то формально-емоційно (байдуже обличчя, примружені очі)
Стабілізація емоційного стану (стан спокою, умиротвореності) у присутності педагога, зниження реактивної тривожності в ситуації випробування (наприклад, на педагогічній практиці)	У присутності педагога виявляє роздратування, страх. Спостерігається підвищення рівня реактивної тривожності, нервовість (постійно щось крутить у руках)

Відкритість, щирість, безпосередність під час спілкування з викладачем	Замкнутість, закритість, надмірний внутрішній самоконтроль за спілкуванням із педагогом. Жести оборонного характеру (схрещені кисті, руки перед грудьми, уникає погляду), створення фізичних бар'єрів, блокування себе руками, книгами, кріслом
Наявність інтересу на заняттях (плечі на нормальному рівні, нахил тіла вперед, рухи рук і вираз обличчя змінюються залежно від змісту інформації, голова трохи нахилена)	Слухає без інтересу (опущені плечі, відсутність адекватного виразу обличчя, похилена голова, зіщулені плечі)

Протиріччя є підґрунтям конфліктних ситуацій. **Конфліктна ситуація** – виникнення і загострення протиріч між членами групи. Усвідомлення конфліктної ситуації, яке виникає через певний час, активізує її учасників на прийняття необхідних заходів. Коли не вдається врегулювати гострі суперечності, виникає конфлікт.

За своєю природою педагогічні конфліктні ситуації мають **суттєві особливості**:

- суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за соціальним статусом (викладач – студент), що визначає також різну поведінку;
- суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за життєвим досвідом і віком, у них різна ступінь відповідальності;
- суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за освіченістю, у них різне розуміння явищ і їх причин;
- суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за здібностями стосовно вирішення життєвих і професійних проблем.

Види конфліктних педагогічних ситуацій (за М. М. Рибаківим):

- **конфліктні ситуації діяльності** – виникають стосовно якості виконання (або невиконання) студентом навчальних завдань, якості успішності;
- **конфліктні ситуації поведінки (вчинків)** – виникають стосовно порушення студентом правил поведінки у вищій школі, найчастіше під час занять, а також у гуртожитку та ін.;
- **конфліктні ситуації стосунків** – виникають у сфері емоційно-особистісних взаємин студентів і викладачів, у сфері їх спілкування в

процесі педагогічної діяльності.

Ці конфліктні ситуації вирішуються засобами, які вимагають від педагога педагогічної спостережливості, педагогічної компетентності, тактовності тощо. Проте є випадки, коли жоден засіб не регулює протиріччя, коли конфліктна ситуація загострюється – виникає *конфлікт*.

3.3.2. Особливості педагогічного конфлікту

*Неввічливість між рівними – це
невихованість, із боку ж начальника –
це тиранія.*

Лопе де Вега, іспанський поет

*Із двох, хто свариться, більше винен
той, хто розумніший.*

Й. В. Гете, німецький поет

Конфлікт (лат. conflictus – зіткнення) – зіткнення інтересів осіб і груп, їхній ідей, протилежних поглядів, потреб, оцінок, рівня прагнень, домагань тощо. В основі конфлікту можуть лежати реальні або ілюзорні, усвідомлені й неусвідомлені протиріччя, спроба вирішення яких відбувається на фоні гострих емоційних станів. Це найчастіше буває тоді, коли протиріччя загострюються, емоції кожного захоплюють розум і спотворюється сприймання і розуміння того, що відбувається. Конфлікт уже не регулюється, а *вирішується*. Поведінка кожного учасника конфлікту характеризується напругою, потрібна концентрація внутрішніх сил і духовних ресурсів. І чим складніший конфлікт, тим більше душевних сил він потребує. Рівень напруги конфлікту визначає і спосіб його вирішення.

За характером є такі конфлікти:

- міжособистісні;
- міжгрупові;
- між індивідом і групою;
- внутрішньоособистісні.

За змістом конфлікти бувають:

- ідеологічні;
- професійні;
- психологічні;
- амбіційні;
- етичні;
- побутові.

Ознаки педагогічного конфлікту:

- контакти зводяться до мінімуму;
- кожен відстоює свої цінності, які не збігаються в суб'єктів конфлікту;
- виникає психологічний антагонізм між викладачем і студентом;
- кожен намагається «брати верх», перемогти, не враховуючи інтереси іншого;
- об'єктивні причини конфлікту переносяться на особу, з якою конфліктують, тобто набувають суб'єктивного характеру.

Конфлікти дидактичної взаємодії мають місце тоді, коли, по-перше, оцінка викладача виступає знаряддям покарання студента; по-друге, коли за однакові помилки, наприклад, у контрольній роботі, викладач виставляє різні оцінки.

Є конфлікти, спричинені хибною тактикою педагогічної взаємодії:

- неоднакове ставлення викладача до студентів;
- порушення педагогічної етики та грубощі;
- приниження гідності;
- підкреслювання своєї правоти;
- погроза студентам перед екзаменами та заліками;
- категоричність у судженнях;
- відсутність індивідуального підходу, незнання індивідуальних особливостей і, як наслідок, негативний психічний стан студентів, боязкість, тривожність, напруга, втомленість тощо.

Як ставитися до конфлікту? Довгий час ставлення було негативним, але без конфлікту немає розвитку. Конфлікт примушує людину працювати, шукати шляхи його вирішення. *Особистість зростає в боротьбі сама з собою.*

Конфлікт – це зіткнення особистісних смислів. Проте конфлікт – це страховка проти застою, передумова переборення консервативних поглядів і догматичних думок. Боротьба зі злом формує сильну особистість. Конфлікт буває корисним тоді, коли він допомагає вийти його учасникам на новий етап особистісного розвитку, на новий рівень розвитку міжособистісних стосунків.

В. О. Сухомлинський так пише про конфлікти в школі: «Конфлікт між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом – велике лихо школи. Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли вчитель думає про дитину несправедливо. Думайте про дитину справедливо – і конфліктів не буде. Уміння уникати конфлікту – одна зі складових педагогічної мудрості вчителя. Застерігаючи від конфлікту, педагог не лише зберігає, але й створює виховну силу колективу».

3.3.3. Умови запобігання та шляхи вирішення педагогічного конфлікту у взаєминах викладачів і студентів

Сварки не тривали б так довго, якби винен у них був хтось один.

Ф. Ларошфуко,
французький письменник

Майже завжди доводилося жалкувати, що сварку не припинили на самому початку.

Л. М. Толстой,
російський письменник

Для того, щоб попередити конфлікт потрібно запобігати **помилкам викладачів у стилі керівництва** студентами:

- 1) невміння правильно сформулювати мету управління;
- 2) невміння враховувати вікові та індивідуальні особливості студентів;
- 3) недостатній кругозір викладача;
- 4) нетактовність, а іноді навіть грубощі в стосунках зі студентами;
- 5) невміння стимулювати поведінку і діяльність студента як покаранням, так і заохоченням;
- 6) неправильне реагування на критику;
- 7) викладач намагається не помічати конфлікту, не контролює вирішення питання;
- 8) пристосовується до вимог конфліктуючих, не бажає псувати стосунки. Однак умовляння, потурання викликають у студентів насмішки, такого викладача перестають поважати.

Розглянемо два найтипівіші способи ставлення викладача до конфлікту зі студентами:

1. Активне ставлення до конфлікту. Викладач визнає конфліктну ситуацію та діє відповідно до власних моральних принципів і переконань, але ігнорує індивідуальними особливостями конфліктуючих. Через це серед студентів росте негативне ставлення до викладача.

2. Творче ставлення до конфлікту. Викладач поводить себе відповідно до ситуації, шукає вихід із неї. Одночасно ретельно аналізує ситуацію, прислухається до критики, розуміє її причини, виявляє об'єктивні чинники конфлікту, навіть звертається до арбітра.

Під час вирішення конфлікту треба навчитися поважати, возвеличувати, розуміти, приймати, вислуховувати *Іншого*, враховуючи його думку, вміти з ним взаємодіяти.

Прийняти позицію іншого – це не означає повністю з нею погодитися. Прийняти – це побачити думку іншого, яка відрізняється від нашої, визнати, що інший має право на власну точку зору, на свою позицію, і ввібрати його позицію у свій внутрішній світ.

Конфліктна ситуація не завжди переходить у конфлікт. Для цього потрібен ініціатор конфлікту. До конфліктних особистостей належать люди з неадекватною самооцінкою (завищеною і заниженою). Конфліктна людина вперта, запальна. Викладач повинен учити членів студентського колективу не конфліктувати через дрібниці.

Викладачу треба пам'ятати також про *особливості юнацького віку*. Юнацький вік характеризується підвищеною емоційністю, пристрасністю, моральною уразливістю, образливістю. До цього треба додати малий життєвий досвід (у вирішенні виробничих конфліктів). У студентів виникає образа, підвищується тривожність, негативний психічний стан викликає *спалах негативних емоцій*, порушується самоконтроль за поведінкою.

Іноді конфліктна поведінка може бути наслідком *незадоволення собою, потреби в самоствердженні*, а іноді *думок про свою винятковість*. В інших, навпаки, конфліктність є наслідком *почуття неповноцінності, потреби в самоствердженні* будь-яким засобом, яка задовольняється утвердженням своєї думки (хоча вона й помилкова, навіть коли це усвідомлюється).

Форми конфліктної поведінки студента:

- 1) порушення трудової дисципліни;
- 2) грубощі, зухвала поведінка;
- 3) незгода і критика будь-яких пропозицій викладача;
- 4) ігнорування педагогічних вимог, ухиляння від виконання завдань.

Як наслідок, у студентів на 70% знижується розумова працездатність. Більшість перестає працювати, виконувати навчальні завдання.

Завдання викладача полягає в тому, щоб побачити конфлікт у момент його зародження, не дати йому дійти до зіткнення між його суб'єктами, творчо використовувати різноманітні педагогічні технології вирішення конфлікту.

Стадії розвитку конфлікту:

- 1) *суперечність* у поглядах, думках і оцінках;
- 2) *незадоволення*;
- 3) *протидія* («не буду!»);

- 4) *протиборство* – всі сили спрямовані на іншу людину, розриваються теперішні зв'язки, виникає образа, зневага тощо;
- 5) виникає *інцидент* – зіткнення неприємного характеру (викладач іде до декана, скарга, відмова від спілкування тощо).

Для **вирішення конфлікту є два основні шляхи**: 1) через зміну об'єктивної ситуації (переглянути обсяг навчального навантаження, змінити розклад занять тощо); 2) через зміну власної суб'єктивної позиції чи позиції студентів щодо ситуації конфлікту. Проте важливо шукати шляхи задоволення інтересів обох сторін. Якщо конфлікт вирішується психологічно виправдано, він мобілізує розум, волю, зближує інтереси.

Способи подолання причин конфлікту:

- *ідеологічні* – знімаються консенсусом (згодою);
- *амбіційні* – підкреслити значущість особистості іншої людини;
- *етичні* – керуватися нормами етикету, правилами внутрішнього розпорядку.

За К. Томасом є **5 стратегій поведінки в конфліктних ситуація**, які в стилях поведінки викладача проявляються так:

Стиль конкуренції (протиборство і тиск) – цей стиль використовує активна, вольова, самостійна, раціональна людина, яка звикла вирішувати проблеми власним шляхом. Проте такий викладач до того ж виходить, насамперед, із власних інтересів. Цей стиль можна використовувати за таких умов:

- коли результати вирішення проблеми дуже важливі, а інші варіанти не дадуть позитивного результату, у чому викладач упевнений, через це вирішує проблему власним шляхом;
- коли рішення треба приймати досить швидко, а студенти довіряють викладачу.

Стиль співдружності, співтворчості (співробітництво). До цього стилю найчастіше вдається викладач ініціативний. Він відстоює свої інтереси, а його активність спрямована на пошук шляхів одержання результатів, які важливі для обох сторін. Це найбільш ефективна стратегія поведінки учасників вирішення проблеми. Проблема вирішується разом, узгоджено.

Стиль компромісу – цей стиль ефективний у ситуаціях, коли обидві сторони мають однакові інтереси стосовно вирішення проблеми або інші підходи не будуть ефективними. Він є ефективним також, коли сторони зацікавлені в збереженні дружніх стосунків і кожна сторона орієнтується на певні поступки одна одній.

Стиль ухилення (уникання) – застосовують викладачі пасивні, хоча й досить раціональні. Проте вони не хочуть створювати в стосунках зі студентами напруженості і свідомо ухиляються від вирішення проблеми.

Вони просто дають можливість це зробити самим студентам, одразу погоджуючись із пропозицією (думкою) студентів. Викладач здатний поступатися власними інтересами, коли має потребу у визнанні, у співпраці зі студентами. Коли можна застосовувати такий стиль? Якщо є протиріччя за таких умов:

- коли проблема не дуже важлива для обох сторін;
- коли викладач не володіє достатньою інформацією для вирішення проблеми;
- коли потрібен викладачу час, щоб одержати необхідну допоміжну інформацію;
- якщо викладач упевнений, що студенти мають більше шансів, щоб вирішити проблему правильно.

Стиль пристосування (відступ, поступка) – цей стиль найчастіше використовує викладач конформного типу. Педагог одразу відмовляється від своєї думки й ніколи її не відстоює. Коли доцільно звертатися до такого стилю? Якщо є проблеми за таких умов:

- коли стосунки зі студентами важливіші, ніж вирішення проблеми;
- коли пропозицію викладача ніхто не підтримує, хоча вона ефективніша;
- коли проблема важливіша для студентів, а не для викладача, то студенти можуть здобути цінний життєвий досвід (*«На помилках навчаються»*).

Таким чином, під час вирішення проблемної ситуації викладач повинен швидко зорієнтуватися: що це за проблема, наскільки вона важлива, який прийом застосувати для знаходження оптимального засобу її вирішення та одержати консенсус (згоду). Ефективною може бути, зокрема, така **педагогічна тактика викладача**: спочатку підняти студента до рівня **рівного**, потім вказати йому можливий шлях вирішення проблеми, ініціювати його активність, наділивши студента роллю суб'єкта ситуації і визнати його достойний вихід із протиріччя, а самому залишатися одночасно в тіні.

Проблеми виникають і в студентському колективі, а для їх вирішення нерідко запрошуються куратори. Завдання полягає в тому, щоб під час розв'язання проблеми виходити з *колективних інтересів*, а не вузько-прагматичних лише однієї людини. Звичайно, під час обговорення проблеми іноді треба обмірковувати різні погляди, різну інформацію. Проте важливо, щоб куратор мав свою думку й власну оцінку. Це важливо також для студентів, особливо якщо викладач авторитетний. Сумісне обговорення проблеми (на паритетних началах) дає можливість студентові реалізувати своє «Я», набути самостійність, самоствердитися.

Що треба робити при виникненні конфліктної ситуації?

1. Зберігати самовладання, витримку.
2. Дати можливість партнеру висловити претензії («випустити пару»).
3. Не «підливати олії у вогонь», не вступати в суперечку, не переходити на оцінку суб'єкта як особистості, не загрузнути в критиці.
4. Висловити прохання партнеру, сформулювати зміст претензії і кінцевий результат, якого він прагне.
5. Чітко та об'єктивно висловлювати свою позицію щодо очікувань партнера.
6. Намагатися дотримуватися рівності, обмірковуючи проблеми.
7. Якщо помилилися, визнати помилку, але спокійно, без самоприпинення та з гідністю.
8. Прийняти пропозицію і домовитися про майбутнє.
9. Намагатися підтримувати баланс ділових стосунків у конструктивних межах.

Найбільш ефективною формою спілкування в конфліктній ситуації є діалог викладача і студента (особливості діалогічного спілкування ми розглядали в попередній лекції).

Чого не треба робити при виникненні конфліктної ситуації?

1. Не можна ставитися до партнера дуже критично або вороже.
2. Не приписувати йому негативних рис або поганих намірів.
3. Не демонструвати свою перевагу і зверхність.
4. Не обвинувачувати.
5. Не обрушувати на нього лавину претензій.
6. Не дозволяти собі бачити ситуацію лише зі свого боку.
7. Не ставити ультиматум: «Якщо Ви не зробите це, то...»

Якщо конфліктна ситуація своєчасно не вирішується, вона переростає в конфлікт. Поведінка викладача в ситуації педагогічного конфлікту зі студентами повинна бути вже іншою.

Що треба пам'ятати викладачу при виникненні педагогічного конфлікту зі студентами?

1. За вирішення конфлікту відповідає викладач.
2. Якщо викладач йде на розширення конфліктної ситуації, то здебільшого ініціатором виникнення конфлікту був сам викладач.
3. У конфлікті завжди є об'єкт інтересу двох суб'єктів. Зіткнення розгортається навколо цього об'єкта: $S_1 - O - S_2$. Об'єкт може бути адміністративний, психологічний, етичний, ідеологічний (різне ставлення до цінностей) або амбіційний (через статус).
4. Із конфліктами викладачу належить справлятися самотійно (не скаржитися!).

5. Коли інформація про конфлікт передається іншому, можливі спотворення, суб'єктивні оцінки, помилки. Все це поглиблює напруженість конфліктної ситуації.

6. Треба пам'ятати, що поведінка викладача під час конфлікту – це модель поведінки майбутнього вчителя у вирішенні конфліктів з учнями.

7. Під час обговорення конфлікту на групових зборах крім визнання своєї помилки й того погляду, який справедливий, на перше місце поставити *інтереси студента (-ів)*.

8. Володіє конфліктом той, хто володіє аргументацією.

Засоби вирішення конфліктів:

1. *Картографія конфлікту*: визначення проблеми, його учасників і хто чого побоюється, які потреби відстоюються. Кожен висловлює свою точку зору, вислуховує інших, виникає можливість сформулювати новий варіант вирішення проблеми, який задовольняє всіх.

2. Вироблення *альтернативних варіантів* виходу з конфлікту, які аналізуються. Обирається той, який справедливий для всіх, який достатній для задоволення потреб кожного.

3. *Переговори* проходять поетапно:

- а) підготовчий – збір фактів, їх аналіз;
- б) процес переговорів;
- в) їх завершення, прийняття згоди.

4. *Посередництво* – запрошується третя особа, яка в конфлікті не бере участі та є об'єктивною.

Функції посередника:

- вирішувати проблему без звинувачень, виправдувань, порушення етики та привести конфліктуючі сторони до згоди;
- вислуховувати учасників конфлікту; кожна сторона повинна повторити те, що було вже сказано, і висловити своє ставлення до конфлікту;
- вирішення конфлікту, а для цього треба вислухати, які умови пропонує кожна сторона для досягнення згоди та обрати найкращу.

Посередник допомагає обом сторонам досягти того, чого вони бажають. Це прямі методи вирішення конфліктів.

Профілактикою виникнення конфліктів є розвиток *рефлексивної поведінки, емпатії*, навчання вмінню співробітничати з іншими, переборення власної впертості тощо.

Якщо причиною конфлікту є негативне (часто несправедливе) ставлення студента до викладача, чи можна змінити його на краще? Які існують **засоби корекції взаємних оцінних ставлень** у системі «студент – викладач»?

Оцінка, «виставлена» викладачеві, звичайно, не завжди об'єктивно відбиває реальний рівень його професійної обізнаності, педагогічної майстерності або людських якостей. Однак реалії педагогічної взаємодії такі, що саме ця оцінка може визначати систему ставлень і ефективність педагогічного впливу загалом. Викладачеві тут не зайве дотримуватися відомого: перш ніж планувати систему педагогічної взаємодії, треба викликати в студента позитивне (прихильне) ставлення до себе, сподобатися йому. Між вихователем і вихованцем має виникнути **атракція**, тобто привабливість, потяг один до одного, що супроводжується позитивними емоціями.

Ефективність педагогічної взаємодії забезпечується передусім авторитетністю викладача – високим ступенем значущості (референтності) для студентів його педагогічних проявів. У соціальній психології для позначення групи, з якою людина вважає себе пов'язаною щонайтісніше й авторитет якої вважає для себе обов'язковим, вживається поняття **«референтна група»** – саме сюди входять найбільш авторитетні педагоги (чинники, які визначають *авторитетність викладача*, розглядаються в наступній темі). Тут лише зазначимо, що невисокий рівень професіоналізму педагога, зокрема необ'єктивність оцінювання студентської роботи, не є визначальним чинником негативного ставлення студентів до нього. Причини часто містяться в емоційно-афективній сфері викладача. Можна порадити прості *правила Д. Карнегі*, які також у педагогічній практиці допоможуть викликати симпатію і повагу студентів. Ось вони: **1.** Виявляйте щире зацікавлення ними. **2.** Посміхайтесь! **3.** Не забувайте, що для людини її ім'я звучить найсолодше й гордо будь-якою мовою. **4.** Будьте уважними слухачами. Спонукайте інших говорити про них самих. **5.** Допомогайте людям реалізувати їхнє прагнення до усвідомлення власної значущості й робіть це щиро.

До цього можна додати: зберігайте впевненість у собі за будь-якої ситуації; будьте завжди чесними й щирими в спілкуванні зі студентами; любіть і поважайте своїх вихованців; *«Нам подобаються всі, кому ми подобаємося»* (Д. Майєрс); розширюйте соціальні контакти зі студентами, цікавтеся їхнім життям; не приховуйте свого почуття гумору; не забувайте про зовнішній вигляд, намагайтеся бути завжди охайним.

Конфлікт, який не має вирішення, дуже рідкісне явище, хоча люди часто саме так його оцінюють, щоб виправдати свою некомпетентність. Такі конфлікти породжуються ситуаціями психологічного (або соціального) характеру – слабкість, лінощі та ін. Треба здійснити великі зусилля, щоб піднятися і над собою, і над обставинами.

Якими **професійними якостями та вміннями** повинен володіти педагог для успішного вирішення конфлікту? Серед них найважливішими є такі:

- передбачати наслідки свого педагогічного впливу;
- бачити проблему, протиріччя;
- соціально-психологічна проникливість, уміння правильно оцінити конфліктну ситуацію («надситуативне бачення ситуації»), сформулювати неупереджене уявлення про сторони конфлікту;
- визнавати автономію особистості студента;
- сприймати іншого як носія свого внутрішнього індивідуального світу;
- апелювати до свідомості студента;
- генерувати ідеї у відповідь на конкретні пропозиції студента, з повагою приймати будь-яку його думку;
- розвивати самотійність у судженнях студента та здатність самотійно шукати вихід зі становища;
- враховувати емоційний стан студентів, співпереживати йому в момент конфлікту;
- зберігати почуття власної гідності;
- надавати педагогічним вимогам культуровідповідну форму (прохання, ділове розпорядження), порада («Можна Вам порадити...»); рекомендація («Можна Вам запропонувати...»); побажання («Мені б хотілося...»); запрошення до дії чи до обговорення проблем.

Педагогічна вимога повинна включати можливість потенційного вибору в широких межах її виконання («Ви могли б здати самотійну роботу не сьогодні (завтра), а наступного тижня, коли виконаєте»). Проте бувають і випадки, коли в суперечці стикаються сутності, життєві смисли, виробничі інтереси, які багато чого значать для обох сторін: від вирішення таких суперечностей залежить і подальша діяльність, і плани на майбутнє. Тоді поведінка кожної сторони стає напруженою, від кожного вимагаються душевні зусилля тощо. Іноді навіть порушуються межі тактовності.

Покращення трудової дисципліни не можна досягнути лише адміністративними методами. При демократизації освіти вимоги до студентів посилюються, але засоби впливу на них змінюються: застосовуються не авторитарні методи, а логіка переконання, аргументації, власний приклад. Саме тому підвищуються вимоги до інтелекту викладача, його ерудиції, психолого-педагогічної підготовки, у тому числі і вміння вирішувати конфлікти.

