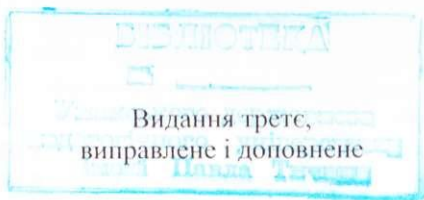


Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко

# ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Затверджено  
Міністерством освіти і науки України  
як підручник  
для студентів вищих навчальних закладів*



Київ «Каравела» 2011

УДК 159.922.6(075.8)  
ББК 88.8я73  
П 61

Гриф надано  
Міністерством освіти і науки України  
(лист №1.4/18-Г-961 від 06.05.2008 р.)

*Рецензенти:*

**Н.В. Чепелєва,**  
академік НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор;  
**І.С. Булах,**  
доктор психологічних наук, професор;  
**Ю.О. Приходько,**  
доктор психологічних наук, професор.

**Подоляк Л.Г., Юрченко В.І.**  
П 61 **Психологія вищої школи:** Підручник. – 3-тє вид., випр. і доп. –  
К.: Каравела, 2011. – 360 с.

ISBN 966-8019-00-8

У підручнику на основі досягнень психологічної науки систематизовано і представлено найновіші відомості з психології вищої школи. З гуманістичних позицій розкрито актуальні психологічні проблеми підготовки фахівців із вищою освітою.

Призначений для студентів, аспірантів і молодих викладачів, а також психологів, соціальних педагогів, батьків студентів.

УДК 159.922.6(075.8)  
ББК 88.8я73

ISBN 966-8019-00-8

© Подоляк Л.Г., Юрченко В.І., 2011  
© Видавництво „Каравела”, 2011

# ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
1. ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ, ЇЇ ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ ТА МЕТОДИ.....	8
1.1. Криза освіти. Основні напрями реформування вищої освіти та науки у ХХІ столітті.....	8
1.2. Предмет і основні категорії психології вищої школи як нової галузі психологічної науки.....	19
1.3. Завдання психології вищої школи на сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні.....	21
1.4. Зв'язок психології вищої школи з іншими науками.....	25
1.5. Методологія і принципи психологічного дослідження.....	27
1.6. Класифікація методів збору та інтерпретації емпіричних психологічних фактів. Поняття про методикку психологічного дослідження.....	32
1.7. Дослідницькі вміння. Етика дослідника.....	35
2. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ.....	40
2.1. Психологічна характеристика студентства як періоду пізньої юності або ранньої дорослості.....	40
2.2. Суперечливості та кризи студентського віку.....	50
2.3. Вищий навчальний заклад – один із провідних чинників соціалізації особистості студента як фахівця.....	57
2.4. Адаптація студента до навчання у вищій школі, її види та умови ефективності.....	60
2.5. Типологічні особливості сучасних студентів.....	68
3. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ.....	75
3.1. Навчально-професійна діяльність як провідна, її ознаки.....	75
3.2. Професіоналізація особистості студента як новоутворення студентського віку.....	77
3.3. Фахова компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності.....	91
3.4. Роль самовиховання в професійному зростанні студента.....	94
4. ПСИХОЛОГІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ.....	102
4.1. Психологічні особливості студентської групи та її структура.....	102

4.2. Розвиток студентської групи, характеристика студентського колективу .....	106
4.3. Міжособистісні стосунки у студентській групі .....	110
4.4. Проблема керівництва та лідерства у групі, функції студентського лідера.....	118
4.5. Психологічні особливості студентського самоврядування.....	123
<b>5. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ .....</b>	<b>129</b>
5.1. Необхідність управління у сфері освіти та його особливості .....	129
5.2. Види і функції педагогічного управління.....	131
5.3. Психологічний аналіз процесу управління у сфері вищої освіти..	134
<b>6. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ .....</b>	<b>156</b>
6.1. Навчальний процес у ВНЗ як спосіб реалізації завдань професійної підготовки студентів.....	156
6.2. Студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності .....	158
6.3. Роль мотивації в навчально-професійній діяльності студента .....	160
6.4. Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів .....	169
6.5. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців .....	174
6.6. Психологічні передумови і показники успішності студентів у навчально-професійній діяльності.....	179
6.7. Причини неуспішності студентів і шляхи їх усунення .....	182
<b>7. ПСИХОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ .....</b>	<b>189</b>
7.1. Сучасні вимоги до особистості фахівця з вищою освітою і проблема виховання студентської молоді.....	189
7.2. Мета, завдання та зміст виховання студентської молоді.....	192
7.3. Психологічні механізми, критерії та етапи розвитку моральної свідомості людини .....	207
7.4. Характеристика основних напрямів реалізації функцій виховання студентів вищих навчальних закладів .....	214
<b>8. ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ .....</b>	<b>227</b>
8.1. Характеристика педагогічного спілкування як форми педагогічної взаємодії.....	227
8.2. Психологічний аналіз педагогічної взаємодії викладача і студентів .....	230
8.3. Характеристика педагогічних позицій викладача у спілкуванні зі студентами .....	238

8.4. Протиріччя педагогічної взаємодії і бар'єри в педагогічному спілкуванні, їхні причини та шляхи регулювання.....	247
8.5. Діалогічне спілкування як умова ефективної педагогічної взаємодії викладача і студентів.....	254
<b>9. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ, ШЛЯХИ ЇХ ЗАПОБІГАННЯ ТА СТРАТЕГІЇ ВИРІШЕННЯ.....</b>	<b>260</b>
9.1. Конфліктні ситуації та педагогічні конфлікти, причини їх виникнення.....	260
9.2. Особливості педагогічного конфлікту та умови його запобігання.....	266
9.3. Стратегії (моделі) вирішення педагогічних конфліктів.....	268
9.4. Навчання майбутніх педагогів управління конфліктними ситуаціями і вирішення педагогічних конфліктів.....	280
<b>10. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>287</b>
10.1. Педагогічний професіоналізм діяльності викладача.....	287
10.2. Педагогічна творчість та її особливості.....	293
10.3. Професіоналізм особистості викладача.....	301
10.4. Авторитет викладача.....	306
10.5. Типологія викладачів.....	308
<b>ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК.....</b>	<b>314</b>
<b>КОРОТКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК.....</b>	<b>318</b>
<b>ЗАГАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА.....</b>	<b>358</b>

## ВСТУП

Однією з найважливіших передумов реформування вищої освіти в Україні є підготовка нової генерації науково-педагогічних кадрів – національної еліти, яка здатна оволодіти освітньо-світоглядною парадигмою гуманітаризації, гуманізації і демократизації освіти і науки, забезпечити різнобічний розвиток і піднесення самоцінної особистості кожного студента. Щоб вирішити це надзвичайно важливе й складне завдання, потрібно суттєво підвищити рівень психологічної культури викладачів, зокрема, шляхом покращання їхньої психолого-педагогічної підготовки.

У зв'язку з нами розроблений навчальний курс «Психологія вищої школи», який протягом восьми років успішно викладають магістрантам і аспірантам – майбутнім викладачам вищих навчальних закладів. Підручник адресується всім, хто цікавиться студентом як унікальною особистістю, щоб надати психологічну допомогу йому й собі у спільній нелегкій справі навчання і виховання сучасного майбутнього фахівця, та у здійсненні останнім свого призначення в житті.

Підручник є структурованою сукупністю наукових психологічних знань, концепцій і теорій, які викладені з певних авторських позицій. Ми намагалися реалізувати насамперед особистісно-діяльнісний підхід, розроблений зусиллями багатьох поколінь учених (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.) і співзвучний багатьом аспектам гуманістичної психології.

Головні теоретичні положення підручника такі:

- 1) У центрі педагогічного процесу ВНЗ перебуває студент, який навчається і формується як особистість майбутнього фахівця.
- 2) Навчальний процес передбачає організацію і управління навчально-професійною діяльністю студентів у педагогічному співробітництві та педагогічному спілкуванні.
- 3) У процесі навчання і виховання студентів викладач є також суб'єктом власної науково-педагогічної діяльності. Він повинен об'єктивно оцінювати й коригувати свою поведінку, знати себе, свої здібності, особливості вольової саморегуляції та інше, щоб гідно виконувати свої професійні обов'язки.

Таким чином, в освітній процес залучені і студенти, і викладачі, які самостійно ініціюють свою інтелектуально-пізнавальну активність, що спрямована на засвоєння смислів професійної діяльності як важливих елементів їхнього особистісного досвіду. Головне педагогічне завдання

викладача – забезпечити співробітництво у прийнятті рішень, актуалізувати мотиваційні ресурси учіння студента, розвивати його особистісні настанови, які адекватні гуманістичному навчанню, створювати умови для особистісного зростання майбутніх фахівців і для власного професійного вдосконалення.

На підставі теоретичних положень можна сформулювати для викладача-початківця деякі практичні поради:

- 1) Зрозумій кожного студента, поважай його особистість, допомагай йому навчатися – це передумова успішного вирішення головного завдання вищої освіти – становлення особистості майбутнього фахівця.
- 2) Викладач як організатор навчально-професійної діяльності студента виступає в ролі і партнера, і фасилітатора (за К. Роджерсом). Через це він повинен постійно шукати можливість для власного саморозвитку і професійного самовдосконалення. Треба пам'ятати слова К.Д. Ушинського: *«Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер»*.
- 3) Викладач ВНЗ повинен гідно виконувати свої професійні обов'язки, а тому брати на себе відповідальність не тільки за тих, кого навчас, а й за самого себе, за свій професійний досвід, за об'єктивну оцінку власних особистісних якостей, значущих для професії Педагога і Вихователя.
- 4) Викладач зобов'язаний володіти високою загальною і психологічною культурою, культурою інтелектуальної діяльності, культурою поведінки і педагогічного спілкування.