3.3.4. Навчання майбутніх педагогів вирішенню педагогічних конфліктів

Правильно визначайте слова, і ви звільните світ від половини непорозумінь.

Рене Декарт,
французький філософ

У будь-якій суперечці ми відстоюємо не свій погляд, а своє «Я».

Поль Валері,
французький поет

Як готувати студентів до вирішення педагогічних конфліктів?

1. Орієнтувати на інтереси оточуючих людей: бачити навколо себе осіб, слухати (і чути!) їх, розуміти, приймати такими, якими вони є.
2. Цінувати себе за ставлення до людей. У центрі уваги має бути ставлення до іншої людини (дитини): увага до неї, повага, доброзичливість, емпатія.
3. Тренінгові заняття з формування *асертивності (гнучкості)*, переборення пасивності або агресивності, проведення ділових ігор. (Є тест на асертивність і шкала асертивності А. Солтера).
4. Відкриті консультування студентів із вирішення конфліктних ситуацій.

Надзвичайно важливо розвивати в студентів соціально-перцептивні уміння для неупередженого сприйняття конфліктної ситуації та об'єктивної оцінки опонента. До того ж потрібно враховувати деякі відомі закономірності соціальної перцепції. Оцінюючи діяльність педагога, студенти можуть припускатися «фундаментальної помилки атрибуції» (Д. Майєрс): недооцінювати ситуаційні (наприклад, неготовність студентів до заняття, організаційна неузгодженість у навчальному процесі, хворобливий стан тощо) і переоцінювати диспозиційні (стійкі риси, мотиви, установки) впливи на його педагогічні дії. Запобігає цьому застосування *інтерактивних методик* (В. В. Власенко, 1995).

Окрім того, аналізуючи результати взаємної перцепції, треба зважати на виявлені ***під час взаємин ефекти*** такого характеру:

первинності – оцінне ставлення до нового викладача найчастіше визначається первинною інформацією про нього, особливо тією, що надходить каналом «студентського перцептивного досвіду»: якщо оцінка попередників позитивна, то ставлення до нього нових студентів також буде радше позитивним, і навпаки;

новизни – під час оцінювання викладача, з яким студенти мають тривалу взаємодію, значущою є остання, найсвіжіша інформація про нього;

ореолу – в умовах дефіциту інформації про викладача загальне оцінне враження про нього (симпатія чи антипатія) поширюється на сприйняття й оцінювання його професійно-рольових якостей. Ось чому при першому несприятливому враженні про викладача навіть подальші ефективні його педагогічні дії недооцінюватимуться;

стереотипізації – поширення серед студентів певних оцінних стереотипів щодо викладачів за їхньою приналежністю до групи, наприклад, «фізиків» або «ліриків», «молодих» або «досвідчених», чоловічої або жіночої статі тощо;

краю – увага студентів більше фіксується на тих викладачах, прізвища яких розміщені на початку й наприкінці списку оцінюваних. Тому, за очевидної зручності такого списку під час опрацювання результатів опитування, доцільно прізвища викладачів зазначати в довільному порядку.

Для набуття студентами *досвіду неконфліктної педагогічної взаємодії* ефективним є запровадження нетрадиційних форм організації навчання й активних методів роботи студентів, серед яких:

1. *Інтегровані заняття*, які сприяють активізації оптимальних взаємин студентів із викладачем (особливо, коли заняття проводять два викладачі) і студентів між собою. Як наслідок, студенти активно обмінюються інформацією, реалізують і засвоюють певні педагогічно-рольові функції. В умовах безпосереднього соціального порівняння викладачі свідомо дотримуються педагогічно доцільних професійно-рольових програм поведінки.
2. *Заняття-гра*, яке створює сприятливу емоційну атмосферу без надмірного психологічного напруження і хвилювання, сприяє ідентифікації студента з новою соціально-професійною роллю (зокрема, «педагог»), знімає бар'єр «соціального статусу» в спілкуванні студента з викладачем тощо.
3. *Заняття-діалог*, під час якого найповніше забезпечується комунікативна взаємодія студентів між собою та з викладачем,

здійснюється взаємообмін соціально-рольовими функціями. Така робота не тільки розвиває комунікативні вміння майбутнього викладача, а завдяки дії механізму «соціальної фасилітації» (посиленню домінантних реакцій у присутності інших) покращує виконання завдання, яке полягає в тому, щоб логічно переконати свого опонента. Це сприяє підвищенню самооцінки студентів, вселяє впевненість у собі.

4. Учасники діалогу можуть мінятися ролями (у тому числі й викладач зі студентом). Це дозволяє зіставити результати обговорення проблеми, активізувати для обговорення якомога більше студентів, кожному проявити себе ініціатором у діалозі, показати вміння висловлювати свою думку публічно. Присутні є одночасно і слухачами, і експертами, і потенційними учасниками самого діалогу.
5. *Колективні форми роботи*, зокрема співробітництво студентів у парі змінного складу тощо.

Висновок. Результати дослідження показують, що причинами педагогічних конфліктів найчастіше є помилковий стиль керівництва студентами з боку викладачів. Потрібно пам'ятати, що діловий конфлікт зникає одразу, як тільки вирішується проблема. Міжособовий конфлікт буває дуже затяжним, тривалим і часто має деструктивний характер.

Завдання до практично-семінарського заняття № 9 **«Психологічний аналіз протиріч і конфліктів у педагогічній взаємодії,** **шляхи їх запобігання та вирішення»**

Питання для обговорення:

1. Коли і в кого не виникає протиріч і бар'єрів у спілкуванні?
2. Педагоги говорять, що зараз кількість конфліктів у закладах освіти збільшилася. Якщо це так, то які можливі причини цього явища?
3. Особливості педагогічного конфлікту, стадії його розвитку.
4. Причини виникнення конфліктів у взаєминах «студент – викладач» і «викладач – студентська академічна група». Чи бувають конфлікти, які не можна вирішити?
5. Шляхи конструктивного подолання бар'єрів і вирішення конфліктів у педагогічній взаємодії «викладач – студент».
6. Як готувати студентів до вирішення конфліктів?

Самостійна робота студента:

I. Опрацювати першоджерела (конспект, тези):

1. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
2. Лукашенок О. Н. Конфликтологический этюд для учителя. – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 80 с.
3. Рыбакова М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
4. Станкин М. И. Если мы хотим сотрудничать...: Книга для преподавателей и воспитателей. – М.: Изд. центр Академия, 1996. – 384 с.
5. Фокин В. А. Динамическая модель конфликта // Вестник МГУ, серия 14: Психология. – 1996. – №3. – С. 45-50.
6. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
7. Юрченко В. І. Вплив взаємин між студентами і викладачами на «Я – концепцію» майбутнього вчителя // Освіта і управління. – 1997. – №1. – С. 119-123.
8. Юрченко В. І. Оцінні ставлення в педагогічній взаємодії // Освіта і управління. – 1998. – № 4 – С. 91-98.

Додаткова література:

1. Акофф Р. Искусство решения проблем: Пер. с англ. – М.: Мир, 1982. – 224 с.
2. Белухин Д. А. Учитель: от любви к ненависти. – М.: Народное образование, 1994. – 144 с.
3. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии: Учебник. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 183 с.
4. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода (основи когнітивної теорії конфліктів). – К.: Наукова думка, 1996. – 192 с.
5. Пірен М. І. Конфліктологія: Підручник. – К.: МАУП, 2003. – 360 с.
6. Повякель Н. И., Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта: учебное пособие. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
7. Сергеечева В. Словесное каратэ: Стратегия и тактика общения. – СПб.: Питер, 2002. – 192 с.
8. Чистякова Т. А. Педагогический конфликт и способы его преодоления. – М.: Просвещение, 1987. – 175 с.

II. Визначити основні поняття теми та виписати їх із поясненням у

тематичний словник.

III. Переведіть основну інформацію теми на мову таблиць або схем (за бажанням).

IV. Чи згодні Ви з відомим викладачем Є. І. Ільїним, який говорив, що при вході в аудиторію доцільно промовити: «Я помню чудное мгновенье, передо мной...»? Доведіть свою думку.

V. Згадайте з власного досвіду, чи виникали бар'єри спілкування (або конфлікти) під час Вашого навчання між викладачем і студентом? Якщо так, дайте психологічний аналіз причин їх виникнення. Наскільки психологічно доцільно вони були вирішені?

Тема 3.4. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Конспект лекції

План

- 3.4.1. Педагогічний професіоналізм діяльності викладача.
- 3.4.2. Педагогічна творчість та її особливості.
- 3.4.3. Професіоналізм особистості викладача.
- 3.4.4. Авторитет викладача.
- 3.4.5. Типологія викладачів.

Основні поняття теми: діяльність викладача, наукова творчість викладача, педагогічна творчість викладача, педагогічна майстерність, професіоналізм, педагог-майстер, педагог-новатор, педагог-дослідник, професійна саморегуляція, авторитет.

3.4.1. Педагогічний професіоналізм діяльності викладача

*Своєю справою людина повинна
займатися так, ніби їй немає звідки
чекати допомоги.*

Дж. Галіфакс,
англ. державний діяч

Успішне розв'язання завдань, які стоять перед вищою школою з підготовки фахівців із вищою освітою (навчання, розвиток, виховання) значною мірою залежить від викладачів, їх науково-творчого потенціалу, рівня загальної та психологічної культури, педагогічної майстерності й професіоналізму.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», **науково-педагогічні працівники** – особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах третього й четвертого рівнів акредитації професійно виконують педагогічну діяльність у поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю. Викладачі вищої школи обираються за конкурсом, переважно з осіб, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури.

У зв'язку з цим актуальним завданням вищої освіти поряд із професійною підготовкою фахівців різних спеціальностей є також підготовка й перепідготовка висококваліфікованих викладачів, підвищення

рівня їх педагогічного професіоналізму.

Професіоналізм – це творче оволодіння спеціальністю, вміння домагатися найвищого результату розв'язання завдань професійної діяльності з найменшими витратами та в найкоротші терміни.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що основним знаряддям праці викладача є його власна персона – особистість, яка й визначає результати його практичної педагогічної роботи. Успішність розв'язання педагогічних завдань викладачем вищої школи визначається специфікою його науково-педагогічної діяльності та залежить від реалізації ним таких її **змістовно - функціональних компонентів**:

- *пізнавальна функція (гностичний компонент)*: організація пізнавальної діяльності студентів і своєї власної, розширення наукової ерудиції, обізнаності та глибини знань свого предмету, професійна самоосвіта;

- *проектувальна функція*: планування педагогічної діяльності, визначення її мети і завдань; проектування найближчої і віддаленої перспективи особистісного розвитку й професійного становлення студентів;

- *конструктивна функція*: структурування лекції та семінарського заняття; вдосконалення методики викладання і розробка новітніх педагогічних технологій;

- *організаторсько-практична функція*: втілення задумів у педагогічному процесі (організація викладу навчального матеріалу на лекції, виконання плану семінарського заняття, організація власної поведінки й навчально-професійної діяльності студентів, здійснення виховних впливів та ін.);

- *комунікативна функція*: забезпечення педагогічної взаємодії в стосунках зі студентами, професійне спілкування з колегами й керівництвом вищого навчального закладу;

- *діагностична функція*: використання методів психолого-педагогічної діагностики з метою вивчення особистості студента і групи, виявлення рівня розвитку та психологічних змін суб'єктів педагогічного процесу;

- *естетичний компонент*: імідж викладача, його самопрезентація;

- *рефлексивний компонент*: самопізнання, самооцінка, самоконтроль професійної діяльності, її саморегулювання.

Забезпечення цих функцій (компонентів) педагогічної діяльності на рівні сучасних вимог можливе за умови високого професіоналізму діяльності викладача і професіоналізму його як особистості.

Професіоналізм діяльності – висока професійна кваліфікація і компетентність, володіння ефективними професійними вміннями і

навичками, алгоритмами і способами успішного розв'язання професійних завдань, у тому числі й творчих. Професіоналізм діяльності забезпечує виконання відповідних функцій педагогічної діяльності на рівні досконалості, упевнене володіння сучасними дидактичними технологіями вищої школи.

Професіоналізм діяльності викладача вищої школи передбачає оптимальне поєднання суто педагогічної діяльності з науково-дослідною та навчально-методичною роботою. Викладач – **учений** у галузі науки, яку викладає. Він не тільки ґрунтовно володіє своїм предметом, а й самостійно проводить дослідження певної наукової проблеми, збагачує навчальний курс новими теоретичними висновками й науковими положеннями, бере участь у роботі наукових конференцій і семінарів, публікує наукові статті й монографії тощо.

Гармонійне поєднання наукової та педагогічної роботи в діяльності викладача підвищує ефективність викладання, посилює пізнавально-творчий його аспект. Відомий український вчений і педагог М. І. Пирогов говорив: «Відокремити навчальне від наукового в університеті не можна. Але наукове без навчального все-таки світить і зігріває. А навчальне без наукового, якою б не була приваблива його зовнішність, - лише блищить».

Науково-педагогічна діяльність викладача – це принципово відмінна філософія професійної життєдіяльності. С. І. Гессен писав: «Вища наукова школа, чи університет, є... неподільною єдністю викладання і дослідження. Це є викладання через дослідження, яке здійснюється на очах тих, хто навчається». Видатними вченими і блискучими педагогами були М. В. Ломоносов і М. В. Остроградський, М. І. Пирогов і К. А. Тімірязєв, історики Т. Н. Грановський і В. О. Ключевський, психологи Г. С. Костюк і Д. Ф. Ніколенко та ін.

Професіоналізм діяльності визначається високим розвитком *фахового (предметного) і педагогічного мислення*. Мислення за алгоритмом підказує викладачеві методика викладання навчального предмету, проте викладання останнього вимагає також і *дивергентного мислення*, застосування *евристичних прийомів*, виявлення чутливості до педагогічних проблем (вміння їх вирішувати, висувати гіпотези, робити припущення та перевіряти їх). Наприклад, як зробити пояснення складного матеріалу зрозумілим, як інтегрувати художній (або музичний) твір відповідно до вікових і індивідуальних особливостей, а також за велінням часу? Потрібна висока культура мислення, його високий рівень розвитку й здатність до саморегуляції.

Культура мислення передбачає володіння професійною термінологією, засвоєння понятійного апарату науки, глибоку ерудицію, начитаність у галузі свого наукового предмету.

У педагогічному мисленні є чотири блоки: 1 блок: конструктивність, практичність, конкретність і оперативність; 2 блок: професійність понятійного апарату, логічність, системність і аналітико-синтетичний характер; 3 блок: дослідництво, гнучкість, швидкість, обґрунтованість, оригінальність, глибина й креативність; 4 блок: організованість, самокритичність і саморегулятивність.

Провідною характеристикою творчого педагогічного мислення є здатність бачити процеси та явища в динаміці й розвитку (Див.: Ю. Л. Львова «Педагогический артистизм»).

3.4.2. Педагогічна творчість та її особливості

*Життя коротке, та безмежна штука
І незглибиме творче ремесло.*

Іван Франко,
укр. письменник і поет

*Здатність творити є великий дар
природи; процес творіння в душі, яка
творить, є великою таїною; мить
творчості є хвилиною великого
священнодійства.*

В. Г. Белінський,
рос. літер. критик

Розквіт університетської освіти у XVIII-XIX століттях (Києво-Могилянська академія, Харківський і Київський університети та ін.) сформував такий образ професора університету: багатство наукових знань, наявність власної школи викладання, педагогічна майстерність, вільнодумство, честолюбство вченого й толерантність. Г. С. Сковорода свого часу боровся проти схоластики та обмеженості мислення у викладачів. Т. Г. Шевченко з любов'ю писав про високе покликання педагогів, які метою свого життя вважали самовіддане служіння народові.

Відповідно до нової філософії вищої освіти сучасний викладач є не просто транслятором науково-культурного й професійного досвіду (із цим успішніше можуть справлятися новітні інформаційні технології) або носієм незаперечної істини, яка має бути засвоєна студентом. Ще П. П. Блонський писав: «Ми не збираємося навчити студента «всьому», але ми повинні навчити його самостійно, протягом усього майбутнього життя, коли поряд не буде ні лекторів, ні викладачів, вивчити все, що йому потрібно».

Мистецтво викладача виявляється в тому, як він організовує самостійну роботу студентів, як знаходить контакти й потрібний тон спілкування в різних педагогічних ситуаціях. Це й орієнтація на розуміння думок іншого, на сприйняття іншого погляду, а також уміння доводити свою думку, переконувати в ній аудиторію – тобто це орієнтація на діалогічне мислення. Центральний тягар у синкретичній (діалогічній) культурі припадає на індивідуальність та індивідуальну свідомість, визнання права на власну думку і позицію, незалежно від соціально-рольового статусу.

Як розвивається мистецтво викладача? Висока ерудиція, володіння педагогічною технологією і методами навчання забезпечують успіх педагогічної діяльності та визначаються як педагогічна майстерність, якої молоді викладачі досягають уже в перші роки праці.

Педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. Її елементами є гуманістична спрямованість, професійні знання, педагогічні здібності та педагогічна техніка (І. А. Зязюн).

Критеріями педагогічної майстерності викладача є такі:

- доцільність (за спрямованістю);
- продуктивність (за результатами – рівень знань, умінь і навичок студентів, ступінь їх вихованості);
- оптимальність (у виборі засобів);
- творчість (за змістом професійної діяльності).

Поступово з примноженням досвіду викладач починає виокремлювати *стержневі ідеї* розв'язання педагогічних завдань, заново для себе відкриває психологічні та дидактичні принципи, вміє передбачати результати своїх дій, «випереджаючи» умови їх досягнення. При аналізі й оцінці своєї діяльності він уже бачить за кожним конкретним педагогічним рішенням певну конструктивно-методичну схему, загальну педагогічну ідею та вдосконалює шляхи її практичного втілення. Педагогічна діяльність стає справжньою **педагогічною творчістю**. Чим вона характеризується? Перетворенням своїх думок і позицій та їх новизною (що виникає під час проектування навчального процесу і структурування його змісту, варіюванням у процесі втілення запланованого в життя). Педагогічна творчість стосовно *реалізації планів у студентській аудиторії* має свої особливості:

- 1) жорстко лімітована в часі (пара);
- 2) здійснюється систематично й безперервно;
- 3) орієнтація тільки на позитивне вирішення педагогічної проблеми;

4) підвищена відповідальність, адже результати педагогічної діяльності викладача пов'язані з розвитком молодого людини, її професійним зростанням;

5) педагогічна творчість – це творення на людях (театр одного актора), а тому потрібна воля, уміння управляти своїми емоціями та здатність до саморегуляції.

Масштаби творчих задач різні: внесення нового в зміст, форми, методи навчальної роботи; вирішення питань, які раптово виникають у різних ситуаціях педагогічної діяльності; побудова композиції заняття; визначення способів організації самостійної роботи студентів та ін. «Керівництво процесами педагогічної взаємодії та спілкування – це справа справжнього педагогічного мистецтва» (К. Д. Ушинський).

Творчість викладача, звичайно, формується в самій практичній діяльності, але дуже важливо постійно аналізувати власну діяльність, зіставляти її результати з досягненнями психолого-педагогічної науки, критично оцінювати свої успіхи, шукати причини невдач, поєднувати теорію з практикою навчально-виховної роботи.

Прояв творчості має прямий зв'язок із *креативністю* і в мисленні, і в почуттях. У мисленні це сприйнятливість до нових ідей, чутливість до проблем, гнучкість і оригінальність мислення в розробці нових завдань. У почуттях під час процесу спілкування – це подолання емоційних бар'єрів, здатність володіти своїми емоціями й психологічна проникливість в емоційний світ партнерів по спілкуванню.

Педагогічна творчість часто відбувається як *імпровізація*, за якої створення нового та його відтворення співпадає в часі. Імпровізація невід'ємна від *інтуїції*, яка ґрунтується на попередньому досвіді. Під час проведення заняття виникає чимало незапланованих ситуацій (запитання з аудиторії, які вимагають негайного пояснення, уточнення та інтерпретації), заплановане іноді змінюється, а нове рішення стає ефективнішим. Це залежить від ерудиції викладача, глибини його знань, від роботи думки, уяви і навіть від його емоційного піднесення. Тут має значення не тільки *теоретична підготовка*, а й *методична, загальна культура* ведення діалогу, культура спілкування.

Педагогічна творчість – завжди *співтворчість* з аудиторією. Її інструментом є інша людина, а результатом – надбання розуму, почуттів і волі. Це просування студента вперед – до власної *самостійної творчості* та відповідальності, хоча результати виявляються через якийсь час (наприклад, у роботі колишнього студента вже як вчителя).

Розглянуті якості мислення викладача забезпечують успішність його педагогічної діяльності, сприяють виробленню відповідних педагогічних стратегій, здійсненню тактичних прийомів впливу і

визначаються як **педагогічні здібності**: гностичні, проектувальні, конструктивні та комунікативні. Потрібні також і загальні здібності: педагогічна спостережливість, загальні якості мислення і мовлення. Рівень їх розвитку у викладача визначається рівнем результативності його педагогічної діяльності (за Н. В. Кузьміною):

1. *Репродуктивний рівень*: викладач, який перебуває на цьому найнижчому рівні, вчить інших так, як вчили його.

2. *Адаптивний рівень*: викладач розпочинає передавати свій досвід із деякими перетвореннями, щоб зробити його доступнішим для інших.

3. *Локально-моделюючий рівень*: викладач володіє стратегіями навчання студентів з окремих розділів курсу, вміє формулювати педагогічну мету, передбачати результат і створити систему та послідовність включення в навчально-пізнавальну діяльність тих, хто навчається.

4. *Системно-моделюючий рівень*: викладач володіє стратегіями формування потрібної системи знань, умінь і навичок студентів зі свого предмету загалом.

5. *Системно-реалізуючий діяльність і поведінку рівень*: викладач володіє стратегіями перетворення свого предмету в засіб формування особистості студентів, їх потреби в самовихованні, самоосвіті та саморозвитку.

Таким чином, завданням викладача вищої школи є не трансляція студенту інформації, а здійснення функції активізації та фасилітації усвідомлюваного навчання, формування здатності до самоосвіти. Це й вимагає високого професіоналізму діяльності викладача.

3.4.3. Професіоналізм особистості викладача

*Щоб виглядати пристойною людиною,
передусім потрібно бути нею.*

Адріан Декурсель, франц. драматург

*Любитель живе надіями; професіонал
працює.*

Г. Кейнін, американський письменник

Гуманізація освіти передбачає центрацію навчального процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його професійному

становленні та особистісному зростанні. Для цього сам викладач повинен мати високий рівень особистісної і громадянської зрілості.

Професіоналізм викладача як особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно-важливих і особистісно-ділових якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Так, рівень продуктивності діяльності викладача залежить від **професійно-педагогічної спрямованості** – сукупності стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості (*інтереси, нахили, переконання, ідеали* – ціннісні орієнтації, які виражають світогляд людини). Вона має такі різновиди:

1) *справжня педагогічна спрямованість* полягає в стійкій мотивації стосовно розвитку особистості студента як професіонала засобами свого навчального предмету, зважаючи на формування потреби студента в знаннях, носієм яких є педагог;

2) *формально-педагогічна спрямованість* пов'язана з потребою виконувати навчальні плани і програми. Ця робота, як домінуюча, затьмарює собою студента, його потреби і можливості (формально-бюрократичний стиль керівництва);

3) *хибно-педагогічна спрямованість* – спрямованість на самого себе, своє самовираження і кар'єру. У таких викладачів продуктивність праці студентів досить низька. Викладачів із такою спрямованістю мало, але вони, на жаль, є.

Мета підготовки спеціаліста з вищою освітою пов'язана з особистісними характеристиками майбутнього фахівця. Проте *життєві цінності* та *сенси* не можуть передаватися так само як знання, уміння і навички.

Єдиним шляхом до розвитку духовності, формування ціннісних орієнтацій і життєвих смислів у студентів є почуття викладача (його емоційний світ), що виявляється через ставлення його до навколишнього світу, людей, студентів і самого себе. Саме ці якості визначають його *імідж*, який здійснює великий вплив на взаємини зі студентами, на ефект «сумісної праці». У цьому зв'язку згадаємо А. С. Макаренка, який казав: «Визначальним фактором навчально-виховного процесу завжди залишається прекрасна особистість учителя».

Індивідуальність викладача насамперед виявляється в його *зовнішності*, яка спрямована на інших людей, і його *іміджі*. Імідж набуває рис символу даної особистості, стає *рисом характеру* людини і формує ставлення до неї з боку оточення.

Виразність, спосіб і сила виявлення переживань і почуттів визначається як *експресивність*. Вид і форма експресії значною мірою впливає на динаміку й особливості міжособистісних взаємин викладача і

студентів. Саме тому серед особистісних якостей викладача визначають *педагогічний артистизм* як здатність керувати і виявляти арсенал своєї експресивної виразності.

Функції артистизму викладача такі:

- *мотиваційна* (викликає інтерес до особистості);
- *мобілізаційна* (викликає налаштування на позитивну домінанту);
- *атракційна* (приваблює, притягує);
- *стимулююча* (викликає активну роботу);
- *фасилітаторська* (полегшує взаємодію, сприяє організації уваги, виявляє схильність до вивчення предмету).

Зовнішня складова іміджу викладача не повинна розходитися з внутрішньою – рівнем *духовного розвитку*, який виявляється у *системі цінностей* (загальнолюдських, національних, громадянських та ін.), до яких належать і **педагогічні цінності**:

1. Безумовна пріоритетна *цінність* – *людина*, її життя, фізичне і психічне здоров'я. Для педагога – це *любов (а не емоція) до дитини (учня, студента)*, віра в її розсудливість, благородство та надія на її майбутнє, прояв *емпатії* як здатності перейматися її переживаннями та співчувати їй.

2. *Цінності знання* – орієнтація на систематичне поповнення і вдосконалення професійних знань як умови педагогічного (професійного) зростання: «Учитель живе доти, доки він учиться. Як тільки він перестає вчитися, у ньому вмирає вчитель» – говорив К. Д. Ушинський.

3. Ціннісно-мотиваційна *настанова на власну творчість і розвиток* своїх потенційних можливостей, прагнення до самореалізації та саморозвитку – це цінність особистісного зростання в професійній сфері.

Реалізація **принципу ціннісних орієнтацій** у роботі педагога означає:

- одухотворювати (олюднювати) довкілля;
- узагальнювати факт до обсягу явища;
- виявляти закономірність явища;
- закономірність трактувати як норму життя.

(*Етюд*: троянда – квітка, але й краса, життя, природа і символ кохання).

Ціннісні орієнтації для суб'єкта розкривають у природі той зміст, який виробила культура. Формування ціннісних орієнтацій – шлях входження до культури.

Етапи сходження до ціннісного бачення: за фактом побачити явище, в явищі побачити закон життя, а закон приймати за норму життя.

Основний зміст виховання – відкривати шлях до ціннісних ставлень. Ставлення проявляється в трьох формах:

- раціональне ставлення;
- емоційне ставлення;
- дієве ставлення.

До характеристики особистості викладача належать і моральні якості:

1. *Загальногромадянські риси:* громадянська активність із метою розбудови Української держави; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур; володіння українською мовою як державною; соціальний оптимізм; *гуманізм* – визнання суверенності особистості та недоторканості її гідності, віра в невичерпність людської доброзичливості; *відповідальність і працелюбність*.

2. *Конкретні моральні якості* репрезентують *совість, моральну волю, організованість, скромність та оптимізм* (віра в людей), *великодушність* (терпимість до вад людей, уміння пробачати образи, не бути злопам'ятним), *справедливість і об'єктивність* (об'єктивне оцінювання ділових якостей і дій студентів), *самоконтроль, дисциплінованість і вимогливість*.

3. *Високоморальні якості*, що виявляються в культурі спілкування та педагогічній взаємодії: *тактовність, коректність, відкритість до спілкування, чесність і щирість* стосунків, *доброзичливість* (але не поблажливість), *толерантність, витримка, принциповість і стійкість* переконань (уміння відстоювати свою позицію, але з повагою до думки іншого), *професійна чесність* (ділова вимогливість до самого себе, самовіддача в роботі), *позитивна «Я-концепція»*.

Для прикладу розглянемо деякі особливості педагогічної діяльності викладача залежно від його «Я-концепції».

Таблиця 3.8

Особливості педагогічної діяльності викладача залежно від особливостей його «Я-концепції»

Викладач із позитивною «Я-концепцією»	Викладач із негативними тенденціями в «Я-концепції»
Спокійний, упевнений у собі	Надмірно хвилюється, підвищений рівень тривожності; «нервовий сам і нервує дітей» (П. П. Блонський)
Гуманна відкритість, емоційно-ціннісна налаштованість на міжособистісні взаємини зі студентами	Мінімізація міжособистісних контактів зі студентами, переважання ділових взаємин
Виявляє готовність спілкуватися з кожним студентом і приймати його таким, яким він є	Вибірковість у взаєминах зі студентами, має в групі «любимчиків»
Приязний у взаєминах зі студентами, поважає їхню гідність	Часто вдається до дисциплінарних засобів впливу на вихованця з приниженням його гідності (підвищення голосу, зневажливі вислови, «ярлики» тощо); багато часу витрачається на організаційні моменти
Жвавий, життєрадісний, із почуттям гумору; моделює ситуації для вияву позитивних переживань	Емоційно скутий, «сухий», не виявляє власного ставлення до змісту заняття; не стимулює позитивні переживання в студентів
Надає перевагу активним, неформальним методам навчання; поважає думку майбутнього фахівця, допомагає йому актуалізувати свій творчий потенціал	Схильний переважно до стереотипного, формального мислення та догматичного стилю з переважанням самоактивізації і саморепрезентації перед аудиторією
Індивідуалізація навчання, опора на особливості кожного студента	Здебільшого фронтальна орієнтація без урахування індивідуальних відмінностей слухачів
Адекватно оцінює студентів, їхні конкретні вчинки, риси чи досягнення; залучає студентів до оцінювання, стимулює самооцінку	Часто занижує можливості та досягнення студента; суб'єктивність в оцінюванні; не залучає однокурсників до взаємооцінювання

3.4.4. Авторитет викладача

*Ніхто не може навчитися в людини,
яка не подобається.*

Ксенофонт,
давньогрецький письменник

Сукупність професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості створюють *авторитет викладача*. **Авторитет** (лат. *auctoritas* – влада, вплив) – визнання за викладачем права на прийняття відповідального рішення, яке заслуговує повної довіри.

Є така залежність: чим піднесеніше ідеали, тим масштабніша особистість та яскравіший зміст життя, тим вимогливіша особистість до себе і тим вище її авторитет. Авторитетний викладач викликає в багатьох студентів бажання брати з нього приклад. Студенти запозичують у нього його судження, ставлення до праці, навіть особливості поведінки (неусвідомлене наслідування). Авторитетний викладач (куратор) стає також фактором виховання студентського колективу й кожного окремого студента.

Вимоги студентів (магістрантів) до викладача:

- доброта, чуйність і педагогічний такт;
- професійні якості в діяльності;
- справедливість у вимогах і в оцінках.

Студенти можуть прийняти моральне виправдання вимогливості педагога до них за умови, якщо він вимогливий до самого себе. Цим пояснюється надмірно критичне ставлення до окремих викладачів, нерозуміння їхніх слабких місць і хиб.

Хибний авторитет викладача:

- 1) авторитет пригнічення, придушення;
- 2) авторитет відстані;
- 3) авторитет педантизму;
- 4) авторитет резонерства;
- 5) авторитет лібералізму;
- 6) авторитет байдужості.

Коли викладач по-справжньому авторитетний, будь-яка його сувора оцінка не принижує студента, а викликає в нього бажання усунути хиби, виправити помилку. Якщо висока оцінка чесно відпрацьована в авторитетного викладача, вона підвищує самооцінність студента, вагомніше стають для нього одержані знання, цікавіше стає вчитися в такого викладача.

Узагальнений **портрет авторитетного викладача** (за відгуками студентів):

- 1) загальний високий інтелект, широка ерудиція і глибокі знання;
- 2) характеризується всіма видами активності: інтелектуально-творчою, соціальною тощо;
- 3) здатний до емоційного співробітництва;
- 4) коли є протиріччя, бере на себе відповідальність.

3.4.5. Типологія викладачів

Поганий той учень, який не перевершує свого вчителя.

Леонардо да Вінчі,
італійський художник

Типологія викладачів очима студентів:

1 тип. *Вічні студенти*: високий професіоналізм і рівень інтелекту, завжди в пошуках нового, добре розуміють проблеми студентів і поважне до них ставлення, із ними легко спілкуватися та можна дискутувати на різні теми.

2 тип. *Військові*: авторитарні, встановлюють військову дисципліну (команди, накази), нав'язують свою точку зору, не беруть до уваги погляди студентів, строго контролюють і запроваджують систему покарань.

3 тип. *Викладачі, які лише відбувають свої обов'язки*: формально виконують свою роботу; студентам дозволяють робити все, аби не заважали.

Типологія викладачів очима науковців (дані досліджень):

1. *Ціннісний тип (70%)*: схильні керувати, переважає вербальний інтелект, володіють грамотною і багатою мовою. Проте виявляють емоційну відчуженість, педантизм і мають великі соціальні претензії.

2. *Гедоністи (15%)*, мета гедоністичного життя яких – вищі блага. Це виконавці, поширювачі знань, що мають розвинутий інтелект; вони відповідальні, творчі, соціально рефлексивні та здатні до емоційної співпраці.

3. *Реалісти (3%)*: мають розвинутий вербальний інтелект, але часто емоційно дискомфортні.

4. *Творчі (12%)*: здатні генерувати ідеї, гармонійно гнучкі, активні, мають високий інтелектуальний потенціал і здатність до емоційної співтворчості.

А які викладачі працюють у зарубіжних університетах? Це цікаво, адже Україна, як відомо, підписала Болонську декларацію, що відкриває перспективу українським студентам навчатися, а викладачам працювати за кордоном. Для прикладу наведемо моделі поведінки і діяльності викладача, які виокремив американський психолог М. Талон:

Модель 1: *«Сократ»*. Це викладач із репутацією любителя дискусій, суперечок, які навмисне провокує в аудиторії. Він часто обирає роль «адвоката диявола», який обстоює непопулярні погляди. Йому властиві високий індивідуалізм, відсутність систематичності в навчальному процесі. Через постійну конфронтацію, що нагадує перехресний допит, студенти активно відстоюють власні позиції.

Модель 2: *«Керівник групової дискусії»*. Головним у своїй діяльності такий викладач вважає досягнення згоди і забезпечення співробітництва між студентами, відводячи собі роль посередника, для якого пошук демократичної згоди важливіший за результат дискусії.

Модель 3: *«Майстер»*. Викладач виступає як зразок для наслідування, котрий студент має обов'язково копіювати не стільки в навчальному процесі, скільки в ставленні до життя взагалі.

Модель 4: *«Генерал»*. Унікає будь-якої двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко добивається слухняності, оскільки вважає, що завжди і в усьому має рацію, а студент, як армійський новобранець, повинен беззаперечно виконувати накази. За даними автора типології, цей стиль поширеніший у педагогічній практиці, ніж інші, разом узяті.

Модель 5: *«Менеджер»*. Стиль, поширений у радикально орієнтованих університетах і пов'язаний з атмосферою ефективної діяльності, індивідуальним підходом до студентів, заохоченням їх ініціативи й самостійності. Викладач прагне до обговорення з кожним студентом змісту завдання, що розв'язується, якісного контролю і оцінки кінцевого результату.

Модель 6: *«Тренер»*. Атмосфера спілкування в аудиторії пройнята духом командної належності. Студенти, як члени єдиної команди, – кожний зокрема не має значення як індивідуальність, але разом вони можуть зрушити гори. Викладачу відведена роль натхненника групових зусиль, для нього головне – кінцевий результат, блискучий успіх, перемога.

Модель 7: *«Гід»*. Втілений образ ходячої енциклопедії, лаконічний, точний і стриманий. Відповіді на всі запитання йому відомі заздалегідь, як і можливі запитання. Технічно бездоганий і саме тому дуже часто відверто нудний.

Як бачимо, багато чого спільного як у перевагах, так і в хибах вітчизняних і зарубіжних викладачів.

На викладача, згідно із Законом України «Про вищу освіту», покладаються складні й відповідальні **обов'язки**:

1. Постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність і наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників).

2. Забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у всьому обсязі освітньої програми відповідної спеціальності.

3. Додержуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму й поваги до Конституції України.

4. Додержуватися законів, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу.

Сподіваємося, що зміст лекції допоможе Вам поставити перед собою конкретні завдання стосовно самопідготовки себе до майбутньої викладацької діяльності. *Професійне самовиховання* – активний професійний саморозвиток, рефлексивний професіоналізм, засвоєння (для майбутнього вчителя) педагогічних цінностей, норм педагогічної взаємодії.

Завдання до практично-семінарського заняття № 10 **«Психологія особистості та діяльності викладача вищої школи»**

Питання для обговорення:

1. У чому специфіка педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу порівняно з діяльністю шкільного вчителя?

2. Які психологічні умови визначають ефективність діяльності викладача вищої школи?

3. Довести, що педагогічна діяльність викладача має творчий характер. Особливості педагогічної творчості.

4. Які існують шляхи підвищення педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу?

5. У чому полягає проблема критеріїв оцінки ефективності діяльності викладача вищої школи?

Самостійна робота студента:

I. Опрацювати першоджерела (конспект, тези):

1. Зиновкина М. Вузовский педагог XXI века // Высшее

образование в России. – 1998. – №3. – С. 14-16.

2. Калошин В. Ф. Самоактуалізація викладача // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №1. – С. 7-9.

3. Левківський Б. Підвищення педмайстерності викладачів вищих навчальних закладів // Вища школа. – 2005. – №3. – С. 57-59.

4. Мороз О., Юрченко В. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 187-189.

5. Мороз О. Г., Юрченко В. І. Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс // Наукові записки: Зб. наук. стат. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 41. – С. 156-159.

6. Скок Г. Б., Заринич К. Л., Кочеткова В. П. Анализируем деятельность преподавателя // Вестник высшей школы. – 1987. – №6. – С. 50-53.

7. Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С. 4-9.

8. Степанишин Б. І. Особа викладача інституту та шляхи її формування // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 60-67.

9. Черникова О. В. Особенности профессиональных умений в педагогической деятельности // Психологическая наука и образование. – 2005. – №3. – С. 68-73.

10. Щербань П. Сутність педагогічної культури // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С. 67-72.

Додаткова література:

1. Астахова Е. В. Социальные характеристики кадрового потенциала высшей школы: украинский вариант // Инновации в образовании. – 2003. – №1. – С. 27-51.

2. Исаев Е. И., Пазухина С. В. Формирование ценностно-смысловых отношений к психологии у будущих педагогов // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 3-11.

3. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя. – М.: Владос, 2004. – 222 с.

4. Матушевский Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы // Психологическая наука и образование. – 2001. – №2. – С. 26-31.

5. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.

6. Педагогічна творчість і майстерність. Хрестоматія / Інститут змісту і методів навчання / Н. В. Гузій (укл.). – К., 2000. – 167 с. (Розд.1).

7. Перельгина Е. Б. Психология имиджа: Учеб. пособие для студ. –

М.: Аспект Пресс, 2002. – 224 с.

8. Старовойтенко Е. Б. К методологии исследования личности ученого // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7, №3. – С. 130-135.

9. Чернобай П. Д. Методика оценки деловых и личностных качеств руководителя среднего звена // Психологический журнал. – 1986. – №3. – С. 143-148.

II. Визначити основні поняття теми та виписати їх із поясненням у тематичний словник.

III. Скласти таблицю професійних і особистісних якостей викладача вищої школи. *Див.* табл. 3.9.

IV. На основі спостереження за педагогічною діяльністю найкращого, на Вашу думку, викладача факультету (інституту), визначте особливості його індивідуальності та педагогічної майстерності, які сприятливо впливали на професійне навчання студентів.

Таблица 3.9

Викладач очима студентів

№п/ П	Професійні якості викладача	Оцінка
1.		
2.		
....		

V. У письмовому вигляді проаналізувати свою особистість відповідно до вимог професійної діяльності, які були виявлені під час Вашої педагогічної (асистентської) практики.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ З КУРСУ «ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ»

1. Предмет психології вищої школи, її завдання, основні категорії.
2. Роль психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищої школи.
3. Структура і міждисциплінарні зв'язки курсу «Психологія вищої школи».
4. Методологія науково-психологічних досліджень. Класифікація методів психології вищої школи та їх загальна характеристика.
5. Студентство як особливе соціально-психологічне явище. Своєрідність соціальної ситуації розвитку сучасного студента.
6. Характеристика студентського віку як особливого періоду розвитку людини.
7. Суперечності студентського віку та шляхи їх розв'язання.
8. Адаптація студента-першокурсника до навчання у вищій школі.
9. Динаміка розвитку студента протягом навчання його у вищому навчальному закладі (проблеми і завдання).
10. Новоутворення студентського віку як передумова успішного розв'язання професійних завдань молодим фахівцем.
11. Вимоги до особистості фахівця з вищою освітою.
12. Фактори, що визначають соціально-психологічний портрет сучасного студента.
13. Аналіз особистості студентської молоді залежно від мотивів вибору нею професії (спеціальності) і здобуття вищої освіти.
14. Типологія сучасного студента.
15. Психолого-педагогічна модель особистості викладача вищої школи.
16. Психологічні типи викладачів і оцінка ефективності їх педагогічної діяльності.
17. Типи викладачів, які виділяють студенти.
18. Механізми та джерела соціалізації особистості студента в умовах вищої школи.
19. Формування «Я-концепції» студента як показника особистісного його зростання протягом вузівського навчання.
20. Формування професійної спрямованості особистості студента. Розвиток професійної ідентичності.
21. Психологічні особливості виховання студентів у процесі навчання.
22. Самовиховання і саморозвиток майбутніх фахівців із вищою освітою.

23. Соціально-психологічні чинники та психологічні механізми формування моральних якостей студентів.

24. Формування психологічної готовності студентів до самостійного виконання професійних функцій після закінчення вищого навчального закладу.

25. Психологічні засади педагогічного управління навчальним процесом у вищій школі.

26. Психологічні основи педагогічного контролю та оцінки якості навчання студентів.

27. Навчально-професійна діяльність як провідна діяльність студентів, її психологічні особливості, структура і функції.

28. Мотивація учіння студентів, її розвиток у процесі навчання.

29. Пізнавальні психічні процеси в навчальній діяльності студента.

30. Емоційно-вольові процеси і психічні стани в навчально-професійній діяльності студента.

31. Психологічні особливості засвоєння знань студентами.

32. Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів.

33. Розвиток самостійного творчого мислення студентів у процесі навчання.

34. Академічна успішність студентів, критерії та умови її ефективності. Причини неуспішності та їх подолання.

35. Індивідуальний стиль навчально-пізнавальної діяльності студента, його формування та врахування в процесі навчання.

36. Особливості змісту і структури науково-педагогічної діяльності викладача.

37. Психологічні передумови ефективності діяльності викладача. Роль його настанов і особливостей «Я-концепції».

38. Шляхи формування педагогічної майстерності й підвищення рівня професіоналізму викладача вищої школи.

39. Психологічні особливості студентської академічної групи, її структура і зміст діяльності.

40. Соціально-психологічні явища в студентській академічній групі та їх вплив на особистість студента.

41. Рівні розвитку студентської академічної групи та шляхи формування студентського колективу.

42. Проблема керівництва і лідерства в студентській академічній групі. Психологічні засади студентського самоврядування.

43. Професійно-педагогічне спілкування та його особливості в умовах вищого навчального закладу.

44. Стили професійно-педагогічного спілкування та оцінка їх

ефективності.

45. Психологічні умови ефективності професійного діалогу.

46. Бар'єри професійно-педагогічного спілкування, їх причини та шляхи подолання.

47. Взаємини «викладач – студент» як чинник становлення і розвитку особистості майбутнього фахівця та їх оптимізація.

48. Позиція викладача в навчально-професійній взаємодії зі студентами (розуміння, визнання і прийняття студента).

49. Конфлікти у взаєминах «студент – викладач», «викладач – студентська академічна група», їх причини та шляхи конструктивного розв'язання.

50. Основні напрями реалізації виховних функцій у вищій школі.