Автори підручника сподіваються, що вивчення курсу «Психологія вищої школи» надасть молодому викладачеві-початківцю опанувати певну систему необхідних психологічних знань, що забезпечить загальну психологічну теоретичну підготовку, яка слугуватиме основою для успішної практичної роботи з навчання і виховання високопрофесійних фахівців. Запропонований матеріал підручника допоможе йому зрозуміти складні питання самовиховання, саморозвитку і професійного самовдосконалення.

У підручнику є психологічний словник, у якому визначено основні поняття психології вищої школи, а також ті, що студенти повинні були опанувати в інших навчальних курсах (загальна психологія, вікова і педагогічна психологія, соціальна психологія та ін.), які набувають нового теоретико-практичного аспекту для молодого викладача при оволодінні ним науково-педагогічною діяльністю у вищій школі.

Основний зміст підручника успішно апробований авторами співпрацею з магістрантами й аспірантами за навчальними посібниками *Подольак Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. – К.: Філ-студія, 2006. – 320 с.; Подольак Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Практикум. – К.: Каравела, 2008. – 336 с.*

# 1. ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ, ЇЇ ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ ТА МЕТОДИ

На XVIII Міжнародному психологічному конгресі Ж. Піаже зазначав, що «...психологія посідає центральне місце не лише як продукт усіх інших наук, а також як можливе джерело пояснення їхнього формування і розвитку». Психологія вищої школи в своїй основі розглядає загальнопсихологічні закономірності і механізми освітньої діяльності у ВНЗ, яка включає навчання і виховання фахівця з вищою освітою.

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

*Лише гуманність і демократичність  
створять якісно нову освіту.*

В.О. Сухомлинський,  
український педагог

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 і впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці.

Розв'язати ці складні завдання може лише нова генерація викладачів-професіоналів, покликаних розвивати професійні здібності, виявляти таланти, формувати особистість кожного студента як майбутнього фахівця з вищою освітою. 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 обирають за конкурсом переважно осіб, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускників магістратури, аспірантури та докторантури. У зв'язку з цим однією із складників змісту магістерської підготовки та навчання в аспірантурі є психолого-педагогічний блок дисциплін, серед яких особливо важливе значення має психологія вищої школи. Це базова наука, тому що крізь її призму ми можемо керувати пізнавальною діяльністю студентів, формувати в них здібності до майбутньої професійної діяльності. Через це психологія



вищої школи сприяє вирішенню тих актуальних проблем, які стоять перед системою вищої освіти на сучасному етапі розвитку науки і техніки. Вища освіта в інформаційному суспільстві зазнає суттєвих змін, набуває нових рис, властивостей, ознак і характеристик, які реалізують її соціально-культурний характер.

Американський соціолог Е. Тоффлер визначав, що розвиток цивілізації історично здійснювався хвилями, яких є три:

1-а хвиля – *аграрна цивілізація*, яка тривала кілька тисячоліть;

2-а хвиля – *індустріальна цивілізація*, яка характерна з XIV до середини XX століття;

3-я хвиля – *інформаційна цивілізація*, яка виникла в другій половині XX століття і продовжується в XXI столітті.

У другій половині XX ст. відбувається постіндустріальна революція, яка характеризується *вибухом нової наукової інформації* та новими досконалішими *технологіями виробництва*. Так, якщо на початку XX століття обсяг наукової інформації подвоювався кожні 20 років, то в другій половині – спочатку кожні 10 років, а наприкінці століття – кожні п'ять, а в окремих галузях через три і менше років. Лише у сфері пізнання про людину з 1990 року з'явилося, за опублікованими даними, майже 90% нової інформації.

Сучасна, третя хвиля розвитку цивілізації – це період значних наукових досягнень, який характеризується насамперед виникненням нового погляду на еволюцію природи, а тому і на людину. Наприклад, у фізичній науці поряд з об'єктивною фізикою, яка традиційно вивчала 4 рівні реальності (тверді тіла, рідина, газ і плазма (вогню)), з'явилася суб'єктивна фізика, яка досліджує фізичний вакуум (ефір), первинні торсіонні поля – поля кручення (з ними пов'язують свідомість), абсолютне ніщо (божественна монада). З'явилися також нові галузі і психологічної науки (психогенетика, психофізика, психосинтез та ін.).

Відкрита нова фундаментальна взаємодія – інформаційна. Так, зокрема, свідомість людини багато вчених розглядають часткою свідомості Всесвіту, яка має голографічний (об'ємний) характер. Почалися дослідження таких явищ, як психокінез, телепатія, телекінез та ін., механізми яких ще не з'ясовано. З'явився новий погляд на співдружність наук – синергетика. *Синергетика* – це напрям міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації у відкритих системах (фізичній, біологічній, хімічній, екологічній та ін.). Перешкодою до виконання цих завдань є вузька спеціалізація вчених – окремо фізик, біолог, хімік, психолог. У зв'язку з цим необхідно створити якийсь професійний симбіоз, наприклад, фізик + біолог + психолог.

Відповідно до появи нової більш поширеної інформації виникають досконаліші технології виробництва (космічна, атомна та ін.). Прикладом

технічного досягнення є те, що комп'ютери подвоюють свої технічні можливості кожні 18 місяців. Є гіпотеза, що до 20-30-их років XXI століття буде створений комп'ютер з властивостями людської свідомості.

Проте поряд зі значними досягненнями науки спостерігається вражаюча моральна деградація людей: «віддані в архів» духовність, етика й естетика; насаджується егоїзм і безвідповідальність. Встановилися такі моделі поведінки в публічному та приватному житті багатьох людей, для яких характерна дисоціація ціннісних настанов, домінування переважно матеріальних інтересів, зниження критеріїв оцінки власних учинків і, навпаки, підвищення агресивності у стосунках із зовнішнім світом. Ось що говорить у зв'язку з цим американський учений Т. Розак у книзі «Уроки мудрості» (за ред. Ф. Капра): *«Цінність, якість, дух, душа, духовне спілкування – все було відсічено від наукового мислення як явна надмірність. А що залишилося? Лише машина часу, змащена маслом, мертва і ворожа»*. В.П. Зінченко використовує для визначення цього явища термін *«технократичне мислення»*, для якого чужі поняття духовність, моральність, совість тощо.

Ще один показник кризи науки – втрачена гармонія природи і людини, на яку людство спиралося тисячоліттями. У 1992 р. Міжнародна конференція ООН визначила, що природа відплатить за глум над нею епідеміями, мором, стихійними лихами: глобальне потепління, цунамі, урагани, землетруси тощо.

Досягнення сучасної науки, зміна наукових парадигм повинні знайти відображення в системі та змісті вищої освіти. Система сучасної освіти набуває якості відкритої системи, а людина в ній стає учасником творчого процесу засвоєння світу. Саме тому до особистості фахівця з вищою освітою висуваються нові вимоги, докорінно повинна змінитися і *стратегія його підготовки*. Треба переробити не тільки зміст професійного навчання, а й забезпечити відповідні форми розумової діяльності студентів. Вища освіта повинна бути на вищому рівні культури (починаючи з операційного компонента й закінчуючи особистісним). *По-перше*, набуті знання у ВНЗ дуже швидко застарівають, якщо їх постійно не поновлювати під час професійної діяльності. *По-друге*, технічні засоби автоматизації деяких процесів розумової праці відкрили широкі можливості для *творчості фахівця*.

Таким чином, якщо раніше метою освіти було засвоєння предметних знань, умінь і навичок, то тепер виникає *проблема формування особистості* загалом – особистості духовної і моральної, з бажанням, потребою і вмінням *учитися самостійно протягом усього трудового життя*. У цих умовах фахівець повинен не тільки поповнювати свої знання, а й виявляти творчість при вирішенні виробничих проблем, а то виникає «вторинна неграмотність»: працівник не тільки не може вирішити проблему, а навіть і не бачить її. Важливо зрозуміти, що саме ці два чинники

(вміння вчитися і виявляти творчі здібності) визначають конкурентоспроможність фахівця на ринку праці.

Наприкінці ХХ століття вчені більшості країн світу визначили, що масштаби недоліків підготовки фахівців із вищою освітою дуже значні, тому можна говорити про *кризу* в системі вищої освіти, ознаки якої такі:

- 1) Наприкінці ХХ століття виникла потреба в підготовці фахівців нової генерації, але для цього не було ні наукової, ні методичної бази.
- 2) Тривалий час практична підготовка фахівців відбувалася на шкоду духовному і культурному розвитку особистості. Із ВНЗ виходили спеціалісти з технократичним мисленням, для яких були чужими поняття духовності, гуманність, гідність.
- 3) Управління освітою мало авторитарний характер. Авторитаризм пригнічував творчість, ініціативу, відповідальність як шкільних учителів, так і викладачів вищої школи.

Ці ознаки кризи в системі вищої освіти простежувались у всьому світі, а в колишньому Радянському Союзі вона визначалася ще й такими чинниками:

- 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 попиту професіоналізм, талант, інтелект фахівця. До особистості спеціаліста в середовищі інтелектофобії був усереднений підхід, що породжувало функціонерів, людей із технократичним мисленням.

Є й інші *серйозні недоліки у вищій освіті*, які свідчать про її кризу. На жаль, райдушні перспективи, породжені в стінах альма-матер, у деяких студентів швидко розвіюються при зіткненні з реаліями майбутнього професійного життя. І якщо шкільні знання найчастіше є для випускника школи пропуском у ВНЗ, то студентські знання, уміння і навички не завжди гарантують гідну роботу молодому фахівцеві з вищою освітою.

Крім того, менеджери з роботи з персоналом зазначають, що вчорашнім студентам для успішної роботи не вистачає вміння планувати свій час, через що робота не виконується вчасно. Погана самоорганізація призводить також до неефективної роботи в команді, адже новачки не готові узгоджувати свої дії з усіма членами трудового колективу. Крім цього, сьогодні викладачеві часто бракує навичок самопрезентації (містечтво показати себе з найкращої сторони), уміння виступати перед студентською аудиторією, коротко, аргументовано і дохідливо викладати свої думки. Незважаючи на те, що ми живемо в інформаційну епоху, дехто з молодих педагогів не має достатніх навичок самоосвіти, використання комп'ютера і часто плутається навіть у найпростіших офісних програмах. Ці та інші недоліки пов'язані як з недосконалим змістом професійної

підготовки, так і малоефективними технологіями навчання у ВНЗ, нехтування психологічними закономірностями і механізмами становлення особистості майбутнього фахівця.