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

- Авторитарність 62, 90, 113, 118, 133, 210, 219, 220, 232, 250, **275**
Авторитет 58, 63, 82, 83, 94, 101, 103, 104, 111, 112, 125, 127, 128, 144, 178, 179, 200, 201, 207, 219, 228, 231, 238, 249, 250, **275**
Адаптація 10, 27, 29, 35, 47, 55, 60, 63, 64, 67, 68, 74-76, 90, 94, 103, 255, **275**
- дидактична 35, 63, 65, 66, 100, 103, **275**
- молодого фахівця 22, 84, 87, 290
- особистісно-психологічна 66
- соціально-психологічна 36, 65, 74, 85, 103, **276**
Акме 31, **276**
- акмеологічні інваріанти професіоналізму 253, **276**, 292, 313
- акмеологія 30, 276
Активність 11, 67, 70-72, 91, 93, 103, 110, 112, 117, 131, 137, 139, 150, 177, 185, 197, 227, 228, 250, **276**, 283, 287, 289, 294, 295, 297
- інтелектуально-пізнавальна 12, 50, 52, 66, 79, 85, 93, 122, 125, 137, 139, 141, 145-149, 153, 155, 156, 198, **276**, 280, 281, 284, 296
- інтергрупова 104, 107, 148
- комунікативна 202, 203, 221, 277
- соціальна 22, 48, 53, 66, 72, 100-101, 107, 111, 113, 193, 247, 276
Альтруїзм 91, 167, 177, **276**, 287
Амбівалентність 56, 57, **276**, 277, 285
Атракція 99, 107, 231, 246, **277**
Афект 44, 122, 177, 187, 207, 208, 219, 221, 231, 276, **277**, 280

Безумовне прийняття 73, 89, 104, 205, 206, 210, **277**, 289

Взаємини (стосунки) 42, 53, 54, 56, 58, 61, 64, 65, 89, 107, 168, 173, 180-181, 184-186, 194, 203, 205, 206, 211, 247, **277-279**, 284, 286, 294, 296-298
- викладач – студент 22, 27, 29, 30, 37, 58, 71, 82, 87, 89, 94, 105, 106, 118, 128, 179, 182, 183, 195, 196, 198, 200, 201, 207, 208, 211, 214-218, 222, 225, 228, 234, 235, 239, 245, 248, 257, 279
- студент – студент 59, 65, 67, 94, 99, 101-104, 106-111, 113-115, 180, 198, 296, 299
Взаємні оцінні ставлення 85, 86, 125, 195, 196, 212, 220, 230, 234, 237, **277**
Взаємодія педагогічна 12, 13, 15, 26, 29, 87, 89, 117, 121, 124, 180, 187, 195-198, 200, 201, 207, 209, 211, 212, 215-218, 220, 224, 231, 234-237, 239, 243, 247, 252, 290, 293, 296

Виховання 7, 12, 13, 15, 16, 20, 23, 25-27, 30, 31, 40, 48, 49, 60, 70, 79, 86, 90, 101, 112-114, 117-119, 121, 123, 128, 161, 162-173, 175-195, 247, 249, 255, **278**, 279, 280, 290

Відповідальність 9, 23, 24, 26, 48, 53, 55, 58, 62, 68, 83, 91, 93-95, 105, 107, 109, 121, 126, 139, 153, 155, 164-166, 169, 171, 174, 176, 177, 180, 179, 188, 194, 198, 204, 218, 219, 222, 243, 247, 250, **278**, 283, 286, 291, 292, 294, 295

Вік 39, 42, 50, 55, 78

- студентський 10, 14, 21, 29, 30, 32, 42, 47, 49, 52-57, 59, 74, 75, 79-81, 122, 150, 197, 204, 225, 255, 294, **297**

- юнацький 10, 49, 50, 53, 73, 74, 102, 108, 178, 226

Віра 86, 166, 171, 180, 192, 204, 246, 247, 277, **278**

Внутрішня свобода 68, 84, 106, 143, 144, 159, 160, 162, 162, 166, 168, 170-172, 175, 187, 188, 192, 194, 199, 206, 214, **278**, 281

Воля 66, 68, 84, 85, 105, 139, 141, 149, 158, 159, 161, 167, 173, 174, 179, 185-187, 227, 243, 247, 277, 288, 298

Впевненість у собі 42, 82, 108, 111, 128, 153, 156, 164, 205, 210, 227, 231, 235, 248, **298**

Вчинок 84, 88, 89, 93, 95, 106, 110, 145, 162, 164, 168, 173-180, 183-186, 188, 191, 194, 202, 204, 210, 217, 218, 220, 222, 248, 262, 275, **278**, 283, 287, 290, 294, 295

Готовність

- професійна 11, 27, 64, 78, 79, 82, 83, 88, 92, 93, 95, 186, 248, 256, 278, **290**, 292

- до навчання 29, 64-66, 94, 141, 154, 275, 282

Група студентська 99, 100, 112-114, 116, 121, 143, 198, 201, 207, 222, 256, 297

- вплив 100, 103-108, 113, 148, 149, 277, 279, 285, 295

- референтна 65, 68, 104, 109, 231, **279**

- розвиток 65, 68, 102-104, 109, 115, 279, 284

- структура 101, 102, 109

Гуманний підхід 22, 24, 166, 178-182, 187, 212, 248, **280**, 287

Деструктивність 67, 164, 169, 197, 215, 235, **280**

Діалог 13, 28, 121, 124, 177, 195, 198, 205, 207, 209-212, 229, 234, 235, 242, 243, 257, **280**

Діяльність

- провідна 11, 42, 78, 79, 122, 160, 163, **280**

- навчально-професійна 9-12, 14-16, 27, 30, 31, 37, 42, 47, 51-54, 56, 61, 65, 66, 68, 72, 78, 79, 80, 83-86, 88, 92-94, 98, 100, 101, 104,

105, 113, 116, 122, 126, 129, 137, 139-143, 145, 153-160, 164, 187, 256, 275, 281

- науково-педагогічна 8, 13, 15-17, 26-30, 32, 58, 61, 62, 138, 196, 200, 208, 239-245, 248, 251, 252, 254, 255, 277, **280**, 289, 291

Дослідження психологічне 10, 20, 21, 28, 31-40, 42-44, 46

- гіпотеза 34, 35-37, 43, 91

- метод 10, 20, 31-41, 44, 46, 156, **286**

- методика 20, 34, 38, 39, 103, 233, **286**

- об'єкт 20, 26, 35-39, 286, 287, **288**, 290

- предмет 20, 32, 34-37, 39, 167, 287, **290**

Духовність 49, 62, 131, 162-176, 184, 194, 281

Емпатія 107, 111, 183, 198, 201, 202, 208, 210, 230, 233, 246, **281**, 289, 296

Ерудиція 232, 239, 240, 242, 243, 250, **281**, 284

Етикет 183-185, 192, 208, 227, **281**

Здібності 26, 56, 60, 66, 71, 81, 89, 92, 103, 105, 119, 121, 131, 138, 143, 155, 156, 165, 222, 278, **282**

- інтелектуально-пізнавальні 40, 73, 92, 111, 128, 142, 149, 154, 155, 158, 283

- професійно-педагогічні 13, 51, 60, 78, 82-85, 92, 94-96, 122, 126, 142, 174, 242, 244, 287, 298

- комунікативні 154, 200, 209

- організаторські 111

- творчі 23, 40, 58, 149

Зрілість 30, 47-49, 56, 58, 91, 95, 96, 122, 150, 185, 189, 206, 245, 276, 279, **282**, 297

Ідентифікація 47, 57, 61, 62, 66, 69, 78, 82, 84, 87-89, 94, 99, 106, 143, 147, 157, 170, 171, 176, 186, 234, **282**

Ідентичність 7, 27, 47, 57, 58, 59, 74, 78, 79, 83, 94, 96, 106, 169, 170, 255, **282**, 283

Імідж 82, 89, 182, 183, 239, 245, 246, **283**

Індивідуалізація 47, 63, 68, 121, 248, **283**

Інтеграція 47, 63, 65, 68, 110, **283**, 300

Інтелект 24, 39, 40, 44, 48, 50-52, 59, 60, 64, 73, 91, 92, 105, 109, 122, 124, 138, 139, 141, 142, 144, 151, 154, 155, 164, 165, 168, 170, 174, 181, 186, 187, 198, 204, 208, 210, 221, 232, 250, 277, 282, 283, 284, 288, 298

Інтелігентність 109, 162, 163, 174, 281, **284**
Інтуїція 137, 152, 153, 243, **284**

Керівництво 29, 66, 99, 100, 103, 104, 110-112, 116, 117, 121, 129, 139, 147, 153, 187, 225, 235, 239, 243, 245, 256, 281, **284**, 297, 309
Колектив 68, 101, 106, 108, 114, 166, 224, 276, 278, 279, **284**, 297
- педагогічний 187, 224, 284
- студентський 11, 65, 67, 68, 99, 102, 104, 105, 109, 112, 114, 115, 185, 226, 228, 249, 256
Компетентність 13, 20, 26, 78, 92, 93, 107, 116, 127, 128, 132, 144, 151, 196, 223, 239, **290-292**, 295
Компроміс 71, 215, 227, 284, 285
Комунікабельність 59, 154, 285, 300
Конкуренція 104, 111, 149, 215, 227, **285**
Консенсус 215, 227, 228, **285**
Конфлікт 13, 87, 105, 106, 217, 218, 220-227, 230, 231, 277, 279, **285**
- внутрішньоособистісний 56, 89, 114, 223, 284, **285**
- міжособистісний 15, 29, 54, 55, 114, 208, 215, 223-226, 229, 232-235, 257, 284
Конфліктна ситуація 215, 219, 222, 223, 226, 227, 229, 232, 233, **285**
Конформність 67, 108, 228, **285**
Креативність 76, 122, 137, 150, 151, 241, 243, **285**, 289, 292
Культура 23, 25, 28, 60, 69, 90, 108, 117, 162, 163, 165, 168, 172, 176, 181, 242, 278, **286**, 287
- взаємин 61, 179-184, 193, 196, 206, 210, 243, 247
- національна 165, 167-170, 173, 193, 288
- поведінки 25, 101, 108, 163, 165, 170, 174, 176, 180, 182-185, 279, 284, 298
- професійна 7, 16, 62, 93, 94, 181, 189, 201, 209, 219, 286, **290**
- психологічна 7, 20, 24, 29, 89, 239, 240, 280

Лідер, лідерство 11, 61, 65, 99, 103-105, 110-114, 256, **286**
Локус контролю 84, 85, 87, **286**

Майстерність педагогічна 13, 20, 28-30, 48, 161, 196, 213, 231, 238, 241, 242, 252, 254, 256, 286, **289**
Мислення 8, 90, 120, 126, 145, 151, 155, 165, 276, 277
- дивергентне 126, 137, 151, 153
- професійне 13, 22, 29, 35, 36, 38, 79-81, 88, 93, 122, 240, 241, 291
- творче 122, 129, 147, 159, 243, 256, 298
- теоретичне 16, 25, 49, 150, 154, 287, 293

Модель

- навчального процесу 63, 116, 120, 132, 133, 156
- особистості фахівця 61, 116, 120, 253, 255, **287**, 292
- професійна 57, 68, 69, 82, 85, 87, 88, 95, 126, 127, 143, 283, 291
- професійної поведінки 61, 62, 88, 139, 230, 251, 295

Моральність 22, 24, 49, 162, 166, 167, 172-175, 185, 281, **287**

Мотив

- вибору професії 64, 103, 142, 144, 255
 - вчинку, поведінки 52, 88, 173, 175, 177, 188, 202, 218, 295
 - навчально-професійної діяльності 12, 80, 82, 88, 93, 124, 125, 131, 133, 137, 141, 142, 144, 148-150, 153-156, 160, 196, 197, 256
 - професійний 71, 81-84, 95, 142, 144, 146, 159, 164, 245, 291
- Мудрість 23, 51, 62, 68, 137, 153, 169, 171, 192, 203, 224, 283, **287**

Навіювання 61, 94, 99, 107, 169, **288**

Новоутворення психологічні 4, 78-80, 122, 255, 280, **288**

Організованість 91, 104, 180, 198, 241, 247, **289**

Освіта

- гуманізація 21, 24, 28, 45, 70, 166, 176, 244, **279**, 280
- гуманітаризація 20, 24, 28, 44, **279**, 280
- демократизація 21, 28, 45, 166, 192, 232

Педагогічна технологія 26-30, 117, 156, 180, 208, 226, 239, 240, 242, **289**, 290

Педагогічний артистизм 196, 213, 241, 246, 289

Потреба

- пізнавальна 137, 141-144, 149, 159, 245, 284, **290**
- професійна 81, 101, 141, 164, 278
- самоствердження, самореалізації 25, 52-55, 68, 91, 93, 109, 185, 201, 206, 218, 226, 244, 291, 297
- соціальна 82, 89, 91, 102, 169, 184, 216, 217, 277

Професійне самоствердження 28, 48

Професіограма 11, 28, 61, 116, 119, 120, **292**

Професіонал 20, 61, 69, 72, 80, 81, 94, 120, 143, 144, 205, 244, 245, 287, 291, **292**, 293

Професіоналізм 13, 23, 27, 28, 48, 51, 174, 179, 196, 200, 238, 239, 250, 252, 276, 297

- діяльності 239-240, 244, 249, **292**
- особистості 23, 128, 231, 238, 239, 244, 245, 249, 256, 289, **292**

Психологічний бар'єр 5, 13, 65, 120, 148, 195, 202, 203, 206-208,

213, 214, 217-219, 234-238, 243, 257, **293**

Психологія вищої школи

- завдання 7, 10, 14, 20, 27, 28, 29, 121

- предмет 14, 20, 26, 27, **290**, 293

Рефлексія 12, 58, 59, 78, 79, 93, 116, 126, 203, 205, **293**, 296

Рівень домагань 83, 95, 143, 185, 205, 223, 275, 285, 292, **293**

Самоактуалізація 89, 253, **294**

Самовизначення 47, 55, 58, 168, 187, 281

- життєве 29, 57, 76, 141, 153

- моральне 106, 177, 184, 278

- професійне 7, 8, 56, 58, 62, 79, 88, 89, 95, 291

Самореалізація 26, 32, 47, 83, 85, 87, 93, 95, 109, 114, 169, 171, 206, 246, 281, 282, **294**

Самосвідомість особистості 79, 83, 92, 95, 178

- національна 12, 22, 24, 28, 119, 162, 165, 168-170, 247, **288**

- професійна 13, 83, 89, **291**

Самоцінність 7, 86, 164, 172, 175, 185, 249, 278, 280, 287, **294**, 295

Сенситивність 51, 81, 102, 122, 150, 294

Синергія 20, 24, 280, **294**

Скромність 180, 185, 198, 247, 285, 294

Совість 162, 164, 166, 174-176, 180, 179, 193, 247, **295**

Соціалізація 10, 27, 28, 47, 49, 59-63, 74, 95, 107, 172, 189, 255, 275, 286, 288, **295**

Соціальна інгібіція 99, 107, **295**

Соціальна фасилітація 99, 107, 183, 235, 244, 246, **295**

Соціальне порівняння 61, 86, 93, 99, 107, 234, **295**

Співробітництво педагогічне 87, 112, 113, 121, 156, 195, 227, 235, 250, 251, 277, **296**

Спілкування

- діалогічне 13, 195, 209, 210, 212, 229, 280

- ділове (управлінське) 61, 105, 164, 182, 183, 197, 199, 207, 281, **296**

- міжособистісне (неформальне) 54, 65, 99, 102, 107, 109, 121, 209, 217, 221, 231, **296**

- педагогічне 13, 19, 30, 164, 195-201, 205-209, 211-213, 219, 239, 242, 256, 257, **289**

Спрямованість

- гуманістична 89, 187, 242, 289

- професійна 11, 27, 66, 71, 78, 80-86, 89, 95, 96

- соціальна 113, 165

Стереотипізація 234, 275, **296**, 297

Стиль

- діяльності 51, 69, 207, **297**
- індивідуальний 61, 89, 95, 107, 156, 158, 256
- керівництва 104, 112, 116, 117, 225, 245, 284, **297**
- педагогічний 29, 61, 63, 155, 220, 248, 251
- поведінки в конфліктній ситуації 227, 228, 235
- спілкування 195, 200, 201, 211, 212, 218, 256

Суб'єкт 297

- взаємин 89, 173, 196, 198, 199, 201, 207, 209, 211, 216, 217, 277, 284, 296
- діяльності 12, 25, 32, 47, 52, 83, 117, 121, 122, 137, 150, 160, 162, 170, 245, 276, 282, 283, 290-294
- конфліктних ситуацій 216, 222, 224, 226, 229

Творчість 74, 298

- викладача 13, 28, 200, 225, 239, 241-243, 250, 298
- студента 11, 35, 51, 53, 68, 78, 83, 94, 107, 109, 119, 122, 144, 147, 149-153, 159, 281

Товариськість 91, 180, 284, 285, 298**Толерантність 76, 115, 164, 193, 241, 247, 298****Унікальність 34, 58, 86, 152, 172, 215, 298****Управління педагогічне 11, 14, 30, 116-118, 121, 123, 131, 133, 298**

- види 11, 12, 118
- функції 118, 119, 125, 128

Установка 141, 204, 233, 277, 278, 284, 290, 298, 299, 300**Ціннісні орієнтації 51, 60, 61, 82, 83, 85, 94, 104, 131, 143, 162, 173, 196, 245, 246, 279, 284, 292, 300****Чесність 89, 180, 206, 231, 247, 300****«Я-концепція» 53, 85, 107, 217, 300**

- викладача 13, 87, 156, 247, 248, 256, 291
- студента 11, 27, 29, 37, 52, 59, 66, 78, 79, 82-89, 95, 96, 153, 154, 197, 255

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

Абдулліна О. А. 21, 74, 301
Абрамова Г. С. 53, 59, 301
Аванесова А. С. 18, 301
Аврамчук Л. А. 159, 301
Айнштейн В. 211, 301
Айсмонтас Б. Б. 129, 301
Акофф Р. 236, 301
Алберті Р. 189, 301
Алексюк А. М. 22, 45, 307
Амонашвілі Ш. О. 45, 122, 127, 156, 167, 175, 188, 200, 301
Амосов М. М. 27
Ананьев Б. Г. 21, 39, 49, 50, 51, 99, 127, 301
Андреев А. 75, 301
Андреев Л. М. 172
Андрущенко В. П. 44, 301
Аридін В. М. 160, 301
Аристотель 30, 102, 157, 275
Архангельський С. І. 21, 301
Астахова В. І. 76, 302
Астахова О. В. 253, 302
Атанов Г. А. 160, 301
Атаханов Р. 45, 305
Атватер І. 212, 302

Балабанова Л. М. 75, 302
Балл Г. О. 45, 311
Барабанова В. В. 96, 302
Бараш Б. А. 54, 302
Батракова С. Н. 212, 302
Бахтін М. М. 188, 205
Белінська О. П. 97, 302
Берак О. 96, 302
Бергсон А. 45, 302
Бердяєв М. О. 162, 168
Бернс Р. 155, 156, 302
Бех І. Д. 22, 83, 177, 185, 188, 189, 302
Белкін А. С. 156
Белобрикіна О. А. 76, 302
Белухін Д. А. 236, 302

- Біблер В. С. 189, 302
Блонський П. П. 241, 248, 302
Бодальов О. О. 21, 303
Бондаренко О. Ф. 22, 75, 303
Боришевський М. Й. 22, 303
Буланова-Топоркова М. В. 18, 310
Булах І. С. 2, 36, 236, 303
Булгаков А. В. 130, 303
Бурдейна Л. 212, 303
Буряк В. 159, 303
- Вайсєро К. І. 75, 303
Васильєв В. Л. 18, 311
Вербан О. О. 75, 303
Вербицький А. А. 18, 130, 301, 303
Вернадський В. І. 143
Весна М. 115, 303
Виготський Л. С. 31, 138, 172, 295, 303
Вітгенштейн Л. 69
Власенко В. В. 22, 212, 220, 233, 303
Волков І. П. 99, 200
Волков С. А. 18, 311
Вороновська В. І. 161, 308
- Гавриліна С. А. 160, 312
Гажєнко О. П. 44, 304
Галузинський В. М. 18, 22, 304
Галян О. І. 212, 304
Гальперін П. Я. 51
Гашимова В. Х. 97, 304
Гершунський Б. С. 45, 304
Гессен С. І. 156, 240, 304
Глассер У. 156
Головінський І. З. 18, 304
Грановський Т. Н. 240
Гребенюк О. С. 142
Григорович Л. А. 45, 304
Гриджуко Д. М. 213, 310
Грінченко Б. 173
Громико Ю. 130, 304
Гузій Н. В. 253, 310

Гусак П. М. 2

Давидов В. В. 97, 130, 149, 159, 304, 306

Данилова В. 97, 304

Декарт Р. 233, 275

Долинська Л. В. 212, 236, 303, 304

Драгомирова І. 44, 304

Драгунова Т. В. 39

Дружинін В. Н. 160, 304

Дубовицька Т. Д. 76, 97, 304

Дьяченко М. І. 18, 21, 71, 305

Еббінгауз Г. 21

Ейнштейн А. 38

Ельконін Д. Б. 97, 182, 306

Еммонс М. 189, 301

Еріксон Е. 57, 77, 316

Євтух М. В. 18, 22, 304

Жалдак Л. М. 99, 115, 308

Жигайло Н. 75, 305

Жиляєв А. А. 130, 305

Журавльов В. І. 236, 305

Загв'язінський В. І. 45, 305

Заїка О. В. 160, 161, 305

Зайцева І. В. 161, 305

Запорожець О. В. 149

Заринич К. Л. 253, 312

Захарова Л. Н. 75, 305

Зеленова М. Е. 96, 303

Зинов'єв С. І. 21, 305

Зімня І. А. 21

Зіновкіна М. 252, 305

Зінченко В. П. 44, 45, 130, 138, 152, 160, 187, 189, 304, 305

Зорін С. С. 160, 305

Зубалій Н. П. 160, 306

Зязюн І. А. 188, 242, 306

Іванова А. В. 75, 309

Іванова Н. Л. 76, 306
Ізюмова С. А. 160, 306
Ільєнков Є. 166
Ісаєв Є. І. 97, 253, 306
Ішмуратов А. Т. 218, 236, 306

Казанцева Т. А. 97, 306
Калюжний А. А. 253, 306
Камінська М. В. 97, 212, 306
Кандибович Л. А. 18, 21, 71, 305
Кан-Калик В. О. 197, 200, 306
Карамушка Л. М. 116, 306
Карнегі Д. 109, 183, 231, 306, 316
Кенрик Д. 60, 315
Киричук О. В. 22
Кіпень В. 76, 306
Клімов Є. А. 51, 307
Клюєв Є. В. 212, 307
Ключевський В. О. 240
Коваленюк Т. П. 18, 307
Козаков В. О. 147, 307
Калошин В. Ф. 253, 306
Кольберг Л. 179, 184
Коменський Я. А. 165
Компанець В. С. 22
Кон І. С. 307
Кондратьєв С. В. 212, 307
Кононенко П. 170, 307
Конопкін О. А. 75, 307
Конфуцій 159
Корніяка О. М. 212, 307
Костюк Г. С. 22, 163, 182, 200, 212, 240
Кочеткова В. П. 253, 312
Кравцова С. В. 50
Крайг Г. 91, 155, 307
Крачковська Т. Д. 189, 310
Крисько В. Г. 68, 307
Крушельницька О. Б. 212, 307
Кудіна В. В. 18, 307
Кудрявцев А. С. 150, 160, 307
Кудрявцев В. Т. 130, 158, 160, 307

Кузьміна Н. В. 21, 99, 146, 244, 307
Курдюмов С. П. 45, 306

Лазарєв П. П. 50
Ламанов І. А. 130, 308
Ландау Н. 150
Лапкін М. М. 160, 308
Лебедєв В. І. 130, 308
Левітов А. 127
Левківська Г. П. 76, 308
Левківський Б. 253
Левченко М. В. 153, 308
Леонтьєв О. М. 30, 75, 295, 308
Лісовський В. Т. 21, 72, 99, 308
Ложкін Г. В. 311, 236
Ломов Б. Ф. 33, 308
Лосєв А. Ф. 189, 308
Лузан П. Г. 99, 115, 308
Лукашонок О. Н. 236, 308
Лукіна В. С. 97, 160, 308
Ляудіс В. Я. 161, 315
Львова Ю. Л. 241

Майєрс Д. 53, 231, 233, 308
Макаренко А. С. 106, 245
Макаренко Н. В. 161, 308
Малінецький Г. Г. 45, 306
Мамардашвілі М. 187
Марісова Л. І. 100, 115, 309
Маркова А. К. 97, 142, 309
Мартинюк І. О. 76, 309
Марша Дж. 57
Матушевський Г. У. 253, 309
Машбіц Є. І. 130, 309
Мещеряков Б. Г. 138, 309
Мещерякова І. А. 75
Мешков М. І. 141
Мітіна Л. М. 253, 309
Моїсєєв М. М. 152
Мороз О. Г. 18, 22, 64, 253, 309
Мостова І. 68, 161, 309

Муравйова О. С. 164
Мюнстерберг Г. 189, 309

Нартова-Бачавер С. К. 130, 309
Ничипоров Б. В. 189, 310
Нікандров Н. Д. 188, 309
Нікіта Л. Е. 189, 310
Нікітіна Г. В. 161, 310
Ніколенко Д. Ф. 22, 200, 240, 310
Носков В. І. 22, 97, 310
Нуждіна М. П. 161, 311

Обозов М. М. 99, 213, 310
Олійник Ю. Н. 97, 306
Орбан Л. Е. 213, 310
Орлов Ю. М. 76, 310
Остроградський М. В. 240

Павлов І. П. 177
Падалка О. С. 18, 309
Пазухина С. В. 253, 306
Панасюк А. С. 230, 307
Панченко В. М. 161, 308
Папуча М. В. 189, 310
Паригін Б. Д. 110
Пашкова А. С. 92
Пейсахов Н. М. 21, 91
Перелигіна О. Б. 253, 310
Перрі 90
Песталоцці І. Г. 182
Петровська Л. А. 213, 310
Петровський А. В. 18, 22, 310
Пирогов М. І. 162, 240
Підкасистий П. І. 18, 21, 310
Пірен М.І. 236, 311
Платон 144, 167
Платонов К. К. 190, 191
Плутарх 145
Пов'якель Н. І. 22, 36, 236, 311
Погрібний А. 45, 307
Подоляк Л. Г. 18, 75, 212, 311, 317

Пойя 150
Попкова Н. 45, 311
Поторій Я. І. 75, 311
Приходько Ю. О. 2, 311
Прихожан А. М. 39

Рабинович П. Д. 161, 311
Равен 50
Разумнікова О. М. 75, 76, 311
Реан А. О. 141, 311
Репецький Ю. А. 75, 312
Рибаков М. М. 222, 236, 312
Рибалко О. Ф. 21
Роджерс К. 143, 153, 161, 189, 205, 311
Романенко В. Н. 161, 310
Рубінштейн С. Л. 138, 311
Рудик П. А. 189, 312
Руссо Ж. -Ж. 51
Рябцева С. Л. 156
Рябченко В. 160, 312

Савченко С. В. 76, 312
Саєнко Ю. В. 76, 312
Самигін С. І. 18, 310
Саннікова О. П. 22
Секун В. І. 99
Селезньова Н. 130, 312
Селіванов В. І. 160, 312
Селіверстов С. І. 76, 312
Семенов І. Н. 75, 312
Семиченко В. А. 22, 99, 182, 312
Сенько Ю. В. 190, 312
Сергєєчева В. 236, 312
Сидоренко В. 131, 312
Симонов П. В. 175
Скіннер Б. Ф. 116
Сковорода Г. С. 47, 178, 241
Скок Г. Б. 253, 312
Скрипник В. 75, 312
Скульський Р. П. 189, 312
Сластьонін В. О. 21, 253, 313

- Слепкань З. І. 19, 49, 313
Сметанський М. 130, 313
Смирнов С. Д. 19, 21, 26, 44, 313
Соколов А. В. 189, 313
Сократ 93, 251
Солтер А. 233
Сорокіна Н. Д. 190, 313
Спаський А. С. 160, 313
Спіркін О. Г. 32
Станіславський К. С. 94
Станкін М. І. 236, 313
Старовойтенко О. Б. 254, 313
Степанишин Б. І. 253, 313
Степанова М. А. 45, 212, 313
Стоунс Е. 24, 313
Сухов П. Ю. 161, 202, 313
Сухомлинська О. В. 190, 315
Сухомлинський В. О. 22, 29, 62, 63, 114, 179, 197, 200, 224, 313
- Тализіна Н. Ф. 21, 130, 313
Талон М. 251
Тарева О. Г. 161, 313
Татур Ю. 130, 312
Терещук Г. В. 190, 213, 313
Титаренко Т. М. 76, 310, 311
Тихомиров С. Н. 310
Тихоплав В. Д. 152
Тімірязєв К. А. 240
Ткачук С. 97, 314
Тоба М. В. 212, 314
Токар Н. Ф. 97, 314
Толстих Н. М. 39
Томан І. 97, 314
Томас К. 227
Тутушкіна М. К. 18, 311
- Улановський А. М. 45, 314
Уразалієва Г. К. 130, 160, 307
Утлік Е. П. 160, 314
Ушинський К. Д. 31, 47, 48, 181, 243, 246

Фаустова Е. 115, 314
Фахрутдінова І. Ш. 91, 314
Федь В. 213, 314
Фельдштейн Д. І. 46, 314
Філіппов А. В. 130, 314
Флоренський П. 74
Фокін В. А. 97, 237, 314
Фокін Ю. Г. 190, 314
Фомічева І. Г. 46, 314
Фонарьов А. Р. 97, 314
Фопель К. 115, 314
Франкл В. 97, 164, 172, 175, 315
Франко І. Я. 241
Фрейберг Д. 161, 311
Фурман А. В. 76, 315

Харріс А. 184
Хасан Б. І. 236, 315
Хернст П. 184

Чалдіні Р. 60, 315
Чамата П. Р. 182
Чепелєва Н. В. 2, 22, 212, 315
Чернікова О. В. 253, 315
Чернікова Т. В. 46, 315
Чернілевський Д. В. 315
Чернобай П. Д. 254, 315
Чистякова Т. А. 236, 315
Чобітько М. Г. 189, 315

Шабельніков В. К. 190, 315
Шадріков В. Д. 131, 188, 315
Шайдур І. 160, 315
Шаталов В. Ф. 200
Шварц Л. А. 50
Шевцова Л. П. 115, 315
Шевченко Т. Г. 137, 169, 241
Шейко С. 45, 315
Шобаєв А. 96, 302
Шимаї М. 145
Шипов Г. І. 152

Шіхі Г. 77, 316
Шопенгауер А. 175
Шостром Е. 183, 316
Штепа О. С. 189, 316
Шубкін В. 51
Щокін Г. В. 213, 310
Щербакова І. О. 189, 313
Щербань П. 165, 174, 189, 253, 316
Щуркова Н. О. 190, 316

Юдін Є. Г. 32
Юрченко В. І. 236, 253, 307, 309, 311, 316, 317

Яблонько В. Я. 303
Яковлева Н. В. 160, 308
Якунін В. О. 19, 21, 131, 141, 316
Янчук В. А. 45, 316

КОРОТКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

*Скільки суперечок було б припинено,
якби учасники домовилися давати
визначення своїм термінам.*

Аристотель

*Уточнюйте значення слів, і ви
звільните людство від половини
помилкових вчинків.*

Рене Декарт,
французький філософ

Авторитарність (лат. *autoritas* – влада, вплив) – сукупність властивостей особистості, що проявляються в схильності до диктату й беззаперечному підкоренню оточуючих своєму впливу і владі, у прагненні будь-якими засобами затвердити свою владу й авторитет, досягти домінуючого становища в групі. Вона пов'язана із завищеною самооцінкою і рівнем домагань особистості, прагненням до стереотипізації та ригідністю мислення і поведінки, з агресивністю та ін.

Авторитет (лат. *autoritas* – влада, вплив) – прийняте групою людей і узаконене право керувати діями і поведінкою інших людей, що ґрунтується на довірі до достоїнств і якостей його носія; визнання за індивідом права на прийняття відповідального рішення в умовах спільної діяльності. У навчально-виховному процесі виняткове значення має авторитет педагога. Психологічним підґрунтям авторитету окремої особи є наявність у неї певних заслуг, особистих морально-психологічних якостей, а службового авторитету – визнання значущості, престижності певної посади, відповідності їй особи, що її обіймає.

Адаптація в психології особистості (лат. *adaptatio* – пристосовувати) – пристосування особистості до існування в соціумі відповідно до його норм і вимог, а також згідно з потребами, прагненнями, мотивами та інтересами самої особистості. Психологічна адаптація здійснюється в процесі соціалізації особистості, у ході її індивідуального розвитку, соціального й професійного становлення.

Адаптація дидактична – готовність студента-першокурсника опанувати різноманітним нових (порівняно зі шкільними) організаційних форм, методів і змісту навчально-професійної діяльності у вищій школі, до значного збільшення обсягу навчального матеріалу, до складної мови наукових текстів і вивчення спеціальних предметів тощо.

Адаптація соціально-психологічна – процес набуття людьми певного соціально-психологічного статусу, оволодіння деякими соціально-психологічними рольовими функціями; людина прагне досягти гармонії між внутрішніми й зовнішніми умовами життєдіяльності.

Акме (гр. ἀκμή – розквіт, вершина, вищий ступінь чогось) – соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих і найкращих показників у її діяльності й творчості.

Акмеологічні інваріанти професіоналізму – основні якості й уміння професіонала, а буває і необхідні умови, що забезпечують високу стабільність і ефективність діяльності, незалежно від її змісту і специфіки.

Акмеологія – наука про зрілість, умови і чинники, що сприяють досягненню акме. Вона вивчає закономірності і феномени розвитку людини до ступеня її зрілості, особливо при досягненні нею найвищого рівня в цьому розвитку. Акмеологія вивчає людину, що розвивається, як індивіда, суб'єкта праці та особистість. Зараз акмеологія виступає насамперед як наука про професіоналізм.

Актив (лат. activus – діяльний) – у соціальній психології – найбільш діяльна, енергійна й активна частина соціальної групи, колективу.

Активізація пізнавальної діяльності – така організація пізнавальної діяльності, коли навчальний матеріал стає предметом активної мисленнєвої і практичної діяльності студента.

Активність (лат. acivus – активний) – одна з основних характеристик особистості, яка полягає в здатності бути імпульсом змін у стосунках із оточуючим світом (на відміну від реактивності, коли джерелом є зовнішній стимул). Вона виявляється в прагненні розширювати сферу своєї діяльності і поведінки, здатності нести в собі потенціал енергії, сили і творчості. Активна особистість неодмінно виступає як суб'єкт не лише своєї поведінки і діяльності, але й власного життя.

Активність пізнавальна – вид психічної активності, що проявляється у формі розгорнутої пізнавальної діяльності, центральним процесом якої є мислення, і характеризується допитливістю, творчим характером.

Альтруїзм (лат. alter – інший) – мотив, спрямований на надання допомоги кому-небудь; безкорислива турбота про благо людей, готовність поступатися і жертвувати особистими інтересами задля іншої людини. Альтруїзм протилежний егоїзму.

Амбівалентність – важлива складова внутрішнього світу особистості; риса, що проявляється в співіснуванні рівних за силою взаємовиключних протилежностей у мотивації, когніціях, афектах і поведінці відносно зовнішнього і (або) внутрішнього світу (наприклад,

почуття радості і горя, любові і ненависті). Особистісна амбівалентність проявляється в будь-яких ситуаціях гармонійно, негармонійно чи патологічно. Амбівалентність пов'язана з глибинними установками, де суперечливі ставлення мають загальне джерело і є взаємозалежними.

Атракція – привабливість однієї людини для іншої, особлива форма взаємин, забарвлених винятково позитивними емоціями, прояв симпатії. Атракція може виявлятися також як особлива позитивна соціальна установка щодо особи, організації тощо.

Афект (лат. *affectus* – хвилювання, пристрасть) – сильний і відносно короткочасний емоційний стан, пов'язаний із різкою зміною важливих для суб'єкта життєвих обставин.

Безумовне прийняття – повага, активне слухання, віра, увага до почуттів іншого, безоцінне ставлення, турбота про нього.

Взаємини (стосунки) – суб'єктивні зв'язки і ставлення, що існують між людьми в соціальних групах шляхом неперервного обміну особистісно-значимою інформацією. Взаємини обов'язково передбачають взаємність, наявність належного ставлення. Вони бувають діловими і приятельськими, офіційними й особистісними. Взаємини ґрунтуються на певних спонуках (інтерес до іншої людини, необхідність взаємодії та співробітництва, потреба в спілкуванні та ін.) і передбачають якусь поведінку (мовлення, дії, міміка, жести), емоції і почуття (задоволеність спілкуванням, симпатія чи антипатія, взаємний потяг, індивідуальний і груповий настрій), пізнання (сприйняття іншого, мислення, уявлення), волю (витримка при відсутності взаєморозуміння, володіння собою, коли є конфлікт, надання допомоги у важкій ситуації). На взаємини людей впливають їхня спрямованість, характер, темперамент, вік, освіта, професія та ін.

Взаємні оцінні ставлення – взаємозв'язок і взаємозумовленість оцінних ставлень один до одного суб'єктів спілкування. Оцінне ставлення одного суб'єкта до іншого включає в себе загальну оцінку особистості; фіксацію конкретних особистісних якостей із певною градацією їх значимості для даної людини; системно-ситуативні оцінки, які полягають у характеристиці об'єкта шляхом опису типових особливостей поведінки в типових ситуаціях; ситуативні оцінки – опис дій суб'єкта в окремо взятій ситуації. Взаємини і взаємні оцінні ставлення в педагогічному процесі є важливою умовою і засобом формування особистості студента й оптимальної корекції педагогічної діяльності викладача.

Взаємодія соціальна – процеси впливу різних суб'єктів один на одного, їхній взаємозв'язок, взаємозумовленість, взаємоперехід та ін. Розрізняють 5 рівнів установок на взаємодію: домінування, маніпуляція, суперництво, партнерство, співдружність.

Виховання – цілеспрямоване створення соціальних умов (матеріальних, духовних, організаційних) для розвитку особистості, для її виходження в контекст сучасної культури.

Відповідальність – здатність особистості розуміти відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, прийнятим у суспільстві або в колективі нормам, у результаті чого виникає почуття співучасті в спільній справі, а при невідповідності – почуття невиконаного обов'язку; готовність індивіда визнати, що він сам є причиною наслідків власної поведінки і діяльності.

Віра – особливий стан психіки людини, що полягає в повному й беззастережному прийнятті нею будь-яких повідомлень, текстів, явищ, подій або власних уявлень і висновків, які надалі можуть виступати основою її «Я», визначати її вчинки, судження, норми поведінки і взаємини. Віра – духовне явище, яке пов'язане з роботою інтелекту. Вона здатна змінити життя, якщо пов'язана з переконаннями, установками буття, з певною системою цінностей.

Внутрішня свобода – як усвідомлена необхідність, як обґрунтований вибір і відповідальність за нього. Це свідомо взятий на себе обов'язок для реалізації своїх творчих можливостей. Почуття внутрішньої свободи пов'язане з почуттям власної гідності, з почуттям самоцінності.

Вчинок – основна особистісна форма й одиниця поведінки, що оцінюється як акт морального самовизначення особистості щодо людей, суспільства і самого себе; специфічний вид розумово-вольової дії, необхідна складова діяльності людини, вияву її характеру і поведінки. Вчинок відіграє винятково важливу роль у морально-психічному розвитку особистості.

Геніальність – найвищий ступінь розвитку здібностей, що виявляється в творчій діяльності, результати якої мають історичне значення в житті суспільства, у розвитку науки, мистецтва.

Генотип – сукупність спадкових структур організму (насамперед, генів), яка тримає під контролем розвиток усіх його ознак (морфологічних, біохімічних, психофізіологічних аж до параметрів НС). У генотипі індивіда кореняться причини спадкових захворювань психіки, а для здорових людей – витоки темпераменту, індивідуальних рис, обдарованості тощо.

Гіпотеза – наукове припущення, яке базується на теорії або емпіричних даних, і яке ще не має підтвердження або спростування. Розрізняють наукові і статистичні гіпотези.

Готовність до праці – потреба в праці, що конкретизується в здатності до певної професійної діяльності як результат професійного

навчання і виховання; є підсумком не тільки професійного розвитку, але й соціальної зрілості особистості.

Група референтна (лат. *referentis* – той, що повідомляє) – група реальна або уявна, мета діяльності та ціннісні орієнтації членів якої виступають як еталон для кожної особистості. Синонім – група еталонна.

Група соціальна – відносно стійка сукупність людей, об'єднаних єдністю інтересів (а також культурних цінностей і норм поведінки), які перебувають у більш-менш систематичній взаємодії.

Групова думка – групове оціночне судження, сукупні оцінки, бажання, вимоги, в яких виражається ставлення членів колективу до окремих питань, явищ, подій і фактів, які стосуються їх інтересів, потреб і, звичайно, узгоджені з моральними нормами даної групи.

Групова згуртованість – процес групової динаміки, який характеризує міру (ступінь) прихильності до групи належних до неї осіб.

Групова норма – сукупність правил і вимог, вироблених реально функціонуючою групою, які є важливим засобом регуляції поведінки її членів, визначають характер взаємин, взаємодії, взаємовпливу й спілкування в цій групі.

Груповий настрій – це загальний емоційний стан, який панує, переважає в групі, створює емоційну атмосферу в ній. Він може як стимулювати, так і пригнічувати діяльність членів групи, а інколи навіть призводити до конфліктів. Груповий настрій може бути оптимістичний і песимістичний, мажорний і мінорний, нейтральний, задовільний і незадовільний. Сприятливий соціально-психологічний мікроклімат позитивно позначається на самопочутті членів колективу, забезпечує ситуацію успіху в груповій діяльності, дає змогу знайти оптимальне рішення тимчасових труднощів, підтримувати дружні стосунки в атмосфері взаємодопомоги і взаємопідтримки, налагоджувати взаємини викладачів і студентів.

Гуманізація освіти – система заходів, спрямованих на розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти, орієнтованих на вдосконалення особистості (головної цінності освіти). Гуманізація освіти передбачає формування гуманістичного світогляду, створення нових відносин між особистістю і суспільством. Гуманізація освіти – умова вирішення глобальних проблем сучасного людського соціуму, це шлях до вдосконалення духовного, культурного складу особистості, це формування соціальних здібностей людини жити в суспільстві за моральними нормами, зберігати й примножувати свої здібності до творчої діяльності, вдосконалювати свою особистість.

Гуманітаризація освіти – узгодження викладання технічних, природничо-математичних дисциплін із гуманітарними науками про

суспільство і людину. Ставиться завдання підняти правову, моральну, психологічну культуру фахівця з вищою освітою. Гуманітаризація освіти тісно пов'язано з *принципом гуманізації*, передбачає інтеграцію наук, їх співдружність (синергія).

Гуманний підхід – за кожною людиною припускається самоцінність, рівність її в правах, свободі й обов'язках.

Депресивний стан – афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном, зміною мотиваційної сфери, когнітивних (пов'язаних із пізнанням) уявлень і загальної пасивності поведінки. Суб'єктивно людина в стані депресії відчуває важкі, негативні емоції і почуття – пригніченість, сум, відчай.

Деструктивність – негативне ставлення людини до самої себе або до інших людей і відповідна до цього ставлення поведінка. Деструктивна особистість нещаслива, навіть якщо їй вдається досягнути поставлених цілей. Повага до життя, до інших людей і самого себе – умова психічного здоров'я.

Детермінанта (лат. *determinans* – який визначає, обмежує) – причина, що визначає виникнення явища.

Дефініція психологічна (лат. *definitio* – визначення) – визначення психологічного поняття, вираженого словом, що робить останнє терміном.

Дивергентність – визнання варіативності оптимального вирішення проблеми.

Діалог – спілкування двох суб'єктів стосовно вирішення проблеми; обговорення спільної теми, коли зберігається думка кожного, намагання зрозуміти один одного, без оцінки хто правий, а хто винен.

Діяльність викладача – різновид професійної науково-педагогічної діяльності, яка спрямована на різнобічну професійну підготовку фахівців різного профілю, на розвиток і виховання студентів.

Діяльність провідна – діяльність, у якій: 1) розв'язуються суперечності, які є рушійною силою розвитку; 2) перебудовується структура свідомості, з'являються нові якісні перетворення – новоутворення; 3) виникають, диференціюються нові види діяльності, забезпечуються умови для переходу до них. Провідною діяльність є стосовно розвитку особистості, а не до інших видів її діяльності. Життя і розвиток індивіда тим багатші, чим ширше він включений у різні форми діяльності. У студентському віці провідною діяльністю є навчально-професійна.

Діяльність студента – форма пізнавальної і практичної активності студента, спрямована на розвиток своєї особистості, підготовку до виконання професійно-трудова завдань і обов'язків, оволодіння необхідними для цього знаннями, навичками і вміннями.

Діяльність студента наукова – одна з форм творчого самовираження особистості студента, вищий рівень прояву його пізнавальної активності. Особливості науково-дослідної діяльності студентів: 1) підпорядкованість її цілей навчальним цілям; 2) основними її мотивами є пізнавальні; 3) здійснюється під керівництвом викладачів; 4) сприяє формуванню професійної самостійності, здатності творчо розв'язувати майбутні практичні професійні завдання; 5) сприяє збагаченню наукових знань, дослідницьких умінь і навичок майбутнього фахівця.

Духовність – специфічна людська риса як сила самовизначення, як енергія поривання до кращого, до самовдосконалення у всіх сферах життя. Вона виявляється в багатстві внутрішнього світу особи, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності. Може бути усвідомлена, осмислена як вияв інтелігентності. Може бути частково неусвідомлена – про таких людей кажуть: сердечний, добрий, щирий від природи. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності. Духовність гармонізує особистість, усуває протиріччя з середовищем, дає можливість зосередитися на вирішенні професійних завдань і обирати на цій основі засоби самоствердження і творчої самореалізації. Духовність – це зверненість до загальнолюдських цінностей. Духовний світ людини виявляється у відчутті внутрішньої свободи, у натхненні, у творчості. Проблема духовного зростання є проблемою набування внутрішньої свободи.

Емоції (лат. *emoveo* – хвилюю, збуджую) – психічне відображення у формі безпосереднього переживання життєвого змісту явищ і ситуацій.

Емпатія (лат. *empathia* – співпереживання) – 1) емоційна чуйність, здатність людини до емоційного відгуку, співчуття, співпереживання, співраді, до розуміння внутрішнього стану інших людей; 2) пізнання людиною внутрішнього світу інших людей (емоційна проникливість, психологічна налаштованість), яке здійснюється за межами раціонального компоненту. Емпатія – один із найважливіших компонентів професійної придатності до низки професій (педагог, лікар, психолог).

Ерудиція (лат. *eruditio* – ученість) – виявлення широти розуму, що спирається на великий обсяг знань із конкретного питання і забезпечене пам'яттю. Ерудиція досить часто, але не обов'язково, пов'язана з високим рівнем творчості в тій же галузі. Іноді відзначається також обернена їй залежність.

Етикет діловий – сукупність правил спілкування, взаємодії і поведінки людей у процесі спільної професійної діяльності, а також форми поведінки з оточуючими, види звернень і привітань, манери і прийнятна форма ділового одягу. В організаціях загальноновизнаним є строгий,

стриманий стиль (темний костюм, біла сорочка, строга модна краватка).

Засвоєння знань – пізнавальна діяльність, спрямована на оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Процес засвоєння знань – це психологічна сторона навчання, яка включає сприйняття навчального матеріалу, його усвідомлення, запам'ятовування і практичне застосування отриманих знань. Важливе місце в процесі засвоєння знань відіграють способи подолання студентами труднощів, що виникають під час пізнавальної діяльності. У результаті правильно організованого й раціонально побудованого процесу засвоєння знань студенти набувають систему знань, формуються узагальнення, які складають основу наукових понять.

Здібності – індивідуально-психологічні якості особистості, що забезпечують легкість оволодіння певною діяльністю та є передумовою успішного її виконання. Бувають загальні (або розумові) здібності, від яких залежить успішність будь-якої діяльності і навчання, та спеціальні, пов'язані з конкретним видом діяльності (педагогічні, наукові, художні та ін.)

Знання – результат пізнавальної діяльності індивіда; сукупність ідей людини, засвоєних нею понять, законів і принципів, а також зафіксованих особливостей явищ і предметів. Знання можуть бути емпіричними (недостатньо узагальненими) і теоретичними, що відображають об'єктивні закономірні зв'язки і відношення; наукові і життєві, усвідомлені і формально засвоєні; споглядально-пояснювальні і дієво-перетворюючі. Оволодіння системою знань, що відповідають майбутній спеціальності студентів, – необхідна передумова досягнення успіху в професійній діяльності. Студенти повинні формувати високу готовність до ефективного засвоєння і використання своїх теоретичних знань і практичних умінь.

Зрілість – вища психологічна інстанція організації та управління своєю поведінкою, переборення себе, самореалізації. Це сукупний стан високого розвитку фізіологічних, інтелектуальних, професійних, ділових, вольових, моральних і соціальних параметрів людини.

Ідентифікація – уподібнення, ототожнення з кимсь або чимось; пізнання когось або чогось. Ідентифікація – процес, через який людина або: а) поширює свою ідентичність на будь-кого; б) запозичує свою ідентичність від будь-кого; в) змішує чи плутає свою ідентичність із ідентичністю іншого. У студентському віці відбувається ідентифікація індивіда з авторитетною (референтною) групою, ідентифікація себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Ідентичність – почуття неперервності свого буття як сутності, відмінної від усіх інших. Ідентичність – 1) збереження і підтримання особистістю власної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого

життя; 2) стійкий образ «Я», усвідомлення в собі певних особистісних якостей, індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, способів поведінки, які визнаються своїми і достовірними. Психосоціальна ідентичність є запорукою психічного здоров'я особистості.