Є критика вчених і сучасної психології, в якій часто немає людини з її проблемами, а психічне життя обмежується діяльністю і поведінкою. Результати фундаментальних наукових досліджень у галузі психології випереджають відомості, наведені в підручниках, на 15-20 років. Наприклад, наукова психологія збагатилася такими новими поняттями, як парапсихологія, нейролінгвістичне програмування, глибинна психологія та ін., яких немає в багатьох підручниках із психології для студентів ВНЗ.

Проте сучасна криза в науці і освіті має і позитивне значення: створюються умови для проникнення в глибинні таємниці буття, розширюються межі досліджень, виникають умови для розвитку і самоорганізації особистості.

Виділяють три основні змістовні аспекти поняття «освіта»: освіта як цінність, освіта як система, освіта як результат. *Цінність освіти* полягає в єдності особистісного, державного та суспільного складників. *Освіта як система* має такі функції (О. Подольська): передача підростаючому поколінню примножених людством знань; участь у процесах соціалізації особистості; забезпечення наступності соціального досвіду; засвоєння людської культури; вплив на соціальну мобільність у формуванні соціально-професійної структури суспільства. *Освіта як результат* оцінюється на індивідуально-особистісному і суспільно-державному рівнях.

У *Великій Хартії Університетів*, підписаній ректорами європейських університетів у Болоньї 18 вересня 1988 року, наголошується, що «майбутнє людства значною мірою залежить від культурного, наукового і технічного розвитку, зосередженого в центрах культури, знання і досліджень, якими є справжні університети».

Лише освіта здатна системно, історично вивірено, принципово, технологічно обґрунтовано виконувати функцію суспільства щодо підготовки молодого покоління до творчої трудової діяльності. Проте кризовий стан освіти в усьому світі був такий, що освіта не встигала ні в змістовному, ні в методичному плані за технологіями виробництва, які швидко змінюються, за потребами інтелектуального забезпечення нових стратегій розвитку суспільства на основі нових знань і високоефективних технологій. Крім того, потрібно було змістити акценти з освіти, що формує *культуру користності* (знання, вміння і навички), на освіту, яка формує насамперед *культуру відповідальності і гідності* (духовність, гуманістичні цінності).

У сучасному суспільстві освіченість стала визначальною якістю людини. Людина розумна (*Homo sapiens*) у ХХІ столітті, на думку В.О. Огнев'юка, трансформується у *Homo educatus* (людина освічена), що передбачає нову філософію життя людини.

Які ж нові тенденції виникли щодо подальшого розвитку освіти взагалі і вищої освіти зокрема?

**Мета освіти сьогодні** – виховання в молоді довіри до динамічних знань, формування вміння вчитися і переучуватися, усвідомлювати потребу в розвитку свого творчого потенціалу. Неперервність реального буття людини, культури, моральних відносин поєднує свободу вибору та моральну відповідальність. У зв'язку з цим високий професіоналізм фахівця повинен поєднуватися з *розумінням* наслідків своєї діяльності для суспільства з *відповідальністю* перед ним (і навіть перед людством загалом). Це пояснюється тим, що сучасна людина технологічно спроможна скоїти щось жахливе навіть у масштабах усієї планети. Саме тому підготовка фахівця з вищою освітою передбачає насамперед становлення його як особистості, людини гуманної, відповідальної, з громадянськими та моральними якостями.

Реалізація завдання *реформування вищої освіти* здійснюється за такими напрямками: гуманітаризація, фундаменталізація і гуманізація.

**Гуманітаризація вищої освіти** – перехід людства від індустріальної (технократичної) до інформаційної цивілізації, що передбачає поворот освіти до цілісного сприйняття світу і культури, до формування гуманітарного, системного мислення.

**Мета** гуманітаризації освіти: сформувати фахівця культурною людиною, що знає культуру й історію людства, своєї держави, свого народу і роду; людину, яка вмє працювати в трудовому колективі та може реалізувати свої творчі здібності.

### **Шляхи гуманітаризації вищої освіти:**

Посилення уваги до соціальних і економічних наук. Наприклад, для фахівців з вищою освітою запровадження курсів інженерної психології, медичної психології, соціальної психології, психології управління тощо.

Створення нових програм і підручників для ВНЗ. Наприклад, з історії тієї чи іншої науки, де були б психологічні портрети вчених, опис шляхів їхнього дослідницького пошуку.

Відображення в навчальних планах і програмах єдності світу, умовності поділу наук на окремі предмети, бо без цього знання студентів стають фрагментарними.

Завдання сьогодення – інтеграція наук, їхня співдружність (синергія), створення на цій основі дисциплін, ефективних для підготовки сучасного фахівця, узгодження викладання технічних, природничо-математичних дисциплін із гуманітарними науками про суспільство та людину. Така інтеграція дала світу нові науки: математичну лінгвістику, фізичну хімію, соціобіологію, біофізику, авіаційну психологію, музичну психологію та ін. Наприклад, у 1984 р. вийшов підручник Е. Стоунса «Психопедагогіка».

Ставиться завдання підвищити правову, моральну, психологічну культуру фахівця з вищою освітою. Важливим шляхом здійснення цих завдань є *фундаменталізація освіти*, результатом якої має бути фундаментальні наукові знання майбутнього фахівця про суспільство і про людину. Фундаменталізація освіти є необхідною умовою, базою для безперервного творчого розвитку людини, основою її самоосвіти. Оскільки світ єдиний, фундаменталізація вищої освіти передбачає необхідність представлення студентові єдиної картини світу як цілісності, що розвивається та функціонує на основі єдиних спільних законів.

Складники фундаменталізації вищої освіти:

- 1) Зміна співвідношення між прагматичним і загальнокультурним, загальнонауковим складниками освіти. Пріоритет формування в майбутніх фахівців наукових засад системного мислення, загальної і професійної культури.
- 2) Вдосконалення змісту навчальних курсів шляхом зосередження уваги переважно на вивченні фундаментальних законів розвитку природи та суспільства, формування цілісних уявлень про глобальний світ, його проблеми та шляхи їхнього вирішення.
- 3) Забезпечення в системі вищої освіти пріоритетності інформаційних, інтелектуальних, науково-дослідницьких компонентів, які набувають конкурентних переваг на сучасному ринку праці.

Таким чином, у системі вищої освіти треба, *по-перше*, зосередити увагу при вивченні наук саме на фундаментальних знаннях – знанні теорії, законів розвитку природи, суспільства і людини. Важливо формувати цілісне поняття про глобальний світ, його проблеми та шляхи вирішення. *По-друге*, вища освіта повинна підготувати фахівця до роботи не лише з матеріальними об'єктами, а й з інформацією про них, адже більшість видів праці здійснюватиметься завдяки дистанційному управлінню. *По-третє*, нормою і формою діяльності сучасного фахівця з вищою освітою має стати системне мислення, творчість і загальна культура.

Головним чинником формування наукового мислення, творчої активності, екологічної культури, високої моральності стає якість освіти. *Якість освіти* – це співвідношення результату до мети. Щоб підвищити якість підготовки фахівця, потрібно індивідуалізувати навчальний процес з урахуванням особистісних якостей студента і мінливого характеру сучасного ринку праці.

Індивідуалізація навчання у ВНЗ передбачає:

- 1) надання студентові можливості самостійно обирати для вивчення понад нормативної вимоги перелік дисциплін за бажанням;
- 2) вибір темпів навчання з урахуванням індивідуальних здібностей студента до навчання, можливість навчатися за індивідуальним графіком, навіть повторно проходити курс, якщо програма не засвоєна (звичайно, за додаткової плати);

3) підвищення ролі індивідуальних компонентів при організації самостійної роботи (наприклад, самому вибирати вид опрацювання літератури: конспект, тези, план).

Забезпечення умов для виявлення студентами своїх індивідуальних уподобань: залучення їх до розробки наукових тем, участь у семінарах за вибором, факультативні курси тощо.

Таким чином, індивідуалізація навчання пов'язана з творчим, інноваційним характером вищої освіти, з суттєвим збільшенням в академічному навантаженні студента частки самостійної роботи та частки індивідуальних консультацій.

Ще одне важливе спрямування реформування освіти та науки – їхня *гуманізація*. Гуманізм (від лат. *humanus* – людський) – світогляд, який ґрунтується на принципах рівності, справедливості, любові до людей, поваги до їхньої гідності, турботи про їхнє благо. З'являється новий напрямок у психології – гуманістична психологія (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.). Так, наприклад, К. Роджерс і Д. Фрейберг у книзі «Свобода навчатися» говорять про радість пізнання, про нову ідеологію й політику освіти, яка ґрунтується на гуманістичному підході. Перед кожною людиною ставиться завдання – бути гуманною людиною, розвивати свій емоційний інтелект, уміти серцем чути не тільки себе, а й інших людей. Представники мистецтва знають, що справжній інтелект ґрунтується на єдності та гармонії розуму і серця, розуму і почуттів. *«Нас формув і шліфує те, що ми любимо»* (І. Гете).

І хоча сьогодні ще домінує когнітивна психологія, створюють нові моделі вивчення душі людини, її почуттів і волі. У 1990 р. побачила світ праця Д. Гоумана «Емоційний інтелект», в якій учений вважає світ почуттів більш важливим чинником визначення успіху людини в житті, ніж коефіцієнт інтелекту (IQ). Найважливішим аспектом емоційного інтелекту є самосвідомість – це не тільки знання себе, а й ставлення до себе. Якщо людина усвідомлює самоцінність, то вона і в інших поважає їхнє «Я». Тоді вона живе за християнською традицією: *«Люби свого ближнього як самого себе», «Стався до людини так, як ти хотів, щоб вона ставилася до тебе»*. Криза гуманності виявляється у втраті людської духовності, визначених смислових настанов, що і зумовлює деструктивну поведінку деяких людей.