Імідж (англ. image – образ) – особливий вид психічного образу, який характеризується як: 1) сформований у масовій свідомості стереотип сильно емоційно забарвленого психічного образу чого-небудь або кого-небудь; велике враження, що наділене великими регуляторними властивостями; 2) особливий психічний образ, який сильно й конкретно впливає на емоції, поведінку і стосунки особистості або групи; 3) маніпулятивний, привабливий, зрозумілий психічний образ, що впливає на емоційну сферу людини (іноді на її підсвідомість), а через неї – на механізми свідомості і поведінки, вибір людини.

Іміджування – уміле моральне звеличування добродійних вчинків студентів, моральний захист тих, хто діє чесно й принципово.

Індивід (лат. individuum – неподільне) – окремий представник людського роду, носій сукупності морфологічних, фізіологічних і психологічних ознак, які відрізняють його від представників інших видів живих істот; особа в групі або суспільстві. Індивідом є кожна людина. У процесі онтогенетичного розвитку індивід стає особистістю, індивідуальністю, свідомим суб'єктом своєї поведінки і діяльності.

Індивідуалізація – пошуки засобів позначення своєї неповторності, своєрідності, намагання транслювати іншим своє особистісне ставлення до них.

Індивідуальність – сукупність своєрідних психологічних особливостей і властивостей людини, що характеризує людську неповторність і виявляється в рисах характеру, специфіці інтересів, якостей і здібностей, які відрізняють одну людину від іншої; здатність особистості бути суб'єктом, досягаючи до того ж найвищого рівня активності.

Інтеграція (integration) – ознака *автентичної особистості*, яка по-справжньому реально функціонує, знає відмінності між відчуттями і фантазіями, між своїми потребами і бажаннями інших. Така людина діє згідно з власною глибинною мудрістю, не вимагаючи від людей підкорення або відповідності власним очікуванням. Інтеграція студента означає, що він усвідомлює свої потреби та бере відповідальність за їх реалізацію, узгоджує свої бажання з наявними можливостями, вибудовує своє «Я – ідеальне» узгоджено з «Я – реальним» і професійною моделлю.

Інтелект (лат. intellectus – розуміння, розум, глузд) – відносно стійка структура загальних розумових здібностей людини, раціонального пізнання; ефективність індивідуального підходу до ситуацій, які вимагають

пізнавальної активності; вищий спосіб урівноваження суб'єкта з середовищем, який характеризується універсальністю (Ж. Піаже). Розрізняють 3 види інтелекту (за Р. Стернбергом): 1) *інтелект вербальний*, для якого характерний великий словниковий запас, ерудиція, уміння розуміти прочитане; 2) здібність *вирішувати проблеми*; 3) *інтелект практичний* – як уміння досягати поставлених цілей.

Інтелігентність – висока культура поведінки разом із високим рівнем розвитку інтелекту й освіченістю.

Інтелігенція – еліта суспільства, передова його частина.

Інтерес – одна з форм спрямованості особистості, прояв пізнавальної потреби. Інтерес виявляється в забарвленому позитивними емоціями зосередженні уваги на певному предметі. Інтерес буває мимовільним і довільним.

Інтуїція – здатність до практично моментального осягнення істини без безпосереднього логічного обмірковування.

Категорії – найбільш загальні фундаментальні поняття, які відображають загальні властивості й відношення дійсності і пізнання.

Керівництво – найбільш ефективний вид управління особами і групами, при якому суб'єкти управління й об'єкт управління взаємодіють у свідомому прагненні до єдиної мети. Керівництво здійснюється за трьома основними стилями: автократичним, ліберальним і демократичним.

Когнітивний (лат. *cognitio* – знання, пізнання) **дисонанс** (лат. *disono* – різноголосий) – емоційний стан, який виникає, коли в людини одночасно є деякі установки або знання, що не узгоджуються між собою, або якщо виникає конфлікт переконання і зовнішньої поведінки.

Колектив – група однодумців, об'єднаних суспільно значущою спільною діяльністю, у якій переважають товариські стосунки й моральні норми поведінки. Колектив характеризується єдністю ціннісних орієнтацій, наявністю органів самоврядування, традицій та ін.

Колективний суб'єкт управління – управлінський колектив, який характеризується системою інтегральних властивостей, притаманних соціальній групі, але опосередкованих специфікою управлінської діяльності (наприклад, педагогічний колектив).

Компетенція – загальна здатність мобілізувати в професійній діяльності набуті знання, уміння, а також використовувати узагальнені засоби і способи виконання дій. Компетенція забезпечує універсальність професійної діяльності.

Компроміс міжособистісний – спосіб досягнення порозуміння, завершення конфлікту міжособистісного або міжгрупового. Компроміс передбачає досягнення угоди, взаєморозуміння, часткового завершення соціального конфлікту шляхом взаємних поступок і узгодження інтересів

(через їх часткове задоволення). Компроміс використовується в умовах, коли суб'єкти мають однакові можливості при відсутності достатніх ресурсів для повного задоволення інтересів, потреб однієї з конфліктуючих сторін.

Комунікабельність викладача (лат. *communis* – з'єдную, повідомляю) – риса особистості, яка виявляється в здатності до встановлення контактів, спілкування, товариськості; комунікативний потенціал викладача і його навички ефективного педагогічного спілкування.

Конкуренція – організація групової або міжособистісної взаємодії, яка передбачає жорсткі межі. Активність спрямована на створення перешкод партнеру по взаємодії.

Консенсус – згода, відсутність у сторін, що домовляються, заперечень щодо пропозицій, висунутих під час переговорів.

Конфлікт (лат. *conflictus* – зіткнення) – зіткнення осіб і груп, їхніх ідей, протилежних поглядів, інтересів, потреб, оцінок, прагнень, рівня домагань тощо. В основі конфлікту можуть лежати реальні або ілюзорні, усвідомлені або неусвідомлені протиріччя, спроба вирішення яких відбувається на фоні гострих емоційних станів. Прийоми психологічного тиску на опонентів, стиль, стратегія і тактика протиборства відображає індивідуальні характеристики учасників конфлікту. Способи запобігання і розв'язання конфліктів ґрунтуються насамперед на здійсненні психологічного впливу на опонентів, щоб змінити їхні ставлення, настанови.

Конфлікт внутрішній – психічний стан, який важко переживається, викликаний амбівалентністю почуттів і тривалою боротьбою мотивів, що затримує прийняття рішення.

Конфліктна ситуація – виникнення і загострення протиріч між членами групи. Усвідомлення конфліктної ситуації, яке виникає через певний час, активізує її учасників на прийняття необхідних заходів. Коли не вдається врегулювати гострі суперечності, виникає конфлікт.

Конформність (лат. *conformis* – подібний, відповідний) – неусвідомлене узгодження позицій, коригування їх індивідуальних варіацій відповідно до групових настанов; властивість особистості «бути як інші», попадати в жорстку залежність від групи, вияв якої визначається іноді довільним наслідуванням, а іноді – скромністю.

Кооперація – рівень взаємодії, який передбачає спільні зусилля в напрямку досягнення однієї мети.

Коректність – дещо підкреслена ввічливість.

Креативність – творчі можливості людини, які виявляються в здатності знаходити нові варіанти оптимального вирішення проблеми;

сприйнятливість до нових ідей.

Культура (лат. cultura – догляд, освіта, розвиток) – 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених суспільством, які характеризують певний рівень його розвитку; 2) рівень, ступінь розвитку, досягнута в деякій галузі знань або діяльності: культура праці, культура управління, культура мови тощо; 3) ступінь соціального, морального й розумового розвитку, властивий конкретній людині. Культура (1) – інтегральний фактор соціалізації особистості.

Культура управління – сукупність теоретичних і практичних положень, принципів, норм і цінностей, що мають загальний характер і стосуються певною мірою різних аспектів управлінської діяльності.

Лідер (лат. leader – ведучий, керівник) – член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах певної специфічної та досить значущої ситуації, щоб забезпечити організацію гуртової діяльності людей для найбільш швидкого й успішного досягнення спільної мети.

Лідерство – здатність особистості спонукувати інших діяти, надихаючи й запевняючи їх у тому, що обраний курс є правильним. У практичному плані лідерство – відношення домінування і підкорення, влади і підлегливості в системі міжособистісних взаємин у групі, сукупність правил або процедур, у межах яких здійснюється діяльність лідера.

Локус (лат. locus – місце, місцеположення) **контролю** (фр. controfe – перевірка) – якість, яка характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам або власним здібностям і зусиллям. Розрізняються інтернальний (внутрішній) і екстернальний (зовнішній) локус-контроль.

Майстерність – властивість особистості, набута в процесі її досвіду діяльності як вищий рівень освоєних професійних умінь у даній галузі на основі гнучких навичок і творчості.

Менеджер (англ. management – управління) – суб'єкт, що виконує управлінські функції; спеціаліст, який здійснює управлінську діяльність в економічних і виробничих структурах, освітніх закладах та ін.; особа, котра організовує конкретну роботу персоналу, керуючись сучасними методами управління.

Метод дослідження (гр. μέθοδος – шлях дослідження, спосіб пізнання) – нормативний обґрунтований спосіб проведення наукового дослідження. Це шлях наукового пізнання, який впливає із загальних теоретичних уявлень про сутність об'єкта дослідження. Розуміння, визначення і вибір методів дослідження залежать від загально-наукової і конкретно-наукової методології.

Методика дослідження – конкретне втілення методу

дослідження; вироблений спосіб організації взаємодії суб'єкта й об'єкта дослідження на основі конкретного матеріалу і визначеної процедури. У методиці дослідження конкретизується мета, предмет дослідження, а також показники вимірюваного явища, умови проведення роботи, засоби фіксації експериментальних показників і процедура аналізу та інтерпретації одержаних даних.

Методологія – шлях пізнання, одержання й пояснення необхідних фактів і розкриття закономірностей досліджуваних явищ. Система принципів, норм і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності.

Мислення абстрактне – один із різновидів людського мислення, яке полягає у виробленні узагальнених понять, суджень, умовиводів і здатності оперувати ними. Абстрактне (понятійне) мислення виростає на ґрунті узагальнення даних емпіричного пізнання.

Модель особистості професіонала – модель, що відображає структуру найбільш суттєвих здібностей особистості до конкретної професії. Розробляється на основі узагальнення емпіричних відомостей про структури особистостей достатньої кількості професіоналів, що добре справляються (а для порівняння – і погано справляються) з професійною діяльністю або на підставі кодифікованих норм (законів, статутів, інструкцій та ін.) і побажань експертів.

Мораль – загальна ціннісна основа культури, яка спрямовує активність людини на утвердження самоцінності особистості, рівності людей у їх прагненні до гідного й щасливого життя.

Моральні потреби – поняття, яке відтворює позитивне громадське цінування індивідуальних запитів особистості; суспільно (зокрема морально) санкціонована міра потреб, що стосується як їх складу, рівня, так і способів задоволення.

Моральні якості – характеристика найбільш типових моральних рис поведінки індивіда.

Моральність – визначає міру дотримання соціальних норм у поведінці людини, її ставлення до суспільства, містить внутрішню потребу особистості у здійсненні моральних дій і вчинків. Це сфера відповідального вчинку щодо інших людей. Суть моральності – гуманне ставлення до людини (альтруїзм). Моральність може виховуватися лише створенням умов, серед яких людина звикає чинити й діяти морально так само невимушено й природно, як і вмиватися зранку.

Мотивація – сукупність причин психологічного характеру (система мотивів), які зумовлюють поведінку і вчинки людини, їх початок, спрямованість і активність.

Мудрість – найвищий прояв глибини розуму, що спирається на

багате і добре організоване фактуальне й інструментальне знання про різні життєві контексти.

Навички – дії високого ступеня досконалості, деякі з яких можуть бути доведені до автоматизму.

Навіювання – вплив на емоційну і несвідому сферу психіки людини: подолання страхів, демонстрація психологічного захисту та можливості задоволення її основних потреб.

Навчання – упорядкована взаємодія викладача зі студентом, спрямована на розвиток особистості майбутнього фахівця, досягнення мети професійної підготовки. Змістом цієї взаємодії є цілеспрямована, послідовна передача (трансформація) суспільно-історичного, соціокультурного, професійного досвіду студентам у спеціально організованих умовах вищої школи.

Наука – 1) сфера й особливий вид діяльності людини, результатом якої є нові знання про дійсність, що відповідають критерію істинності; 2) система знань, отриманих за допомогою наукового методу.

Научіння – процес і результат набуття людиною нового сенсомоторного та інтелектуального досвіду, нових форм поведінки; засвоєння студентом соціального досвіду, професійних знань, умінь і навичок. Результатом научіння є соціалізація особистості студента.

Національна самосвідомість особистості – розуміння і почуття приналежності до етнічної спільноти як результат освоєння культури, традицій, звичаїв свого народу. Вона включає: 1) усвідомлення себе як індивіда на основі уявлень і знань про свої природно-біологічні властивості, зовнішність («Я – національно-фізичне»); 2) усвідомлення себе як носія національної психології на основі пізнання впливу на психічні процеси, почуття, прояв волі, розуму, мовлення, приналежності до певної нації, народу («Я – національно-психологічне»); 3) усвідомлення себе як носія національних властивостей особистості на основі пізнання залежності своєї життєвої позиції, ставлення до дійсності, інших людей, праці від національної приналежності («Я – національно-соціальне»). Завдяки національним особливостям особистість здатна зберегти наступність традицій і звичаїв свого народу, продовжити шлях його соціального й культурного розвитку.

Новоутворення – якісно новий тип будови особистості, що позначається на внутрішньому та зовнішньому житті людини: це зміни в інтелектуальній, емоційній і вольовій сфері, зміни в ставленні до середовища й самої себе.

Об'єкт дослідження – це частина об'єктивної психологічної реальності (тобто того, що існує незалежно від нашої волі і свідомості), яку потрібно дослідити.

Організованість – взаємодія індивідуального і спільного, вміння структурувати і програмувати діяльність відповідно до правил і норм організації.

Освіта – процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, а також способів мислення; це й рівень розумового розвитку особистості та її професійної кваліфікації. Освіту здобувають переважно в системі різних навчальних закладів (загальноосвітні та спеціальні (професійні) навчальні заклади). Істотною умовою успіху освіти є самоосвіта.

Освічений – індивід, який навчився вчитися самостійно; той, хто усвідомив, що безпека виживання базується не на самому знанні, а на вмінні його здобувати.

Особистість – людська цілісність, яка самовизначається і складається з розвитку відношень до навколишнього світу, до інших людей і до самої себе; вища інстанція, яка координує всю психічну діяльність, поведінкову активність; соціальне обличчя людини, «Я» для інших. Це соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально неповторного.

Педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. Елементи педагогічної майстерності: 1) гуманістична спрямованість (інтереси, цінності, ідеали); 2) професійне знання (предмета, методики його викладання, педагогіки і психології); 3) педагогічні здібності (комунікативність, перцептивні здібності, динамізм, емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність); 4) педагогічна техніка (уміння управляти собою, уміння взаємодіяти).

Педагогічна технологія – наукове психолого-педагогічне обґрунтування характеру педагогічного впливу на вихованця в процесі взаємодії з ним.

Педагогічне спілкування – професійне спілкування викладача зі студентами на занятті та поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату; структурний компонент і одночасно спосіб реалізації методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості. Педагогічне спілкування – одна зі сторін професіоналізму викладача, його уміння транслювати особистісне «Я» студенту як суб'єкту: чути і бачити його; співпереживати йому; безумовно приймати його як особистість, поважати почуття його власної гідності.

Педагогічний артистизм – експресивне вираження власних переживань, виявлення емпатійності, вміння щиро приймати переживання студента (учня).

Переконування – вплив на раціональну сторону психіки за

допомогою логічних формулювань, аргументів і доказів.

Плюралізм – множина рівноправно конкуруючих світоглядів, наукових напрямів, ідей, думок тощо.

Поведінка – система взаємопов'язаних вчинків, які людина здійснює, щоб реалізувати певні функції, зумовлені взаємодією з середовищем.

Позиція (лат. *positio* – становище) – погляди, уявлення, установки особистості стосовно умов її життєдіяльності.

Потреба пізнавальна – прагнення студента до опанування теоретичними знаннями з якоїсь предметної галузі (ці знання відображають закономірності походження, становлення і розвитку предметів відповідної галузі).

Предмет дослідження – якась конкретна сторона, аспект, властивість або відношення об'єкта дослідження. Об'єкт – це ціле, предмет – якась його частина.

Предмет психології вищої школи – особистість викладача і студента в їх розвивальній педагогічній взаємодії. Психологія вищої школи досліджує роль *особистісного чинника* при впровадженні інноваційних технологій навчання і виховання у ВНЗ, психологічні умови і механізми становлення особистості майбутнього фахівця в системі ступеневої вищої освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр).

Протиріччя – у *філос. розумінні* – взаємодія протилежних, взаємовиключних сторін і тенденцій предметів і явищ, які водночас перебувають у внутрішній єдності і взаємопроникненні та є джерелом саморуху й розвитку об'єктивного світу і пізнання. Протиріччя в педагогічному спілкуванні – один із видів нескінченної низки протиріч, із яких побудовано світ: добро – зло, сила – слабкість, молодість – старість, хочу – не можна, мрія – реальність, любов – ненависть тощо.

Професійна готовність студента – особистісна якість, яка проявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності та прагненні займатися нею після закінчення ВНЗ. Вона допомагає молодому фахівцю успішно реалізовувати професійні функції, правильно використовувати набуті знання і досвід, зберігати самоконтроль і долати непередбачені перешкоди. Професійна готовність – вирішальна умова швидкої адаптації випускника до умов праці, подальшого його професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації.

Професійна компетентність – професійна готовність і здатність суб'єкта праці до розв'язання завдань і виконання професійних обов'язків. Це ступінь і основний критерій визначення відповідності суб'єкта посаді, яку він займає.

Професійна культура – 1) системний світогляд і модельне

професійне мислення (юриста, педагога, інженера тощо); 2) професійна творчість; 3) праксиологічне, рефлексивне й інформаційне опанування; 4) компетентність діяльності, спілкування і саморозвитку.

Професійна придатність – психодіагностична і психопрогностична оцінка особистості й організму людини відповідно до вимог і особливостей її професійної діяльності.

Професійна самосвідомість педагога – усвідомлення педагогом себе як суб'єкта педагогічної діяльності, самооцінка професійно необхідних знань і професійно значимих якостей особистості. Результатом самосвідомості педагога є соціально-професійний аспект його «Я-концепції».

Професійна спрямованість – розуміння і внутрішнє прийняття особистістю цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних із нею інтересів, настанов, переконань і поглядів. Усі ці ознаки і компоненти професійної спрямованості виступають показниками рівня її сформованості в студентів. Вона характеризується стійкістю (нестійкістю), домінуванням соціальних або вузько особистісних мотивів, далекою чи близькою перспективою.

Професійне самовизначення – процес прийняття особистістю рішення стосовно вибору майбутньої трудової діяльності (ким стати, до якої соціальної групи належати, де й із ким працювати?) Професійне самовизначення містить у собі усвідомлення індивідом себе як суб'єкта конкретної майбутньої професійної діяльності; зіставлення своїх можливостей на основі самооцінки індивідуально-психологічних якостей із психологічними вимогами професії до фахівця; усвідомлення своєї ролі й відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізації своїх здібностей; саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Професійне самоствердження студента – потреба і прагнення відповідати професійним вимогам і суб'єктивному професійному ідеалу, реалізувати свої можливості й досягти певних результатів у навчальній і трудовій діяльності, спілкуванні, одержати визнання однокурсників і викладачів, утвердити у власній думці своє професійне «Я». Психологічними умовами професійного самоствердження є посилення професійної мотивації; наявність у свідомості студента сучасної моделі професії; внутрішнє прийняття вимог професії; адекватна самооцінка особистісних якостей, задатків і здібностей; позитивне ставлення до себе як суб'єкта – майбутнього професіонала; оволодіння професійними знаннями; примноження досвіду розв'язання професійних завдань.

Професійний відбір (профвідбір) – форма трудової експертизи, завдання якої – вибір із групи людей, які мають певні здібності, досвід

(знання, уміння і навички), моральні якості, необхідних для даної професії або спеціальності. На підставі завдань розрізняють психологічний, медичний, фізіологічний і педагогічний профвідбір. Залежно від вибору діагностики (експрес-психодіагностика або пролонгована психодіагностика) розрізняють психологічний експрес-відбір і пролонгований відбір.

Професіограма – системний опис соціально-економічних, виробничо-технічних, санітарно-гігієнічних, психологічних та інших особливостей професії, а також вимог до суб'єкта цієї спеціальності, на основі чого визначаються необхідні для цього виду діяльності якості особистості, що складають основу професійної придатності людини.

Професіонал – у широкому розумінні це суб'єкт професійної діяльності, в якого високі показники професіоналізму особистості і діяльності, високий професійний і соціальний статус, система особистісної і діяльнісної нормативної регуляції, яка динамічно розвивається. Він постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, що мають соціально-позитивне значення.

Професіоналізація розвитку особистості студента – формування і поглиблення інтересу до професії, опанування знаннями, уміннями і навичками з обраного фаху, вдосконалення особистості майбутнього фахівця. Виявляється в професіоналізації пізнавальних процесів; підвищенні почуття професійної відповідальності, обов'язку і честі; зростанні рівня домагань і прагненні до самоствердження в сфері майбутньої професії; посилення ролі самовиховання, зміцненні професійної самостійності й готовності до майбутньої практичної роботи.

Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїття ефективних професійних навичок і умінь, у тому числі тих, що базуються на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами й способами розв'язання професійних завдань. Це дає змогу йому здійснювати діяльність із високою стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих і індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, професійну мотиваційну спрямованість, ціннісні орієнтації, професійні інтереси.

Психічне здоров'я – емоційне благополуччя, створене завдяки атмосфері поваги, довіри, відкритості.

Психологічна модель фахівця – зразок фахівця з вищою освітою, сформований на основі вивчення особливостей особистості й структури діяльності осіб, що успішно працюють після закінчення ВНЗ.

Чим ближче до завершення професійного навчання перебуває студент, тим ближче до модельних повинні бути його особистісні якості, знання, уміння і навички.

Психологічний бар'єр – наслідок невідповідності зовнішніх впливів (подразників) внутрішньому «Я» (інтересам, потребам, спрямованості особистості тощо), через що формується негативне ставлення до «подразників», прагнення захиститися від них.

Психологія вищої школи – галузь психологічної науки, яка вивчає закономірності функціонування психіки студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності та закономірності науково-педагогічної діяльності викладача, а також соціально-психологічні особливості педагогічної взаємодії.

Рефлексія (від лат. reflexio – вигин, відображення) – довільна увага до змісту власної свідомості. Рефлексивність особистості виявляється в її здатності критично оцінювати свої дії та змінювати відповідно до цього мислення і діяльність.

Рефлексія педагога – це процес пізнання ним самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, міркування про себе як особистості, усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють вихованці, колеги, інші оточуючі люди.

Рівень домагань – прагнення індивіда до мети такої складності, яка, на його думку, відповідає його можливостям; ступінь вимогливості до себе; самооцінка очікуваних результатів у майбутній діяльності; бажаний рівень самооцінки особистості – рівень «Я». Рівень домагань може бути адекватним, тобто відповідати здібностям індивіда, і неадекватним – заниженим або завищеним. Розбіжність між рівнем домагань і фактичною його реалізацією спричиняє незадоволеність, розчарування, фрустрацію. Досягнення рівня домагань супроводжується самосхваленням, почуттям успіху тощо.

Розвиваюче навчання – спрямоване на розвиток теоретичного мислення і творчості як основи особистості. Зміст розвиваючого навчання вимагає активізації мисленнєвих дій. Розвиваюче навчання формує уміння вчитися або набуття умінь і навичок власних учбових дій, уміння самостійно орієнтуватися в новій науковій (або іншій) інформації. Розвиваюче навчання використовує методики, які ґрунтуються на потребі сходження від абстрактного до конкретного.

Розвиток – зміни від простого до складного, від нижчого до вищого в результаті примноження кількісних змін, що ведуть до якісних перетворень.

Розвиток особистості фахівця – процес, під час якого індивід,

засвоюючи соціальний, моральний і професійний досвід, набуває реального соціального, морального і професійного статусу.

Розуміння – активний процес пошуку й конструювання людиною смислу повідомлення, тексту, образів, схем, моделей, символів та інших форм існування знань і інформації, а також інтерпретація і конструювання смислу дій і вчинків інших людей. Для розуміння характерне відчуття ясності й внутрішньої єдності явищ і відношень, які розглядаються.

Роль (франц. *role* – перелік) – певна соціально-психологічна характеристика особистості, спосіб поведінки залежно від її статусу й позиції в групі, суспільстві, у системі міжособистісних взаємин і суспільних відносин.

Самоактуалізація – відчуття своєї внутрішньої природи, чесність і прийняття відповідальності за власні дії, можливість кращого життєвого вибору, постійний процес розвитку свого потенціалу до максимально можливого.

Самореалізація – розгортання оптимальних здібностей людини до різних видів людської діяльності; рівень розвитку, якого досягає людина від моменту народження; це свідоме прагнення до реалізації своїх можливостей.

Самоцінність – це те, наскільки людина вважає себе гідною поваги, уваги оточуючих людей, навіть незалежно від результатів діяльності в даний момент.

Свідомість моральна – єдність моральних знань і моральних почуттів, раціонального й емоційного.

Сенситивність вікова (від лат. *sensus* – відчуття) – властива конкретному періоду онтогенетичного розвитку особлива чутливість до певного роду впливів навколишньої дійсності. Наприклад, студентський вік сенситивний для професійного становлення особистості. Знання вікових сенситивних періодів позитивно впливає на успішність педагогічної діяльності.

Синергетика (від грец. *συνεργητικός* – спільний, узгоджено діючий) – напрям міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації і впорядкування у відкритих системах різного типу (фізична, біологічна, соціальна, екологічна та ін.).

Синергія (співдружність) – підвищена результативність спільної дії чинників порівняно з тими ж, які діють окремо.

Ситуація – система зовнішніх умов стосовно суб'єкта діяльності, які спонукають або опосередковують його активність.

Скромність – ретельність, розумне використання влади, критичне ставлення до своїх заслуг і хиб.

Смисл особистісний – суб'єктивне ставлення людини до того, що

вона висловлює за допомогою мови. За О. М. Леонтьєвим, співвіднесення мотиву і мети народжує особистісний смисл. Концепція сенсу життя передбачає віддалену мету, яку треба досягти через власні зусилля, працю.

Совість – це критична моральна оцінка своєї поведінки, яка супроводжується сильними почуттями. Це орган смислу і життя, і діяльності. Це загострене почуття особистісної відповідальності перед людьми і суспільством за свою поведінку, за свої вчинки. Совість виникає, коли свідомість констатує збіг або розходження вчинку і моральної норми. Як наслідок, з'являється оцінка свого вчинку. Якщо негативна – з'являється негативна мотивація щодо вчинку, незадоволення собою – муки совісті. Якщо позитивна оцінка – зростає самоцінність.

Соціалізація – процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом настанов, цінностей, ролей, очікувань, які властиві певній культурі або соціальній групі.

Соціальна інгібіція – утримання, пригнічування активності, гальмування поведінки і діяльності під впливом інших людей. Наприклад, працездатність у присутності окремих членів групи може знижуватися.

Соціальна компетентність – володіння когнітивними, емоційними і моторними засобами людської поведінки.

Соціальна ситуація розвитку (Л. С. Виготський) – особливе, одиничне і неповторне відношення між індивідом і соціальною дійсністю.

Соціальна фасилітація – посилення енергії, підвищення активності, домінантних реакцій індивіда, полегшення його діяльності в присутності групи (разом краще!)

Соціальне порівняння – соціально-психологічне явище, коли зіставляються не лише окремі особистості, а цілі групи людей. Відпадає необхідність ставати добрішим, веселішим, культурнішим, освіченішим тощо, займатися самовихованням, якщо порівняння на користь індивіда. З'являється можливість підвищити свою самооцінку, ставши членом відповідної групи. Окрім того, на члена групи автоматично переноситься її соціальний статус.

Соціальне управління – діяльність, спрямована на забезпечення впорядкованості та узгодженості в діях людей і організацій, щоб досягнути окреслені суспільно значущі цілі.

Соціальні норми – вироблені суспільством моделі поведінки особистості та груп, які сприяють досягненню головних цінностей суспільства і життєво важливих для нього відношень.

Соціальні репрезентації – загальноприйняті переконання, ідеї і цінності, які підтримуються більшістю. Вони включають також і наші погляди й культурну ідеологію, що ми демонструємо іншим, розкриваючи

перед ними своє «Я». Наші соціальні репрезентації допомагають пояснювати світ, налагоджувати міжособистісні стосунки на засадах взаєморозуміння.

Співробітництво навчальне – форма взаємодії викладача зі студентами, в якій спільно визначаються і вирішуються навчальні проблеми, розумові задачі. Від педагога вимагається такт, поважне ставлення до вихованців, пильна увага до їх розумового процесу; підтримка, схвалення найменшого успіху; прояв емпатії, уміння поставити себе на місце студента, зрозуміти мету і мотиви його діяльності; доброзичливість; рефлексія, аналіз своїх дій як педагога, швидке запровадження поправок у навчальний процес. Від студентів очікується самоконтроль, самооцінка, розкутість, відсутність страху, відповідальне ставлення до навчання, ініціатива, прагнення до творчості, доброзичливі взаємини в групі та з педагогом. Найбільш поширеним способом навчального співробітництва при розв'язанні навчальних завдань є дискусія, групове обговорення, розв'язання проблемних питань, проведення ділових ігор тощо.

Спілкування – взаємодія суб'єктів, в якій проходить обмін раціональною й емоційною інформацією, діяльністю, досвідом, знаннями і вміннями, а також результатами діяльності. Необхідна умова розвитку і формування особистості та групи. Категорія спілкування настільки багатогранна, що спілкування розглядається з різних позицій: як діяльність, специфічна форма взаємодії між людьми, як необхідна умова життєдіяльності, засіб передачі культури й суспільного досвіду, спосіб розкриття суб'єктивного світу, засіб впливу та ін.

Спілкування ділове – це взаємодія людей, в якій його учасники виконують соціальні ролі, тому в ньому запрограмовані конкретні цілі спілкування, його мотиви, а також способи здійснення контактів. А коли так, то активність пізнавальної і емоційно-вольової сфер має прагматичний характер.

Спілкування міжособистісне (неформальне) – взаємодія суб'єктів, в якій немає чіткої регламентації, зумовленої цілями діяльності, соціальними ролями, нормами поведінки. У процесі такого спілкування відбувається емоційне розкріпачення, занурення у внутрішній світ партнера, взаємини набувають довірливий характер.

Статус (лат. status – стан, становище) – місце індивіда в системі міжособистісних взаємин у групі, суспільстві, його права, обов'язки й привілеї.

Стереотипізація – один із міжгрупових механізмів взаємин, суть якого полягає в приписуванні певним групам людей властивих саме їм рис, причому найчастіше негативних. Стереотипізація пов'язана також із

тенденцією не фіксувати, применшувати відмінності між членами своєї групи й гіперболізувати відмінності між своєю та іншою групами. Неправильні, помилкові стереотипи часто ускладнюють контакти між людьми, заважають налагодженню нормальних взаємин між ними. Інколи стереотипізація корисна, тому що полегшує орієнтацію в оточуючому світі, згуртовує колектив.

Стиль діяльності – стійка індивідуально-специфічна система психологічних засобів, прийомів, навичок, методів і способів здійснення певної діяльності.

Стиль керівництва – система принципів, норм, методів і прийомів впливу на підлеглих, щоб ефективно здійснювати управлінську діяльність і досягати поставлені цілі.

Стрес (англ. stress – напруга) – емоційний стан людини, що виникає під дією сильних подразників і виявляється в напружених переживаннях.

Студент (від лат. *studens* (*studentis*) – той, хто старанно працює, займається) – людина, яка наполегливо навчається, опановує професійні знання, уміння і навички, вивчає (студіює) науку. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», студент (слухач) – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання, щоб здобути певний освітній і освітньо-кваліфікаційний рівень.

Студентство – це мобільна соціальна група, метою діяльності якої є засвоєння за спеціально розробленою програмою соціально-професійних ролей, підготовка до виконання важливих професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних та інших функцій. Воно об'єднує молодих людей, які свідомо й цілеспрямовано оволодівають професійними знаннями, уміннями і навичками, набувають професійні якості через навчання у вищих навчальних закладах.

Студентський вік – особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя людини, який пов'язаний із формуванням фахівця, суспільного діяча і громадянина, опануванням і консолідацією багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності. Під час навчання в студента формуються необхідні для цього якості, знання, уміння і навички. Ознаками соціально-психологічної зрілості студента є громадянська позиція, професіоналізм, діловитість, професійне мислення, етична освіченість, естетична культура, активність, потреба самовдосконалення, відповідальне ставлення до здоров'я та ін.

Суб'єкт – людина на вищому рівні активності, цілісності, автономності.

Суб'єктність – здатність людини усвідомлювати себе носієм знань, волі, ставлень, здійснювати свідомий вибір у системі соціальних відносин, розуміти свої дії та відповідати за них, з'ясувати для себе зв'язки свого «Я» з іншими людьми.

Творчість – свідома, цілепокладаюча активна діяльність, спрямована на пізнання і перетворення дійсності, яка створює нові, оригінальні, раніше не існуючі предмети, твори тощо. Процес творчості включає інтелектуальну діяльність стосовно осмислення життя, створення нових теоретичних узагальнень, висунення ідей і діяльність щодо втілення їх у життя. Високий рівень розвитку творчого мислення фахівця – важлива психологічна передумова найбільш раціонального й ефективного виконання ним професійних обов'язків.

Товариськість – взаємна солідарність, повага і довіра, які утворюють спільність інтересів і цілей.

Толерантність – відсутність (або послаблення) реагування на конфліктогенний фактор; поблажливість, терпимість до чийось думок, поглядів, вірувань тощо.

Унікальність (лат. unicus – єдиний) – неповторність, винятковість, рідкісність. Кожній людині властива своя генетична програма, індивідуальний набір спадкових і вроджених задатків, психофізіологічних параметрів організму, особливостей вищої нервової діяльності, неповторного індивідуального досвіду, одиничні форми сприйняття, мислення, емоцій, волі тощо. Не тільки психологічні особливості індивіда є унікальними, а й освоєне ним всезагальне надбання людства сприймається і засвоюється під неповторним ракурсом світобачення; типові культурні зразки поведінки, багатство знань, традиції стосунків опановуються індивідом через власні соціально-психологічні «фільтри» і внутрішні умови (мотиви, установки, погляди, очікування, потреби, характер і ін.) і в такий спосіб творять унікальність його індивідуального духовно-психологічного світу.

Упевненість у собі – переживання людиною своїх можливостей, як адекватних тим завданням, які перед нею стоять у житті, так і тим, які вона ставить перед собою. Упевненість у собі протиставляється надлишковій самовпевненості.

Управління – процес впливу суб'єкта на якусь систему, щоб забезпечити її цілеспрямований розвиток, зберегти або видозмінити структуру, підтримати або змінити режим діяльності відповідно до проміжної задачі.

Управлінська діяльність – сукупність скоординованих дій і заходів, спрямованих на досягнення певної мети в межах організації чи системи. Управління в системі «людина – людина» є реалізацією

керівником конструктивних, регулятивних, комунікативних і оцінно-коректувальних функцій, які забезпечують ефективний вплив на людей, щоб гарантувати виконання завдань сумісної діяльності. Сутність такої діяльності полягає в організації мотивованих взаємин у колективі задля успішного розв'язання навчально-виховних завдань.

Успішність – ступінь засвоєння студентом обсягу знань, умінь і навичок, визначених навчальною програмою, із погляду їхньої усвідомленості, повноти, глибини, міцності. Успішність виражається в оцінних балах. Висока успішність студентів досягається системою дидактичних і виховних засобів, оптимальною організацією навчальної діяльності.

Установка психологічна (настанова) – готовність, схильність суб'єкта до певної форми реагування. Установка багато в чому визначає характер поведінки і діяльності. Психологічна установка стосовно тих чи інших соціальних об'єктів і явищ називається соціальною або соціально-психологічною установкою. Установка соціальна і соціально-психологічна може виникати під впливом пропаганди або спеціальних видів реклами.

Установка смислова – ставлення особистості до тих об'єктів, що мають місце в її діяльності та є для неї особистісно значимими. Смислові установки мають таку психологічну структуру: інформаційний компонент (погляди людини на світ, образ того, до чого вона прагне), емоційно-оцінний компонент (симпатії або антипатії стосовно значимих об'єктів), поведінковий або регулятивний компонент (готовність діяти стосовно об'єктів, що мають особистісний смисл). Смислові установки можуть змінюватися тільки в результаті діяльності суб'єкта, його власного досвіду.

Учбова задача – задача, при розв'язанні якої учень (студент) оволодіває загальним способом розв'язання цілого класу однорідних часткових задач. Етапи розв'язання учбової задачі: 1) прийняття або самостійне визначення учбової задачі; 2) перетворення умов учбової задачі, щоб знайти деяке загальне відношення предмету, що вивчається; 3) моделювання виділеного відношення; 4) перетворення моделі цього відношення для вивчення його властивостей у «чистому вигляді»; 5) побудова системи часткових задач, які розв'язуються загальним способом; 6) контроль за виконанням попередніх дій; 7) оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання учбової задачі.

Учіння – 1) система пізнавальних дій, спрямованих на розв'язання навчально-виховних завдань, результатом чого є набуття системи знань, опанування уміннями і навичками; 2) процес (точніше, співпроцес) набуття і закріплення способів діяльності індивіда, результатом якого є досвід, виникають нові форми поведінки і діяльності; 3) діяльність учня (студента) щодо оволодіння соціальним досвідом і розвитку якостей, необхідних для

виконання соціальних функцій і розв'язання задач.

Ціннісні орієнтації – вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, система її настанов, переконань, що виявляються в поведінці.

Цінність – міждисциплінарна наукова категорія, що позначає якісь об'єкти, властивості або ідеї, які мають значущість для людини і втілюють у собі ідеали та виступають для особистості як еталон потрібного, надаючи смисли життя.

Чарівність – найцінніша особистісна якість, яка для педагога-фахівця є ще й професійно важливою. Чарівні люди мають силу притягіння, вони швидко розташовують до себе, створюють обстановку психологічного комфорту, а найголовніше – вони вміють впливати на людей. Чарівність залежить від природних якостей особистості, але її можна успішно розвивати. Чарівна особистість має такі характеристики: 1) неординарна, з «ізіюминкою», зовнішність (краще, звичайно, якщо зовнішність приваблива); 2) емоційна заразливість; 3) дотепність; 4) уважність і доброзичливе ставлення до партнера по спілкуванню; 5) комунікабельність; 6) психологічна захищеність.

Чесність професійна – ділова вимогливість, самовіддача в роботі, уміння говорити правду «в очі».

«Я-концепція» – цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх суперечностей, образ власного «Я», який є установкою людини стосовно себе. «Я-концепція» містить такі компоненти: 1) *когнітивна складова* – «Образ-Я» – уявлення індивіда про самого себе, про свої якості, здібності, зовнішність, соціальну значущість та ін.; 2) *оцінна складова* – «Ставлення-Я» – самооцінка, самоставлення, самоповага та ін.; 3) *поведінкова складова* – «Вчинок-Я» – потенційні поведінкові реакції, конкретні дії, самопрезентації, які можуть бути викликані «Образом-Я» і «Ставленням-Я». У склад «Я-концепції» входять: 1) *«фізичне Я»* – схема власного тіла; 2) *«реальне Я»* – уявлення про себе в теперішньому часі; 3) *«динамічне Я»* – те, яким суб'єкт має намір стати; 4) *«соціальне Я»* – співвіднесене зі сферами соціальної інтеграції (статевою, етнічною, громадянською, рольовою та ін.); 5) *«екзистенційне Я»* – як оцінка себе в аспекті життя і смерті; 6) *«ідеальне Я»* – те, яким суб'єкт, на його думку, повинен бути, орієнтуючись на моральні норми; 7) *«фантастичне Я»* – те, яким суб'єкт бажав би бути, якщо це було б можливим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 165-170.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 624 с.
3. Аванесова А. С., Вербицкий А. А. Основы педагогики и психологии высшей школы. – М.: МГУ, 1986. – 302 с.
4. Аврамчук Л. А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 122-125.
5. Айнштейн В. Преподаватель и студент: вопросы общения // Высшее образование в России. – 1998. – №1. – С. 87-95.
6. Айнштейн В. Преподаватель и студент: искусство общения // Высшее образование в России. – 1999. – №6. – С. 85-91.
7. Айнштейн В. Преподаватель и студент: практика общения // Высшее образование в России. – 1998. – №2. – С. 51-58.
8. Айсмонтас Б. Б. Некоторые психолого-педагогические особенности создания и использования компьютерных обучающих программ в вузе // Психологическая наука и образование. – 2004. – №4. – С. 51-59.
9. Акофф Р. Искусство решения проблем: Пер. с англ. – М.: Мир, 1982. – 224 с.
10. Алберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение: Распрямись, выскажись, возрази! – СПб: Академический проект, 1998. – 190 с.
11. Амонашвили Ш. А. Без сердца что поймешь..? // Развитие личности. – 2004. – №2. – С. 112-127; - №3. – С. 98-114; - №4 - 6.
12. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – С. 5-8.
13. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
14. Андреев А. Студент и культура: Информация к размышлению // Высшее образование в России. – 2004. – №4. – С. 101-105.
15. Андрущенко В. П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення // Вища освіта України. – 2003. – №2. – С. 5-6.
16. Антологія афоризмів / Упор. Л. П. Олексієнко. – Д.: «Видавництво Сталкер», 2004. – 704 с.
17. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
18. Арыдин В. М., Атанов Г. А. Учебная деятельность студентов / Справочное пособие для абитуриентов, студентов, молодых преподавателей. – Донецк, «ЕАИ-пресс», 2000. – 80 с.

19. Астахова В. І. Деякі нові штрихи в соціальному портреті студентства // Проблеми вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С. 65-69.
20. Астахова Е. В. Социальные характеристики кадрового потенциала высшей школы: украинский вариант // Инновации в образовании. – 2003. – №1. – С. 27-51.
21. Атватер И. Я вас слушаю...: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника: Сокр. пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Экономика, 1988. – 111 с.
22. Балабанова Л. М. Психолого-педагогічні проблеми студентського віку // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 1999. – Вип.4(7). – С. 169-170.
23. Барабанова В. В., Зеленова М. Е. Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 28-41.
24. Барабаш Н., Тульчинский М. Психофизиологические особенности студентов с различными типами «коронарного поведения» // Вестник высшей школы. – 2000. – №3. – С. 32-33.
25. Бараш Б. А. Психотерапевтическая помощь студентам вуза в кризисных ситуациях // Физические и психосоциальные особенности студентов: Сб. науч. трудов. – Таллин, 1986. – С. 133-141.
26. Батракова С. Н. Основы профессионально-педагогического общения. – Ярославль: Яр. гос.ун-т, 1986. – 80 с.
27. Белинская Е. П. Временные аспекты «Я-концепции» и идентичность // Мир психологии. – 1999. – №3. – С. 140-147.
28. Белобрыкина О. А. Традиции как средство развития профессиональной идентичности студентов-психологов // Психология в вузе. – 2004. – №2. – С. 99-109.
29. Белухин Д. А. Учитель: от любви к ненависти. – М.: Народное образование, 1994. – 144 с.
30. Берак О., Шибает А. Установка на развитие личности студента // Вестник высшей школы. – 1990. – №10. – С. 23-28.
31. Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование // Вопросы философии. – 1990. – №1. – С. 163-168.
32. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 434 с.
33. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124-129.
34. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку // Освіта і управління. – 2005. – №1. – С. 51-58.
35. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. – К.: Школа, 1998. – 204 с.
36. Библер В. С. Нравственность, культура, современность

- (философские размышления о жизненных проблемах). – М.: Знание, 1990. – 62 с.
37. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
38. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
39. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасного студента та проблеми професійної підготовки психологів-практиків // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 8-11.
40. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. – К.: АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 2000. – 63 с.
41. Бродовська В. Й., Патрик І. П., Яблонко В. Я. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові: Словник. – 2-е вид. – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 224 с.
42. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
43. Булгаков А. В. Внеаудиторные формы работы как фактор динамики учебной мотивации и успешности обучения в вузе // Инновации в образовании. – 2002. – №4. – С. 62-75.
44. Бурдейна Л. Діалогічне спілкування як необхідна умова формування моральної культури студентської молоді // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №4. – С. 38-46.
45. Буряк В. Умови та засоби самоосвіти студентів // Вища освіта України. – 2002. – №6. – С. 18-22.
46. Вайсери К. И. О социально-культурной адекватности студентов // Инновации в образовании. – 2002. – №4. – С. 77-88.
47. Вербан Е. О. Стратегії і прийоми психологічного подолання життєвих криз особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №8. – С. 7-9; - № 9. – С. 12-14.
48. Вербицкий А. А. Активные методы обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
49. Весна М. Интерсубъектная самоорганизация в студенческой учебной группе: лонгитюдное исследование // Вестник высшей школы. – 2003. – №1. – С. 29-33.
50. Весна М. Самоорганизация в студенческой учебной группе // Высшее образование в России. – 2003. – №2. – С. 93-95.
51. Власенко В. В. Вчителі–учні: психологія взаємних оцінних ставлень. – К.: УДПІ, 1995. – 155 с.
52. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В.

- Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
53. Гаженко О. П. Соціальні очікування старшокласників та їх батьків від системи вищої освіти // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №4. – С. 23-25.
54. Галузинский В. М., Євтух М. В. Основы педагогики та психології вищої школи в Україні. – К.: Інтел, 1995. – 168 с.
55. Галян О. І. Діалогічна парадигма міжособистісної педагогічної взаємодії // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 1 (4). – К.: НПУ, 1999. – С. 82-88.
56. Гашимова В. Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 164-168.
57. Гершунский Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры. – М.: Пед. общество России, 2001. – 128 с.
58. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
59. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В.Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
60. Головінський І. З. Педагогічна психологія: Навч. посіб. для вищ. шк.. – К.: Аконті, 2003. – 288 с.
61. Григорович Л. А. Психологическая дисциплина в магистратуре // Психология в вузе. – 2005. – №1. – С. 45-49.
62. Громыко Ю., Давыдов В., Зинченко В. Изменение в содержании и оценке качества образования и образовательных технологий // Вестник высшей школы. – 1998. – №3. – С. 45-48.
63. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. – 1995. – №1. – С. 29-39.
64. Данилова В. Как стать собою: Психотехника индивидуальности. – Харьков: ИМП «Рубин», 1994. – 125 с.
65. Долинська Л. В. Діалогічна взаємодія викладача і студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип.2. – К.: НПУ, 1998. – С. 93-97.
66. Долинська Л. В. Стилi педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 1 (4). – К.: НПУ, 1999. – С. 64-69.
67. Драгомирова І. Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста // Вища школа. – 2002. – №2-3. – С. 49-52.
68. Дружинин В. Н. Психология творчества // Психологический журнал. – Т. 26, №5. - 2005. – С. 101-109.
69. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. –

2004. – №2. – С. 82-86.
70. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Университетское, 1993. – 368 с.
71. Жалдак Л. Управління гуртуванням студентської групи // Освіта і управління. – 1999. – №3. – С. 99-102.
72. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №4. – С. 107-112.
73. Жилиев А. А. Психологические особенности активизации учебно-познавательной деятельности в ходе лекции // Инновации в образовании. – 2001. – №2. – С. 107-116.
74. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии: Учебник. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 183 с.
75. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Уч. пособ. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
76. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №5. – С. 3-19; №6. – С. 21-32.
77. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів: Монографія. – Ірпінь, 2000. – 191 с.
78. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – 20-27 лютого. – С. 1-4.
79. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации студентов педвуза // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 60-66.
80. Зиновкина М. Вузовский педагог XXI века // Высшее образование в России. – 1998. – №3. – С. 14-16.
81. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. – М.: Высшая школа, 1975. – 314 с.
82. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
83. Зинченко В. П. Живое знание: психологическая педагогика. – Самара, 1998. – 296 с.
84. Зинченко В. П. Наука о мышлении // Психологическая наука и образование. – 2002. – №1. – С. 5-18.
85. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. – М.: Гардарики, 2003. – 275 с.
86. Зинченко В. П. Размышления о душе и ее воспитании // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 119-136.
87. Зорин С. С. Формирование творческого потенциала у школьников и студентов // Мир образования. – 2005. – №1. – С. 142-148.