Емоційний інтелект має значення і для навчання. Якщо знання фіксуються в серці так, як і в голові, вони перетворюються в мудрість. До форм прояву емоційного інтелекту відносять творчість, натхнення і радість пізнання. У 2001р. побачила світ книга С.Д. Смирнова «Педагогіка і психологія вищої освіти: від діяльності до особистості». Назва книги символічна, вона відображає актуальну проблему становлення особистості майбутнього фахівця в процесі навчально-професійної діяльності.

На гуманістичному світогляді повинна ґрунтуватися зараз і наукова, і освітня, і культурно-просвітницька, і виховна, і організаційна діяльність закладів освіти і культури. Головна цінність (а тому і мета освіти)

– особистість в її індивідуальних проявах почуттів, здібностей та ін. У зв'язку з цим підготовка фахівців з вищою освітою повинна бути пов'язана з розвитком і збагаченням індивідуального, а тому і суспільного духовного потенціалу нації, народу, людства.

Гуманізація освіти трактується як заміна предметноцентристської системи навчання системою антропоцентристською, як зміна стратегічних цілей освіти і повне підкорення її інтересам людини. Це можна реалізувати в тісному зв'язку з гуманізацією всього процесу навчання у ВНЗ, його спрямованістю на формування у студентів стійкого пізнавального і професійного інтересу, потреби у творчості і неперервній самоосвіті. *Гуманістична модель фахівця* нового типу – фахівець, який не лише всебічно і ґрунтовно опанував наукові знання з обраної професії, а й має чіткі світоглядні орієнтири, широке соціальне мислення, наукове бачення загальної картини світу.

Якщо гуманізація освіти здійснюватиметься на основі міцної бази наукових знань про людину, вона може стати реальністю. Ось чому гуманізація освіти неможлива без *опори на психологічну науку*. У зв'язку з цим кожен, хто працює в системі вищої освіти, повинен оволодіти певним колом психологічних знань, зокрема з психології вищої школи. Без цього неможлива практична організація навчального процесу, який звернений до особистості студента та дає можливість для її повноцінного розвитку. В активний педагогічний багаж викладача-гуманіста повинні входити знання про становлення та розвиток особистості студента як майбутнього фахівця, про особливості та закономірності розвитку його мислення, пам'яті, сприйняття, уяви та мовлення, про рівень та психолого-педагогічні передумови розвитку професійних здібностей тощо.

Гуманітаризація і гуманізація вищої освіти покликана заповнити ідеологічний вакуум у суспільстві. У зв'язку з цим зростає загальнонаціональна роль вищої школи як важливого соціального інституту суспільства, який відповідає не лише за відтворення наукових знань, національно-культурних цінностей і моральних норм, а й за виведення України з духовної кризи. Без цього суспільство ніколи не звільниться від безвідповідальних фахівців, позбавлених моральних засад.

Важливим принципом реформування вищої освіти є *єдність навчання і виховання*, що полягає в їхньому органічному поєднанні, у підпорядкуванні організації і змісту вищої освіти завданням формування цілісної і різнобічно розвинутої особистості майбутнього фахівця, перетворення системи моральних і духовних цінностей національної культури у важливий чинник виховання студентської молоді, відродження духовності українського народу, розвитку його менталітету.

Пріоритетним принципом нової парадигми освіти є також впровадження принципу *«випереджального розвитку» освіти* порівняно з динамікою соціального зростання. Акцентують увагу (К.В. Астахова та ін.) на



відповідальності професорсько-викладацького корпусу вищої школи за майбутнє вищої освіти як ресурсу відновлення українського суспільства.

В Україні поступово відбувається *демократизація* суспільних відносин. Демократизація системи вищої освіти передбачає демократичний стиль управління, спрямованість закладів освіти на реалізацію соціальних прав і свобод кожного студента, надання йому відносної культурно-інформаційної свободи та незалежності з врахуванням напрямку і змісту професійної підготовки, забезпечення умов для здобуття якісної освіти, формування громадянських якостей особистості XXI століття – людини з національною самосвідомістю і духом взаєморозуміння між народами, з чіткою власною соціальною позицією і толерантністю щодо поглядів інших, соціально активною і відповідальною за свій вибір тощо. Провідна ідея реформування вищої освіти – розвиток її за принципом *безперервності*, що передбачає постійне самостійне поповнення та оновлення знань людини. Особливе значення серед вихідних принципів удосконалення освіти в Україні має принцип *національної спрямованості*, національного самовизначення, що підкреслює органічний зв'язок освіти з національною історією і традиціями, її роль у збереженні та збагаченні культури українського народу.

Основні напрями реформування вищої освіти визначено 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*, в Законі говориться про *систему наукових (теоретичних) знань*, а не про окремі предметні знання. Лише узагальнення предметних знань у систему професійних теоретичних 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 наукові та методологічні основи професійної діяльності. Вони – рушійна сила розвитку культури суспільства.

В останні роки у світі (США, Велика Британія, Франція, Німеччина та ін.) і в Україні (Н.М. Бібік, Л.М. Ващенко, Л.П. Величко, О.І. Пометун, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа та ін.), активно досліджується *компетентнісний підхід*, який є комплексною міждисциплінарною проблемою, методологією розробки освітніх технологій у підготовці фахівця й узгоджується з фундаментальними цілями освіти (ЮНЕСКО):

– навчати здобувати знання (учити вчитися);

- працювати та заробляти (навчання для праці);
- жити (навчання для здорового, цікавого, гідного життя);
- жити разом (навчання для спільного життя).

Рада Європи, визначила 5 ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці:

- політичні та соціальні компетентності;
- компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві;
- компетентності, що стосуються володіння усним та письмовим спілкуванням;
- компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства;
- здатність вчитися протягом життя.

Сутнісною основою запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті, як підкреслила Л.Л. Хоружа на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Механізми впровадження компетентнісного підходу до формування змісту освіти та організації навчально-виховного процесу” (10 листопада 2010, м. Київ), є:

- переорієнтація з процесу на результат навчання у діяльнісному вимірі;
- можливість побачити результат освітнього процесу з позиції запитів суспільства, потреб ринку;
- домінування самостійної і дослідницької діяльності студентів у засвоєнні навчального матеріалу;
- використання особистісно орієнтованого підходу до кожного суб'єкта навчальної діяльності;
- опора на реальний досвід майбутніх фахівців;
- використання моделювання як способу опосередкованого пізнання та перетворення дійсності, об'єкта професійної діяльності;
- контекстність навчання тощо.

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. Основними *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 умінь і навичок педагогічної взаємодії викладача та студента;
- в) конкретизація змісту самовиховання майбутнього викладача вищої школи.

У *Великій Хартії Університетів* проголошені основні принципи, що завжди повинні бути основоположними для університетів:

1. Університет є самостійною установою усередині суспільств із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній і історичній

спадщині. Він створює, вивчає, оцінює і передає культуру за допомогою досліджень і навчання.

Для задоволення потреб навколишнього світу його дослідницька і викладацька діяльність повинна бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної й економічної влади.

2. Викладання і дослідницька робота в університетах повинні бути нероздільні для того, щоб навчання в них відповідало потребам, що змінюються, запитам суспільства і досягненням в науковому знанні.

3. Свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Керівні органи й університети, кожний у рамках своєї компетентності, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги.

Відкидаючи нетерпимість і будучи завжди відкритим до діалогу, університет є ідеальним місцем зустрічі викладачів, що здатні передавати свої знання і володіють необхідними засобами для їхнього удосконалення за допомогою досліджень і інновацій, і студентів, що мають право, здатність і бажання збагатити свій розум цими знаннями.

4. Університет є хоронителем традицій європейського гуманізму. У здійсненні свого покликання він постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні і політичні кордони і затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур.

Поняття *«сучасний університет»* передбачає наявність потужних наукових шкіл, високу культуру знань, університетські традиції, високу компетентність і моральність науково-педагогічних кадрів, відповідальність студентів, їхнє бажання стати справжніми професіоналами в обраній справі.

## 1.2. Предмет і основні категорії психології вищої школи як нової галузі психологічної науки

*У психології довге минуле,  
але коротка історія.*

Г. Еббінгауз,  
німецький психолог

В умовах усвідомлення кризового стану вищої освіти та пошуків науково обґрунтованих шляхів виходу з нього виникає і розвивається психологія вищої школи.

Систематичне дослідження психолого-педагогічних проблем вищої освіти 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 навчальний процес у ВНЗ і закладено теоретичні 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 шк., 1974. – 384 с.; Зиновьев С.И. *Учебный процесс в советской высшей школе.* – М.: Высшая шк., 1975. – 314 с.]. Це було поштовхом для появи низки досліджень, в яких вирішення завдань вищої освіти почало розглядатися в контексті психологічних особливостей студентського віку та психологічних явищ, які породжуються умовами вищого навчального закладу (О.А. Абдулліна, А.М. Алексюк, Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, О.О. Бодальов, І.А. Зімня, О.В. Киричук, Н.В. Кузьміна, В.Т. Лісовський, О.Г. Мороз, Д.Ф. Ніколенко, В.І. Носков, Н.М. Пейсахов, П.І. Підкасистий, Н.І. Пов'якель, В.О. Сластьонін, С.Д. Смирнов, Н.Ф. Тализіна, Н.В. Чепелева, В.М. Чернобровкін, 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. Викликає інтерес робота С.Д. Смирнова «Шляхи формування моделі спеціаліста з вищою освітою» (Москва, 1977). У 1981 р. в Мінську вийшло перше видання відомого підручника М.І. Дьяченка, Л.А. Кандибовича «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. Так, зокрема, П.М. Пелех працював над проблемою профорієнтації старшокласників, яку він вважав важливим складником їхньої майбутньої професійної підготовки; психологічні засади формування особистості майбутнього вчителя в умовах педагогічного ВНЗ були предметом дослідження Д.Ф. Ніколенка; психологічне обґрунтування методів і прийомів навчання у вищій школі вивчав А.М. Алексюк; психолого-педагогічні умови професійної адаптації молодого педагога досліджував О.Г. Мороз; психологічні засади оптимізації взаємин викладачів і студентів вивчав В.В. Власенко та ін. В.М. Галузинський і М.Б. Євтух є авторами навчального посібника «Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні» (1995 р.) За редакцією академіка О.Г. Мороза в 2001 р. вийшов друком навчальний посібник «Педагогічний процес у вищій педагогічній школі», 2003 р. – «Педагогіка і психологія вищої школи», а в 2006 р. – «Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки». У 2009 р. побачив світ навчально-методичний посібник М.Г. Іванчук та І.С. Руснак «Педагогіка і психологія вищої школи».

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?

*Об'єктом психологічної науки є соціальні суб'єкти, їхня 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 їхній розвивальній педагогічній взаємодії. Вона досліджує роль *«особистісного чинника»* при впровадженні інноваційних технологій навчання та 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 специфіку 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 *ефективна освіта*. 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.

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

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

М.М. Амосов, український учений-хірург

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 *завданнях*:

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

Освіченість – це насамперед уміння вчитися самостійно.

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

Актуальні **науково-дослідні завдання** психології вищої школи:

- психологічне обґрунтування професіограми сучасного фахівця вищої кваліфікації (педагога, психолога, менеджера, інженера тощо), на основі якої має розроблятися державний стандарт змісту спеціалізації професійної підготовки в системі ступеневої вищої освіти;

- виявлення соціокультурних, соціально-психологічних, індивідуально-психологічних і дидактичних чинників соціалізації особистості майбутнього фахівця, щоб проектувати індивідуальну траєкторію професійного становлення кожного студента протягом усіх років його навчання;

- розробка психологічних засад формування у 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 для свідомого обрання ними відповідного фаху та обґрунтування системи професійного відбору молоді до ВНЗ;

- діагностика настанов студентів щодо самих себе задля формування позитивної «Я-концепції» – ядра особистості майбутнього фахівця;

- визначення рівня психологічної готовності першокурсників до навчання у вищій школі та розробка передумов їхньої успішної адаптації;

- вивчення стану взаємин викладачів і студентів для налагодження оптимальної педагогічної взаємодії, конструктивного розв'язання можливих міжособистісних конфліктів.

Серед найважливіших **практичних завдань** психології вищої школи в період реформування вищої освіти в Україні є такі:

- розробка наукової, психолого-методичної бази для контролю за процесом, повноцінністю змісту та умовами психічного розвитку студентів, їхнім особистісним зростанням і професійним становленням (зокрема в умовах кредитно-модульної системи навчання);

- психологічна експертиза змісту робочих програм із вивчення навчальних дисциплін, які повинні вміщувати всю технологію опанування знаннями;
- 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 педагогічних проєктів і педагогічних експериментів у вищій школі;
- пошук ефективних шляхів (методів і засобів) забезпечення фундаментальної психологічної підготовки студентів, підвищення рівня їхньої 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.

*Завдання вивчення слухачами курсу «Психологія вищої школи»:*

- 1) Інтеграція і систематизація набутих у процесі професійного навчання знань про психологічні передумови підвищення якості вищої освіти.
- 2) Опанування знань про психологічні особливості студентського періоду життя людини та усвідомлення закономірностей професійного становлення та особистісного зростання майбутніх фахівців.
- 3) Формування професійного мислення студентів, набуття ними досвіду творчого використання психологічних знань для вирішення конкретних завдань навчально-професійної та майбутньої науково-педагогічної діяльності.
- 4) Сприяння професійному самовизначенню і набуття студентами професійно-педагогічної ідентичності через усвідомлення психологічних особливостей науково-педагогічної діяльності та передумов її опанування.

Про важливість вивчення курсу «Психологія вищої школи» можуть свідчити рефлексивні відгуки магістрантів – майбутніх викладачів ВНЗ. Наведемо деякі з них:

*«У курсі «Психологія вищої школи» наявна, по-перше, мотивація студентів (заохочення) до самостійної навчальної роботи, по-друге, активізація власного творчого мислення та формування особистісної позиції, і, по-третє, спонування до самоаналізу, самовдосконалення».*

*«Виконуючи різні завдання, я аналізувала себе, оцінювала інших людей і навколишній світ узагалі, стала навіть організованою, готуючись до занять. Після вивчення цієї дисципліни я зрозуміла, чим різниться викладання студентам і навчання дітей у школі. Уявляю тепер, яким буду викладачем і як ставитимуся до студентів. Знаю, які помилки можу при цьому допустити і вже зараз працюю над їх запобіганням».*

*«Психологія вищої школи стала тим «вікном» у світ власного «Я» та однокурсників, яке дало змогу критично поглянути на себе, свої професійні та особистісні якості й цінності, а також на студентів як суб'єктів навчання, а не лише як ровесників».*

*«Можу подякувати психології вищої школи за те, що вона показала мені, як важко бути викладачем, стати взірцем для студентів. Адже для цього потрібно мати не лише великі знання й ерудицію, володіти методикою викладання, а й бути особистістю, постійно підвищувати свій культурний рівень, бути в усьому прикладом».*

*«Психологія вищої школи допомогла мені краще зрозуміти себе й інших, я навчилася правильно і коректно розв'язувати педагогічні конфлікти (що дуже важливо не тільки в педагогічній діяльності, а й в житті».*

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 володіє педагогічною майстерністю, не прагне вдосконалювати навчальний процес на науково-психологічному підґрунті, часто «навпомацки» формує власний стиль викладання, не завважаючи психологічних особливостей студентського віку, пріоритетів особистісного зростання майбутніх фахівців та індивідуально-психологічних відмінностей студентів. Справжніми Педагогами, по суті, багато з них так і не стають. 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 сказано про школу і вчителя, саме низький рівень психологічної культури частини викладачів і керівництва ВНЗ є однією з головних причин гальмування процесу реформування вищої освіти в Україні на гуманістичних засадах, що передбачає впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання, створення умов для особистісного зростання і професійного становлення кожного студента.

Як відомо з психологічних досліджень, знання стають дієвими у випадку, якщо набувають для людини статус цінності. У зв'язку з цим цікавими є результати досліджень, у яких виявлено і описано чотири типи ставлення майбутніх педагогів до психологічного знання: 1) формальне навчальне, 2) позитивне аморфне, 3) позитивне пізнавальне, 4) ціннісно-сміслові. Важливо, щоб у студентів було сформоване позитивне ціннісно-сміслові ставлення до психології взагалі і психології вищої школи зокрема, бо формальне, безособове ставлення набагато затрудняє процес опанування і застосування майбутнім викладачем психологічних знань у практичній педагогічній діяльності.



У студентів з ціннісно-смысловим ставленням до психологічної науки є осмислені, широкі особистісні і професійні інтереси, пов'язані з вивченням психології і використанням отриманих знань на практиці. Вони проявляють інтерес до додаткової психологічної інформації, особистісні і професійні смисли вивчення психології пов'язують із самопізнанням, самовдосконаленням, розвитком вихованців і підвищенням якості освіти загалом. Студенти з цим типом ставлення мають повні, узагальнені, глибокі, системні, усвідомлені знання предметно-специфічного характеру, а також знання про способи дії з ними. Для таких студентів притаманні міцність, гнучкість, оперативність опанованих знань із психології. Вони проявляють особистісне ставлення до матеріалу, що вивчається, виробляють власне інтегроване уявлення про місце психологічних знань у своїй майбутній педагогічній діяльності. Студенти з особистісно-ціннісним ставленням до психології здійснюють смисловий вибір, індивідуальне перетворення засвоєних знань, демонструють варіативність їхнього використання і широту переносу в нові умови. На заняттях у них переважає активна, особистісна зацікавлена позиція. Студенти цієї групи прагнуть до психологічного аналізу минулого досвіду, пошуку нових психологічних знань, пропонують варіанти вирішення проблем при аналізі психолого-педагогічних ситуацій. Під час практики вони проявляють самостійність, активність, ініціативність у використанні наукових психологічних знань, показують хороше володіння адекватними психологічними засобами педагогічної діяльності, демонструють високі показники і результати педагогічної діяльності. Ці студенти прагнуть до колективних форм навчальної роботи, беруть активну участь у спільній діяльності, зацікавлено обговорюють психологічні проблеми, звертають увагу на думки, судження інших людей, проявляють особистісне, довірливе ставлення до викладача, спонукають однокурсників до вивчення психології.

#### 1.4. Зв'язок психології вищої школи з іншими науками

*Усі науки більше необхідні, ніж філософія,  
але ліпшої від неї немає жодної.*  
Аристотель

Психологія вищої школи має тісні зв'язки з іншими галузями психології:

- зв'язок із педагогічною психологією визначається необхідністю розв'язання завдань управління педагогічним процесом, забезпечення умов ефективного учіння студентів, обґрунтування шляхів організації виховання майбутніх фахівців;

- 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 психології вищої школи також з *психодіагностикою*, *психологією наукової творчості*, *психологією праці* та іншими самостійними галузями 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 навчальним закладом, організаційну роботу з класом, академічною групою, студентською аудиторією.

Міждисциплінарні зв'язки психології вищої школи представлені на рис. 1.1.