88. Зубалій Н. П. Психологічний аналіз структури позитивного ставлення до учіння студентів // Наук. записки: Зб. наук. праць. – Вип.40. – К.: НПУ, 2001. – С. 221-223.
89. Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 5-12.
90. Иванова Н. Л. Идентичность и толерантность: соотношение этнических и профессиональных стереотипов // Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С. 54-62.
91. Изюмова С. А., Чмыхова Е. В. Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов // Инновации в образовании. – 2001. – №2. – С. 54-63.
92. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущих педагогов // Вопросы психологии. – 2000. – №4. – С. 57-66.
93. Исаев Е. И., Пазухина С. В. Формирование ценностно-смысловых отношений к психологии у будущих педагогов // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 3-11.
94. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода (основи когнітивної теорії конфліктів). – К.: Наукова думка, 1996. – 192 с.
95. Казанцева Т. А., Олейник Ю. Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал. – 2002. – №6. – С. 51-59.
96. Калошин В. Ф. Самоактуалізація викладача // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №1. – С. 7-9.
97. Калужный А. А. Психология формирования имиджа учителя. – М.: Владос, 2004. – 222 с.
98. Каминская М. В. Концепция профессионального развития учителя в системе образования Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова // Психологическая наука и образование. – 2004. – №3. – С. 34-43.
99. Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
100. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, 1979. – 186 с.
101. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 168 с.
102. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М.: Наука, 1997. – 283 с.
103. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
104. Карнегі Д. Як здобувати друзів і впливати на людей: Пер. з англ. – К.: Молодь, 1990. – 168 с.
105. Кіпень В. Українське студентство: на що орієнтуємося і що цінуємо? //

- Управління освітою. – 2001. – № 22. – С. 3-5.
106. Климов Е. А. Психология профессионала: Избр. психол. труды. – Москва-Воронеж: Ин-т практ. психологии, НПО «Модекс», 1996. – 400 с.
107. Ключев Е. В. Речевая коммуникация: Успешность речевого взаимодействия: Учеб. пособие для ун-тов и ин-тов. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 317 с.
108. Коваленюк Т. П. Психология профессионального образования: Уч.-практ. пос. – М.: МГАУ им. В. П. Горячки, 2001. – 69 с.
109. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
110. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 216 с.
111. Кондратьев С. В. Типические особенности педагогического взаимодействия // Вопросы психологии. – 2004. – №4. – С. 130-137.
112. Кононенко П. Національна педагогіка в реформуванні освіти // Освіта і управління. – 1997. – №3. – С. 19-30.
113. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 128 – 135.
114. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні / А. Погрібний, А. Алексюк та ін. – К.: Школяр, 1997. – 149 с.
115. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 110-112.
116. Корніяка О. М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №1. – С. 38-43.
117. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
118. Крушельницкая О. Б., Панасюк А. С. Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами // Психологическая наука и образование. – 2003. – №3. – С. 48-51.
119. Крысько В. Г. Социальная психология: словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 688 с.
120. Кудіна В. В., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: Курс лекцій. – К.: КСУ, 2004. – 176 с.
121. Кудрявцев А. С. Что значит грамотно мыслить // Инновации в образовании. – 2003. – №4. – С. 32-37.
122. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 52-62.
123. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1989. – 119 с.
124. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера

- производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 162 с.
125. Ламанов И. А. Методика измерения качества обучения в вузе: проблемы разработки и внедрения в учебный процесс // Инновации в образовании. – 2002. – №2. – С. 98-107.
126. Лапкин М. М., Яковлева Н. В. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов // Психологический журнал. – 1996. - №4. – С. 134-140.
127. Лебедев В. И. Психология управления. – М.: Агропромиздат, 1992. – 175 с.
128. Левківська Г. П. Адаптація першокурсника в умовах ВЗО. – К.: Науково-методичний центр, 2001. – 128 с.
129. Левківський Б. Підвищення педмайстерності викладачів вищих навчальних закладів // Вища школа. – 2005. – №3. – С. 57-59.
130. Левченко М. В. К вопросу об адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в педвузе // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов (Материалы симпозиума). – Ереван, 1973. – С. 82-87.
131. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента // Психология в вузе. – 2003. – №1-2. – С. 232-241.
132. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 183 с.
133. Лисовский В. Т. Советское студенчество. – М.: Высшая школа, 1990. – 302 с.
134. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 3-12.
135. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 150-165.
136. Лосев А. Ф. Дерзание духа. – М.: Политиздат, 1989. – 364 с.
137. Лотман Ю. М. Воспитание души. – СПб: Искусство-СПб, 2003. – 275 с.
138. Лузан П. Г., Жалдак Л. М. Студентська група: Про оптимізацію міжособистісних взаємин у ній // Педагогіка толерантності. – 1999. – №2. – С. 53-56.
139. Лукашенок О. Н. Конфликтологический этюд для учителя. – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 80 с.
140. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 25-33.
141. Лызь Н. А. Теоретические основы психологического образования // Психология в вузе. – 2004. – №4. – С. 113-122.
142. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1996. – 684 с.
143. Макаренко Н. В., Вороновская В. И., Панченко В. М. Связь

- индивидуальных психофизиологических свойств с успешностью обучения в вузе // Психологический журнал. – 1991. – №6, т. 12. – С. 98-104.
144. Марисова Л. И. Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности. – К.: Вища школа, 1985. – 176 с.
145. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 308 с.
146. Мартинюк І. О. Проблеми життєвого самовизначення молоді (Досвід прикладного дослідження). – К.: Наукова думка, 1993. – 54 с.
147. Матушевский Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы // Психологическая наука и образование. – 2001. – №2. – С. 26-31.
148. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
149. Мельник О. М., Юрченко В. І. Керівництво педагогічною практикою: діагностика і психологічна підтримка студентів // Освіта і управління. – 2000 (2001). – Т. 4, №1-2. – С. 106-114.
150. Мещерякова И. А., Иванова А. В. Проблемное поле и переживания студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 5-10.
151. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.
152. Мороз О., Юрченко В. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 187-189.
153. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
154. Мороз О. Г., Юрченко В. І. Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс // Наукові записки: Зб. наук. стат. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 41. – С. 156-159.
155. Мостова І. Першокурснику: поради психолога. – К.: Тандем, 2000. – 76 с.
156. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. – 3-е изд., испр. – М.: Совершенство, 1997. – 316 с.
157. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / За ред. акад. Мороза О. Г. – К.: НПУ, 2000. – 337 с.
158. Нартова-Бачавер С. К. К проблеме валидности устного экзамена как формы контроля знаний в вузе // Психология и жизнь. – 2000. – №5. – С. 45-57.
159. Національна Доктрина розвитку освіти України// Освіта. – 2002. – 24 квітня-1 травня. – С. 2-4.
160. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 9-11.

161. Никита Л. Е. К вопросу о новой идеологии воспитания // Мир образования. – 2005. – №1. – С. 184.
162. Никитина Г. В., Романенко В. Н. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. – 268 с.
163. Николенко Д. Ф. Вопросы психологии обучения и воспитания в высшей школе. – К.: Вища школа, 1971. – 112 с.
164. Ничипоров Б. В. Введение в христианскую психологию: Размышление священника-психолога. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 192 с.
165. Носков В. И. Студент гуманитарного вуза: проблема личностной самоактуализации // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №2. – С. 42-44.
166. Обозов Н. Н., Щекин Г. В. Психология работы с людьми. – К.: МАУП, 1996. – 136 с.
167. Орбан Л. Е., Гриджук Д. М., Терещук В. М. Психологія професійної діяльності і спілкування. – К.: Преса України, 1997. – 191 с.
168. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 286 с.
169. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. – М.: МГУ, 1986. – 303 с.
170. Особистісні кризи студентського віку: Зб. наук. ст. / Відп. ред. Т. М. Титаренко. – Луцьк: Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2001. – 110 с.
171. Папуча М. В., Крачковська Т. Д. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання. – Ніжин : РВВ НДПУ ім. М. Гоголя, 2001. – 148 с.
172. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. Самыгина С. И. – Ростов - на - Дону, 1998. – 544 с.
173. Педагогика и психология высшей школы в схемах и определениях: Учеб. пос. / С. Н. Тихомиров (авт.-сост.). – М.: Моск. акад. МВД России, 2001. – 116 с.
174. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 2 –е изд., доп. и пер. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
175. Педагогічна творчість і майстерність. Хрестоматія / Інститут змісту і методів навчання / Н. В. Гузій (укл.). – К., 2000. – 167 с.
176. Перельгина Е. Б. Психология имиджа: Учеб. пособие для студ. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 224 с.
177. Петровская Л. А. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. – 1983. -№2. – С. 85-89.
178. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагог. общество России, 1999. – 354 с.

179. Пірен М.І. Конфліктологія: Підручник. – К.: МАУП, 2003. – 360 с.
180. Пов'якель Н. И., Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта: учебное пособие. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
181. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: Автореф. дис...докт. психол. наук: 19.00.07. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 40 с.
182. Подоляк Л. Г. Основи побудови гуманних стосунків з учнями // Психолог на педраді / Упоряд. О. Главник. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 6-24.
183. Подоляк Л. Г. Психологія раннього юнацтва // Психологічна газета. – 2004. – №18 (18). – С. 28-31.
184. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: типова навчальна програма і зміст самостійної роботи. Методичні рекомендації для магістрантів і аспірантів. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 44 с.
185. Попкова Н. Вопросы гуманитаризации образования // Высшее образование в России. – 2004. – №2. – С. 106 – 110.
186. Поторій Я. І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студента // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №2. – С. 36-39.
187. Практическая психология для преподавателей / М. К.Тутушкина, В. Л.Васильев, С. А. Волков и др. – М.: Филин, 1997. –328 с.
188. Приходько Ю. О. Нариси становлення та розвитку дитячої психології. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – 205 с.
189. Програма розвитку освіти України на 2005-2010 роки: Проект // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 76-103.
190. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Балла Г. О. – К.; Рівне, 1996. – 128 с.
191. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Гол. ред. В. М. Доній. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – 792 с.
192. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П. П.Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
193. Рабинович П. Д., Нуждина М. П. Зависимость успеваемости студентов от их характерологических особенностей // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С. 112-115.
194. Разумникова О. М. Взаимодействие гендерных стереотипов и жизненных ценностей как фактор выбора профессии // Вопросы психологии. – 2004. – №4. – С. 76-83.
195. Разумникова О. М. Пол и профессиональная направленность студентов как факторы креативности // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 111-125.
196. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая

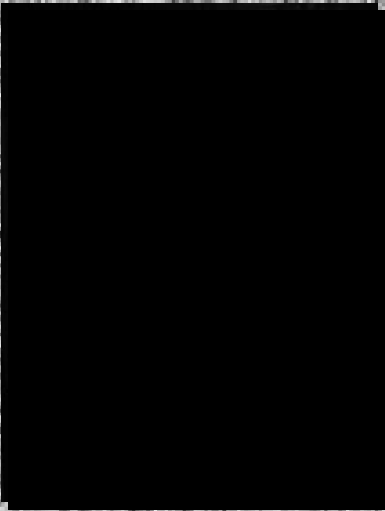
- психология.- СПб: Питер, 1999. – С. 265-320.
197. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
198. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.
199. Рудик П. А. Потреба в посиленні виховання студентів // Проблеми освіти. – 1997. - Вип.7. – С. 101-111.
200. Рыбакова М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
201. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 40-44.
202. Савченко С. В. Социализация студентской молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск: Альма-Матер, 2003. – 406 с.
203. Саенко Ю. В. Суеверие современных студентов // Вопросы психологии. – 2004. – №4. – С. 122-130.
204. Селезнева Н., Татур Ю. Проектирование квалификационных требований к специалистам с высшим образованием: Учеб. пос. – М.: Исслед. центр Гособраз. СССР, 1990. – 65 с.
205. Селиванов В. И., Гаврилина С. А. Взаимосвязь воли и самоконтроля в учебной деятельности студентов // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, №5. – С. 44-50.
206. Селіверстов С. І. Деякі проблеми адаптації студентів першого курсу у вищому навчальному закладі // Проблеми освіти. – 1997. – №10. – С. 69-81.
207. Семенов И. Н., Репецкий Ю. А. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых // Мир психологии. – 1999. – №2 (18). – С. 32-38.
208. Семиченко В. А. Психология социальных отношений. – К.: Магістр-S, 1999. – 166 с.
209. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии: Учеб.пособие. – К.: Магістр-S, 1997. – 119 с.
210. Сенько Ю. В. Гуманитаризация образовательной среды в университете // Педагогика. – 2001. – №5. – С. 51-57.
211. Сергеечева В. Словесное каратэ: Стратегия и тактика общения. – СПб.: Питер, 2002. – 192 с.
212. Сидоренко В. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования: Сб. стат. – М., 1992. – 190 с.
213. Скок Г. Б., Заринич К. Л., Кочеткова В. П. Анализируем деятельность преподавателя // Вестник высшей школы. – 1987. – №6. – С. 50-53.
214. Скрипник В. Особливості перебігу та самосприйняття соціально-психологічної адаптації студентів 1 курсу // Психологія і суспільство. –

2005. – №2. – С. 34-40.
215. Скульський Р. П. Особливості виховної роботи в національному вищому навчальному закладі // Проблеми освіти. – 1997. - Вип.7. – С. 91-101.
216. Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С. 4-9.
217. Слепкань З. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: Вища школа, 2005. – 240 с.
218. Сметанський М. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів: Проблеми, шляхи розв'язання // Вища школа. – 2004. – №4. – С. 63-68.
219. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с
220. Соколов А. В., Щербакова И. О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества // СОЦИС. – 2003. – № 1. – С. 115-124.
221. Сорокина Н. Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студента // СОЦИС. – 2003. – № 10. – С. 55-60.
222. Спасский А. С. Структура удовлетворенности учебной студентами вуза // Инновации в образовании. – 2001. – №1. – С. 50-59.
223. Станкин М. И. Если мы хотим сотрудничать...: Книга для преподавателей и воспитателей. – М.: Изд. центр Академия, 1996. – 384 с.
224. Старовойтенко Е. Б. К методологии исследования личности ученого // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7, №3. – С. 130-135.
225. Степанишин Б. І. Особа викладача інституту та шляхи її формування // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 60-67.
226. Степанова М. А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие // Высшая школа. – 2003. – №4. – С. 76-83.
227. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения. – М.: Педагогика, 1984. – 345 с.
228. Сухов П. Ю. Учимся учиться. – Л.: Лениздат, 1990. – 175 с.
229. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. – Т. 2. – К.: Рад.школа, 1976. – 520 с.
230. Талызина Н. Ф. Условия обучения, обеспечивающие эффект развития // Психология в вузе. – 2004. – №1. – С. 30-40.
231. Тарева Е. Г. Технология формирования у студентов рационального стиля учебной деятельности // Инновации в образовании. – 2001. – №6. – С. 75-87.

232. Терещук Г. В. Педагогічна діагностика ціннісних орієнтацій молоді в процесі її соціального і професійного становлення // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 119-125.
233. Ткачук С. Психологічний аналіз самотворення позитивної Я-концепції // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 107-113.
234. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогічного педагогічного спілкування: Автореф. дис....канд. психол. н.: 19.00.07/ Ін-т психології ім. Г. С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 16 с.
235. Токар Н. Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 151-154.
236. Томан І. Як удосконалювати самого себе. – К.: Атіка, 1988. – 319 с.
237. Улановский А. М. Синергетическая метафора сознания // Вестник МГУ, серия 14: Психология. – 2005. – №1. – С. 17-29.
238. Утлик Э. П. Умение учиться // Инновации в образовании. – 2004. – №1. – С. 104-112.
239. Фадеев М. Ю., Голушко О. О. Не хвилюйтесь – у вас екзамени. – К.: Магістр-S, 1996. – 104 с.
240. Фаустова Э. Межличностные отношения в студенческой среде // Высшее образование в России. – 1999. – №1. – С. 96-97.
241. Фахрутдинова И. Ш. Самоконтроль психического состояния как звено системы управления учебным процессом // Психологическая служба в вузе.-Казань, 1981. – С. 175-188.
242. Федь В. Краса думки і розуму: Естетика спілкування у вузі // Рідна школа. – 1997. – №9. – С. 50-52.
243. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопросы психологии. – 2003. – №6. – С. 7-16.
244. Филиппов А. В. Вопросы психологии управления // Психологический журнал. – 1980. – №2. – С. 19-28.
245. Фокин В. А. Динамическая модель конфликта // Вестник МГУ, серия 14: Психология. – 1996. – №3. – С. 45-50.
246. Фокин В. А. Об особенностях профессионализации студентов-психологов // Вестник МГУ, серия 14: Психология. – 2005. – № 2. – С. 33-44.
247. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Уч. пособие. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
248. Фомичева И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. – Новосибирск: СОРАН, 2004. – 242 с.
249. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации //

- Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С. 72-83.
250. Фопель К. Создание команды: Психологические игры и упражнения (пер. с нем.). – М.: Генезис, 2002. – 395 с.
251. Формирование учебной деятельности студента / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 240 с.
252. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сб.: Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
253. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання. – 2. вид., скор. - Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 64 с.
254. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
255. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / АПН України; Центр інформації та документації Ради Європи в Україні / О. В. Сухомлинська (ред.). – К., 1997. – 224 с.
256. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Социальная психология. Пойми себя, чтобы понять других! – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 336 с.
257. Чепелева Н. В. Діалог як механізм творчої діяльності // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 2. – К.: НПУ, 1998. – С. 3-11.
258. Черникова О. В. Особенности профессиональных умений в педагогической деятельности // Психологическая наука и образование. – 2005. – №3. – С. 68-73.
259. Черникова Т. В. Три стратегии подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2003. – №2. – С. 9-17.
260. Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: Учеб. пособие для системы высшего послевузовского и доп. проф. образования при реализации программы «Преподаватель высшей школы». – М.: МГТА, 2001. – 300 с.
261. Чернобай П. Д. Методика оценки деловых и личностных качеств руководителя среднего звена // Психологический журнал. – 1986. – №3. – С. 143-148.
262. Чистякова Т. А. Педагогический конфликт и способы его преодоления. – М.: Просвещение, 1987 – С. 175 с.
263. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів - майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 57-69.
264. Шабельников В. К. Психология духовности. – М.: Смысл, 2003. – 250 с.
265. Шадриков В. Философия образования и образовательные политики. – М.: ИЦПКПС, 1993. – 181 с.
266. Шайдур І. Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів // Рідна школа. – 2000. – №3. – С. 54-55.
267. Шевцова Л. П. Соціально-психологічне вивчення взаємовідносин у

- студентській групі // Психологія: Респ. наук.-мет. зб. – Вип.13. – К., 1974. – С. 184-190.
268. Шейко С. Національні та загальнолюдські засади реформування сучасної вищої освіти в Україні // Вища школа. – 2005. – №3. – С. 32-39.
269. Шихи Г. Возрастные кризисы: Ступени личностного роста. – СПб.: Ювента, 1999. – 434 с.
270. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор: Пер. с англ. – Минск: ТПЦ «Полифаки», 1992. – 128 с.
271. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2. – С. 26-32.
272. Щербань П. Сутність педагогічної культури // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С. 67-72.
273. Щербань П. Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання студентської молоді // Вища школа. – 2005. – №4. – С. 62-66.
274. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М.: ОЦ «Педагогический поиск», 1997. – 78 с.
275. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 249 с. -
276. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ.. – М., 1996. – 344 с.
277. Юрченко В. І. «Я-концепція» як показник особистісного зростання майбутнього вчителя // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 1999. – Вип.4. – С. 31-35.
278. Юрченко В. І. Вплив взаємин між студентами і викладачами на «Я – концепцію» майбутнього вчителя // Освіта і управління. – 1997. – №1. – С. 119-123.
279. Юрченко В. І. Оцінні ставлення в педагогічній взаємодії // Освіта і управління. – 1998. – № 4. – С. 91-98.
280. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособ. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 348 с.
281. Янчук В. А. Психологические основания образовательной инноватики // Инновации в образовании. – 2003. – №1. – С. 15-26.

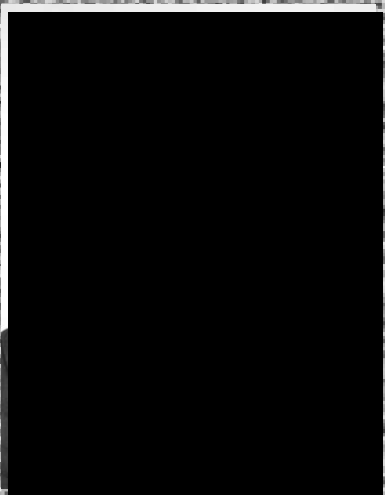


ПОДОЛЯК Людмила Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М.П. Драгоманова. Упродовж багатьох років здійснює наукове керівництво психологічними дослідженнями аспірантів і магістрантів, забезпечує фундаментальну психологічну підготовку майбутніх психологів і педагогів, які плідно працюють майже в кожному вищому педагогічному навчальному закладі України, а також за кордоном.

Одна з авторів програми навчальних дисциплін «Вікова і педагогічна психологія», «Психологія вищої школи».

Читала курс лекцій студентам Вищої педагогічної школи м. Лейпциг (Німеччина) та викладачам Інституту підвищення кваліфікації м. Гавана (Куба). Неодноразово виступала з науковими повідомленнями на з'їздах і міжнародних наукових конференціях психологів.

Автор понад 100 наукових праць із проблем вікової і педагогічної психології, у т.ч. автор і співавтор 4 навчальних посібників для студентів вищих навчальних закладів.



ЮРЧЕНКО Віктор Іванович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М.П. Драгоманова.

Протягом двадцяти років здійснює психолого-педагогічну підготовку майбутніх педагогів і психологів у вищих навчальних закладах, а також перепідготовку керівних кадрів освіти в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти АПН України. Один із авторів розробки змісту психологічної підготовки магістрантів і аспірантів – майбутніх викладачів вищої школи.

Автор і співавтор понад 50 друкованих праць із проблем психології «Я-концепції», становлення особистості майбутнього педагога, етнопсихології та ін. Співавтор 4 навчальних посібників для вищих навчальних закладів із психології і педагогіки вищої школи.