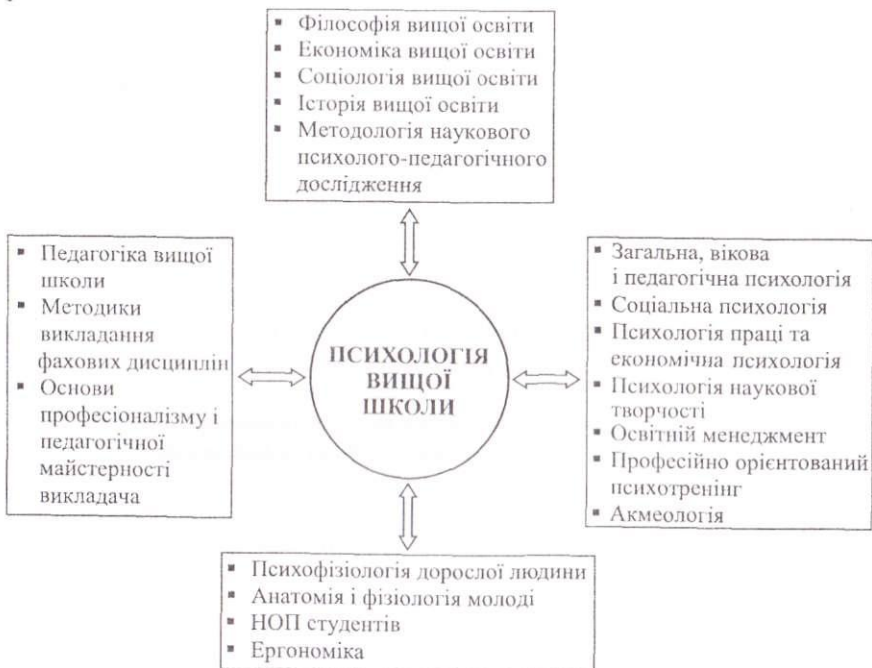


Рис. 1.1. Міждисциплінарні зв'язки психології вищої школи

Тісний міждисциплінарний зв'язок психології вищої школи з педагогікою вищої школи. Так, наприклад, дослідник, який вирішує по суті педагогічну (дидактичну) проблему методів навчання у ВНЗ, за допомогою психологічних методів вивчає пізнавальну діяльність студентів, ефективність якої 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 має бути 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 пов'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.

## 1.5. Методологія і принципи психологічного дослідження

*Немає нічого практичнішого,  
ніж хороша теорія.*

Роберт Кірхгоф,  
німецький учений

Науково-дослідницька діяльність викладача є основним засобом перевірки ефективності його педагогічних впливів на студентську аудиторію. Це єдине джерело дієвого пізнання особливостей студентського віку, умов особистісного зростання і професійного становлення студентів.

Психологія вищої школи 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. *μεθόδός* – 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

шлях пізнання, отримання і пояснення необхідних фактів, вияв і розкриття закономірностей явищ, які досліджуються. Це система взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих методів.

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

- підхід до досліджуваного явища, об'єкта як цілого;
- розкриття стійких компонентів і зв'язків між ними, які утворюють структуру системи, тобто забезпечують її впорядкованість і організацію;
- знаходження вертикальних і горизонтальних структур, перші з яких передбачають різні рівні та їхню ієрархію;
- управління, за допомогою якого розвивають систему, реалізують зв'язки між різними компонентами та рівнями.

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

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

*По-перше*, проблема має 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 психологічною теорією та відомими емпіричними фактами. Без урахування чинних підходів і наукових відомостей щодо її розв'язання результати дослідження не будуть становити ніякої цінності, адже психологія – це набагато більше, ніж зібрання «сирих» фактів. Вони повинні бути ще певним чином 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 має узгоджуватися з теоретико-методологічним підґрунтям і бути однозначно вираженою, щоб її можна було підтвердити або відхилити результатами дослідження.

*По-четверте*, мусить 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, їхній 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*, формулюють висновки, які є теоретичним підґрунтям для визначення наукової новизни і практичної значущості результатів дослідження.

У психологічному дослідженні є загальні правила (принципи), дотримання яких є обов'язковим для отримання достовірного матеріалу, а також логічні етапи (від поставленої наукової проблеми до висновків). Головним таким принципом є *принцип об'єктивності* – його реалізація забезпечує надійність, однозначність результатів і неупередженість автора при фіксації фактів та їхній інтерпретації. Це важливо тому, що наші суб'єктивні (особистісні) настанови можуть створювати серйозні перешкоди на шляху розуміння поведінки людини. Ми привносимо в оцінювання психологічних фактів власні уявлення і цінності, які сформувалися в нашому унікальному минулому досвіді. Саме тому треба враховувати валідність і надійність методів дослідження, а зібрані емпіричні дані мають пройти перевірку на статистичну достовірність.

Що заважає об'єктивно *інтерпретувати* отримані результати дослідження?

*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 (гіпотезою дослідження).

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

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

Психологічне дослідження проводять за такими *етапами*:

1) Відповідно до наукової проблеми і теми дослідження визначають його об'єкт і предмет, мету, гіпотезу та завдання.

2) Вибір наукових методів дослідження, які доповнюють один одного (наприклад, спостереження і експеримент).

3) Визначення умов дослідження (лабораторний або природний експеримент).

4) Розроблення плану експериментального дослідження.

5) Вибір методів оброблення емпіричних даних (кількісний, якісний аналіз).

6) Інтерпретація зібраного експериментального матеріалу.

7) Формулювання висновків і визначення сфери їхнього застосування.

Коротко охарактеризуємо ці етапи дослідження.

Обґрунтування *актуальності проблеми дослідження* здійснюють 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 розрізнити об'єкт і предмет дослідження. *Об'єкт дослідження* – це процес або явище, що породжує проблемну ситуацію й обране для вивчення. *Предмет дослідження* міститься в межах об'єкта – це якась конкретна сторона, аспект, властивість або відношення об'єкта дослідження. Об'єкт і предмет дослідження як категорії наукового процесу співвідносяться між собою як загальне і часткове. В об'єкті виділяється та його частина, яка є предметом дослідження. Саме на нього спрямована основна увага дослідника, оскільки предмет дослідження визначає тему дисертаційної праці або магістерської роботи.

При визначенні об'єкта потрібно враховувати, що об'єкт у психологічному дослідженні – це частина об'єктивної психологічної реальності (тобто того, що існує незалежно від нашої волі та свідомості), яку потрібно дослідити. 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 широко та не дуже вузько) дає змогу досліднику отримувати справді наукові, конкретні знання, які можна реально впроваджувати в педагогічний процес.

Потрібно зазначити, що один і той самий об'єкт дослідження може мати кілька 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 ВНЗ; 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 з'ясувати таке:

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 обсяг 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. Треба, наприклад: «Теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати програму стимулювання самоактуалізації майбутніх педагогів у навчально-виховному процесі ВНЗ» (Л.М. Кобильнік), «Теоретично обґрунтувати й експериментально підтвердити вплив когнітивно-стильових відмінностей особистості майбутніх психологів на їхнє професійне становлення» (Л.Л. Жердецька).

Центральне місце в дослідженні посідає *гіпотеза*, яка є конкретною формою наукового передбачення. Гіпотезу висловлюють у вигляді припущення, що висувають 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 її 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 їхнє 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* магістерського дослідження з психології – це зроблене на основі аналізу наукових джерел, власних розмірковувань і спостережень припущення про основні напрями розв'язання наукової проблеми. У ній важливо зазначити умови ефективності визначених результатів дослідження для цілей оптимізації процесу професійної підготовки майбутнього фахівця у вищій школі.

Гіпотеза в науковому дослідженні може бути як проста (традиційна), так і рівнева. Наприклад, *тема* дослідження: «Формування «Я-концепції»

майбутнього психолога в умовах вищого навчального закладу». Його *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».

Основні методологічні вимоги до постановки *завдань дослідження*:

- 1) Завданнями дослідження називають проблемні запитання, відповіді на які необхідні для досягнення мети дослідження.
- 2) Визначення, формулювання і послідовність викладу завдань дослідження повинні чітко відповідати його темі, об'єкту, предмету, меті та гіпотезі.
- 3) Сукупність поставлених у дослідженні завдань має бути мінімальною, достатньою для досягнення мети дослідження.

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

## 1.6. 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 застосовують у тих галузях психологічної науки, з якими вона пов'язана (вікова і педагогічна психологія, соціальна психологія, психологія особистості та ін.). Є науки, які досліджують психіку не тільки психологічними методами, а й фізіологічними методами (психофізіологія), методами герменевтики (розуміноча психологія), математичними і фізичними методами (наприклад, свідомі і несвідомі процеси), методами культурології та ін.

**Методи збору емпіричних фактів** обирають 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 психологічні особливості – констатувальний експеримент (природний або лабораторний);
- знайти чинники, виявити психологічні умови розвитку та перетворити явище – формувальний психолого-педагогічний експеримент.

Для наукового вирішення психологічної проблеми зазвичай використовують комплекс методів, розробляють і реалізують певну методику (сукупність методів у дії).

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

У методиці дослідження конкретизують мету, предмет дослідження, а також показники вимірюваного явища, умови проведення роботи, засоби фіксації експериментальних показників і процедуру аналізу та інтерпретації одержаних даних. На основі одного й того самого методу (наприклад, спостереження, бесіда тощо) може бути створена велика кількість методик, адже вона існує лише в логіці конкретного дослідження. У методику входить визначення тієї частини психічної реальності, яка має досліджуватися методами науки.

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

1. **Лонгітюдний план** (шлях, зріз): вивчають одних і тих самих піддослідних протягом тривалого часу та поетапно проводять 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 якимось параметрами. Проте це дослідження потребує тривалого часу й чималих фінансових витрат. Відоме масштабне лонгітюдне дослідження, проведене під керівництвом Б.Г. Ананьєва, яке виявило великі потенційні можливості розвитку особистості в студентський період життя.

2. **Поперечний план** реалізують методом порівняння окремих груп піддослідних різного віку. Таке дослідження нетривале в часі, дешевше,

керованіше. Проте потрібні суворіші вимоги до вибору піддослідних, до розроблення експериментальних завдань тощо. В основі лежить порівняльний аналіз (наприклад, порівнюють коефіцієнт інтелекту студентів 1-их і 4-их курсів).

3. Можна застосовувати *комбінований план*, коли піддослідними є люди різних вікових груп, але за однією з них (наприклад, одна експериментальна група студентів) проводять тривале спостереження (лонгітюдне дослідження), а наприкінці порівнюють результати з іншою (контрольна група). Такий комбінований план застосовують, 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 із відповідними характеристиками, які свого часу дала підліткам Т.В. Драгунова та інші психологи.

Для оброблення одержаного дослідницького матеріалу застосовують відомі в психологічній науці статистичні методи: *кореляційний аналіз* – кількісне співвідношення двох різних змінних; *факторний аналіз* – для визначення спорідненості окремих психологічних фактів 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 має 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 настрої 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 застосовують для оцінки інтелектуальних здібностей (коефіцієнт IQ) або для професійної придатності.

При дослідженні студентів широко застосовують 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 їхнього застосування. Саме тому треба зробити застереження, в якому значенні застосовано поняття (наприклад, поняття «виховання» застосовують у вузькому і широкому розумінні).

2) Має значення також ступінь узагальнення. Дослідження проводять у конкретних умовах і з реальними людьми, тому й висновки потрібно поширювати на аналогічні групи людей (за віком, які перебувають в аналогічних умовах тощо). Наприклад, студенти та молодь, яка вже працює.

3) Треба бути вельми уважним, коли встановлюють зв'язки причинності. Коли зв'язок тісний, тобто два явища корелюють між собою, досить легко помилитися в тому, що одне явище є причиною іншого.

*Причинність* – це такий зв'язок між двома змінними величинами, коли зміна однієї з них викликає зміну іншої. Наприклад, висновки: «перегляд телефільмів зі сценами насильства є причиною агресивності молоді», «фізичне покарання особи – причина її агресивності» тощо. А можливо, агресивність людини є вродженою, спричинена геном 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), тобто виявлення «вертикального» генетичного зв'язку (філогенетичний, онтогенетичний); б) *структурний метод* – віднаходження «горизонтального» структурного взаємозв'язку (класифікація, типологія). Щоб отримані результати і висновки були достовірними щодо умов, які визначали результати експерименту, результати експериментальної групи порівнюють із кінцевими результатами контрольної групи, де ці умови не задавалися.

Існують також вимоги 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, їхню послідовність і обсяг, наявність об'єктивних відомостей про досліджуваних. Запис відповідей респондентів має бути дослівним, «фотографічним», не змінювати й не перекручувати їх (пряма мова, а не зворотна!), без виправлення помилок. Важливою буває навіть інтонація (добре, якщо використовують аудіозапис). Потрібно фіксувати емоції та всі дії піддослідних, особливості їхньої поведінки.

## 1.7. Дослідницькі вміння. Етика дослідника

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

Клод Бернар,  
французький учений-фізіолог

*Хороший психолог легко введе тебе в свій стан.*

Карл Краус, австрійський письменник

На початку дослідження досліднику потрібно встановити довірливі, дружні стосунки з піддослідними. 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 респондента.

*Етика наукового психологічного дослідження*, або принципи гуманізму дослідника:

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

2) Не посягати на основні права людини, особливо коли досліджують дітей або людей поважного віку, тобто тих, хто надмірно від когось залежний («Не зашкодь!»)

3) Дослідник повинен спиратися на позитивне піддослідного, шукати резерви для його 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) Треба дотримуватися конфіденційності виявлених результатів, передбачати можливі наслідки дослідження, особливо при негативному оцінюванні («низький рівень», «схильний до агресії», «низька самооцінка» тощо), а також неадекватно високих показників. Хоча учасники дослідження мають право отримувати інформацію про себе, але лише у формі, доступній їхньому розумінню. Одночасно обережно треба ставитися до їхнього психічного здоров'я.

6) Потрібно організовувати дослідження (особливо для молодших) цікавим, 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) Здібність виокремити проблемну ситуацію, побачити її. Для цього необхідні знання теорії стосовно проявів явища та критеріїв його оцінювання.

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) Знати понятійний апарат науки, чітко визначати зміст поняття, яке використовується в дослідженні, уміти аналізувати і співвідносити різні тлумачення термінів, знаходити пояснення суперечливим думкам.

4) Мати різний інструментарій пояснення (аналіз, порівняння, узагальнення, конкретизація, систематизація тощо).

5) Наукова проникливість, здатність критично оцінити здобуті результати та визначити перспективи подальшої розробки проблеми.

Отже, психологія вищої школи як наукова галузь має необхідні методологічні засоби (методи і прийоми) для дослідження всього загалу психологічних проблем, розв'язання яких сприяють вдосконаленню навчально-виховного процесу у ВНЗ і підвищенню якості вищої освіти.

### Питання для самоконтролю

1. Визначити предмет і завдання психології вищої школи. Яке місце і значення цієї дисципліни в системі підготовки майбутніх викладачів ВНЗ?
2. Доведіть, що психологія вищої школи слугує вирішенню завдань реформування вищої освіти.
3. Визначити основні категорії психології вищої школи та довести їхню єдність у розв'язанні завдань професійної підготовки фахівця з вищою освітою.
4. Назвати низку проблем психології вищої школи в умовах сучасного реформування вищої освіти в Україні та визначити шляхи їх вирішення.
5. Які переваги запровадження компетентнісного підходу до вищої освіти? Порівняти поняття «знання», «інформація» і «компетентність».
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. Обґрунтуйте основні шляхи гуманітаризації сучасної освіти.
8. Що дає фахівцю опора на методи наукового пізнання?
9. Які вимоги ставляться до методів науково-психологічного дослідження?
10. Назвіть основні етапи психологічного дослідження.
11. Які особливості психологічних досліджень у галузі вищої освіти?
12. Чому, коли проводиться формувальний експеримент, обов'язково потрібно створювати не лише експериментальну, а й контрольну групу досліджуваних?

13. Назвіть актуальні, на Ваш погляд, теми психологічного дослідження в галузі психології вищої школи. Які психологічні методи дослідження можна застосувати для їхнього вивчення?
14. Викладач-дослідник: фантастика чи реальність? Якими якостями повинен володіти дослідник психологічної сфери особистості?
15. У чому полягає такт і дотримання етичних норм при проведенні психологічного дослідження?
16. Чи обов'язково повинна бути згода студентів на проведення з ними психологічного дослідження? Обґрунтуйте свою думку на підставі методології та етичних принципів психологічного дослідження.

### Література

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

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

*Асмолов А.Г.* Назад – к методологии психологии // Вопросы психологии. – 2004. – №3. – С. 89–90.

*Бех І.Д.* Принципи сучасної освіти // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2005. – № 4. – С. 5–27.

*Гарбер Н.Е.* Метод и технология в психологии // Психология в вузе. – 2005. – №3. – С. 80–94.

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

*Драгомирова І.* Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста // Вища школа. – 2002. – №2–3. – С. 49–52.

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

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

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

*Кондратенко Л.* Грамотне застосування психодіагностичних методик // Психолог. – 2004. – №18. – С. 13–21.

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

*Кориссва Л.* Якість освітніх послуг з позицій міжнародних стандартів // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – №1. – С. 87.

*Кулик Є.* Формування наукового знання як основна парадигма підготовки вчителя до дослідницької діяльності // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – №1. – С. 33–43.

**Локалова Н.П.** Предмет психології та специфіка професійного мислення психологів // *Вопросы психологии*. – 2004. – №5. – С. 93–95.

**Мазилів В.А.** Методологічні проблеми психології в початку ХХІ століття // *Психологічний журнал*. – 2006. – № 1. – С. 23–34.

**Нестеренко Г.** Можливості самореалізації в контексті синергетичної моделі вищої освіти // *Вища освіта України*. – 2004. – №1. – С.20–25.

**Огнев'юк В.О.** Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: Монографія. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.

**Подольак Л.Г.** Психологічна підготовка майбутнього викладача як передумова гуманізації і демократизації вищої освіти / Л.Г. Подольак, В.І. Юрченко // *Освіта і управління*. – 2006. – Т.9. – № 3-4. – С. 99–107.

**Пометун О.І.** Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // *Рідна школа*. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

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

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

**Смирнов С.Д.** Методологічний плюралізм і предмет психології // *Вопросы психологии*. – 2005. – № 4. – С.3–8.

**Степанова М.А.** Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие // *Высш. шк.* – 2003. – № 4. – С. 76–83.

**Татенко В.О.** Суб'єктна парадигма у психології освіти // *Педагогіка і психологія: Вісник АПН України*. – 2004. – № 2. – С.11–23.

**Удовенко М.В.** Психологізація як передумова побудови сучасного освітнього середовища // *Педагогіка і психологія: Вісник АПН України*. – 2002. – № 3. – С. 123–128.

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

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

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

**Хоружа Л.Л.** Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти // *Шлях освіти*. – 2003. – № 3. – С. 27–33.

**Черникова Т.Б.** Три стратегії підготовки спеціалістів // *Высшее образование в России*. – 2003. – № 2. – С. 9–17.

**Шейко С.** Національні та загальнонародські засади реформування сучасної вищої освіти в Україні // *Вища освіта України*. – 2005. – № 3. – С. 32–39.

**Шубін О.** Сучасний ВНЗ: відповідність вимогам постіндустріального суспільства // *Вища шк.* – 2007. – № 1. – С. 3–10.

## 2. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

Неодмінною передумовою і основою успішної педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу є розуміння студента, визнання й безумовне прийняття його як іншого. Саме тому дуже важливо викладачеві знати загальні психологічні особливості юнаків і дівчат студентського віку. Це потрібно і студентам для того, щоб краще пізнати себе, визначити свої потенційні можливості, скласти план саморозвитку і професійного самовиховання.

### 2.1. Психологічна характеристика студентства як періоду пізньої юності або ранньої дорослості

*Як хто посіє в юності,  
так пожне в старості.*  
Григорій Сковорода,  
український філософ

*Життя людське завмерло б  
на місці, якби юність не мріяла.*  
К.Д. Ушинський,  
український 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, педагогові 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 їхні особистісні якості та психологічні стани, визнавати і безумовно приймати їх як особистостей є однією з найважливіших складників професіоналізму викладача, підґрунтям його педагогічної майстерності та передумовою успішної педагогічної діяльності. Саме тому викладачеві ВНЗ надзвичайно важливо знати загальні психологічні особливості юнаків і дівчат студентського віку.



Студентство і студентські роки – дивовижний витвір християнської цивілізації XI-XII століття, коли в Європі відкрилися перші середньовічні університети. У цей час зароджується культура молодості, яка запроваджується саме через студентство – цей найрозумніший, найактивніший, яскравий і, звичайно, психологічно найскладніший прошарок молоді.

**Студентство** – це молодь, що проходить стадію персоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних і соціальних функцій шляхом свідомого оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками, набуття професійних якостей під час навчання у вищих навчальних закладах. Студентство дає висококваліфіковані кадри для науки, навчальних закладів і керівних посад на підприємствах.

Стрижневою психологічною рисою студентства є тісне переплетення формування особистісної і корпоративної професійної свідомості. У поєднанні зі специфікою юнацького віку (максималізм, підвищена потреба в самоствердженні, боротьба за статус, нігілізм, надмірна самовпевненість) – це створює, на думку О.Ф. Бондаренка, досить палю суміш, перетворюючи студентську молодь водночас у складного партнера по діалогу і в легку здобич для всілякого маніпулювання.

З першим – з інтелектуально насиченим, непростим і в етичному, і в розумовому сенсі спілкуванні – маємо справу ми, викладачі, стоячи попереду, очі в очі, перед вдумливою, недовірливою, іноді зневажливою чи індиферентною студентською аудиторією. І нам, звичайно, потрібно орієнтуватися в головних психологічних проблемах наших вихованців, щоб випадково не образити, щоб підтримати, прихилити на свій бік, відстоюючи норми та ідеали людської гідності, високого сумління та професіоналізму.

Термін **«студент»** (від лат. *studens* – 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, щоб здобути певний освітній та освітньо-кваліфікаційний рівень.

Вважають, 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.

Студентський період життя людини припадає переважно на період *пізньої юності або ранньої дорослості*, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням

права життєвого вибору, набуття повної 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. Часто ж деякі викладачі не розуміють цього і бачать студента лише через свій викладацький стіл залежно від того, як він відвідує заняття, виконує навчальні завдання, слухає пояснення і відповідає. Все інше 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 (студенти віком 17-22 років) та нестандартний (молодші або старші за цей вік студенти) періоди студентського віку. У книзі рекордів Гіннеса (2002 р.) є приклади такого нестандартного студентського віку: 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 Кязєви (Москва). У 1998 р. Діана на «відмінно» закінчила середню школу у віці 10 років 1 місяць, а студенткою ВНЗ стала у віці 10 років 2 місяці. Анжела закінчила середню школу також на «відмінно» в 11 років 2 місяці, а студенткою стала в 12 років»*. У Київському національному університеті імені Т.Г. Шевченка також навчалися 14-15-річні студенти.

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 найпершої миті життя людини й досягає свого розквіту у віці від 20 до 30 років, і

характеризується найвищим рівнем таких показників, як м'язова сила, швидкість реакції, моторна спритність і фізична витривалість та ін.

Як відомо, мозок людини досягає *функціональної зрілості* 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 десятки мільярдів клітин.

Б.Г. Ананьєв стверджував, що *«у процесі індивідуального розвитку аналітична діяльність великих піскуль головного мозку прогресує (не припиняється і не зростається) у відповідності з формуванням 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 реакції на будь-який вплив зовнішнього і внутрішнього подразника (у т. ч. і словесний сигнал), тобто найшвидше реагування на нього;

- оптимум абсолютної та розрізнавальної чутливості всіх аналізаторів (наприклад, порогові значення чутливості периферичного зору, слуху й рухових центрів, отримані для 20-річного віку, як припускав П.П. Лазарев, 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 (рівень 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 Дж. Равеном, логічну здатність двадцятирічної людини за еталон, то в 30 років вона дорівнюватиме 96%, у 40 років – 87%, у 50 років – 80%, а в 60 років – 75% від еталону);

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*», «*отримуси диплом про вищу освіту*» та ін.

На підставі ідеї, що розвиток моральної свідомості відбувається паралельно з розумовим, американський психолог Л. Колберг обґрунтував думку про те, що для юнацького віку характерним є конвенціональний і постконвенціональний рівень розвитку моральної свідомості. Конвенціональний рівень – це рівень, коли вчинки людина оцінює як моральні чи аморальні залежно від того, як вони сприймаються іншими людьми. Постконвенціональний рівень припускає здатність до чіткого формулювання моральних норм, усвідомлення їхньої відносності та умовності, незалежності від оцінок безпосереднього оточення. Юність – це перехід від гетерономної моралі до автономної, до творчої моральної самореалізації.

Для особистості студента характерним є активний розвиток моральних і естетичних почуттів, підвищення рівня цілеспрямованості, рішучості й наполегливості, самостійності та ініціативності, вміння володіти собою. Зростає інтерес до моральних проблем (цілі та сенс життя, обов'язок і відповідальність, любов і дружба та ін.). Цей період характеризується також змінами у мотиваційній сфері, зокрема в потребах та інтересах, посиленням свідомих мотивів поведінки. Зважаючи на концепцію ієрархії потреб людини А. Маслоу, можна уявити *потребнісну сферу студентської молоді* так:

1. *Фізіологічні потреби*, серед яких особливо виділяють потребу у фізичній активності (часто нереалізовану) та посилення сексуального потягу, прагнення відкоригувати і стабілізувати фізичний аспект «Образу-Я», необхідність підтримувати нормальний психофізіологічний тонус та бажання зберегти і поліпшити своє здоров'я.

2. *Потреба в безпеці, захисті і стабільності* посилюється і реалізується не тільки в середовищі ВНЗ і родини, а й у сфері уявлень про майбутню професійну діяльність, життєві перспективи і плани.

3. *Потреба в приналежності, прийнятті і любові* найповніше реалізується в спілкуванні. Студентський вік – «золота пора» і в особистісному житті людини: час величних мрій і закоханості, загиньку дружнього кола спілкування і «занурення» у своє «Я», духовного злету і сексуальної активності, створення сім'ї і щасливих турбот материнства-батьківства...

Кохання в юності назавжди залишається для людини найсвітлішим, найсвятишим. Саме в юнацькому віці кожному доводиться сформулювати своє ставлення до сексуальної чутливості і кохання (егоїстичний чи альтруїстичний тип) – це є важливим компонентом юнацької само-свідомості (М.Й. Боришевський, В.В. Столін, П.Р. Чамата). Здатність до інтимної юнацької дружби і романтичного кохання, яка сформована в

юнацькому віці, повністю виявиться в дорослому житті. Ці найінтимніші стосунки визначають важливі сторони розвитку особистості: моральне самовизначення і те, як буде любити доросла людина.

Спостереження засвідчують, що пошук супутника життя, інтерес до особи протилежної статі займають суттєве місце в думках і поведінці студентів, що позначається також на їхньому ставленні до навчання, наукової та громадської роботи. Проте емоційне піднесення, яким супроводжуються інтимно-особистісні стосунки закоханих, 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 одруження та деякого періоду «затишшя» молодята, за сприятливих і гармонійних сімейних стосунків, не лише не залишають студентські колективні справи, а й активізують свою участь у діяльності академічної 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 академічної групи).

4. *Потреба в самоповазі, соціальному статусі, компетентності* – це прагнення до успіху в діяльності, до соціального визнання і високої оцінки її результатів, бажання досягнути поваги з боку членів референтної групи, зокрема викладачів.

Студентський вік – період романтики, життєвого оптимізму, активної соціальної позиції, хоча кожна історична віха має свій вектор її спрямованості. Так, наприклад, у 80-ті 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, акціях політичного протесту, 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 та інших соціально-політичних акцій.

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 у сферу інтимних стосунків. Однак людина неодмінно повинна знайти для себе сферу успішного самоствердження, інакше може виникнути загроза захворювання (невроз, депресія та ін.) або асоціальної поведінки.

5. *Потреба в самоактуалізації, самореалізації та індивідуальному розвитку (самовдосконаленні)* означає активне формування своїх здібностей та їх подальше удосконалення. Вона пов'язана з мотивацією досягнення та пересікається з потребою у визнанні та прийнятті як члена професійної групи, суспільства.

Проблема самоактуалізації має важливе соціальне значення, тому що є детермінантою не тільки особистісного зростання та самореалізації студента, але й соціальної результативності й професіоналізму особистості.

В.А. Роменець характеризував юність, як пошук принципових основ несуперечливої поведінки, як час створення «філософії життя», як прагнення до абсолютних цінностей, несумісних із цінностями реального світу. Розглядаючи зв'язок механізмів центрації і децентрації як рушійну силу самоактуалізації, учений підкреслював, що в юності спостерігається підсвідоме тяжіння до децентрації, «злиття» з усім світом, прагнення до перетворення реального світу так, щоб він наблизився до ідеального.

*Критеріями самоактуалізації* є усвідомлене самосприйняття та осягання розумом свого життя як цінності. Внутрішніми детермінантами самоактуалізації є довірлива сміливість та емоційна мудрість.

Однак у студентському віці виникає ще й відома *проблема*: не кожен студент сповна реалізує свої 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 зростання сил триватиме «вічно», що краще життя ще попереду і всього омріяного можна легко досягнути. Цьому сприяє і більша «свобода» у процесі навчання (у порівнянні зі школою), 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 виявляють потреби в самоосвіті та самовдосконаленні. Їхня увага переважно зосереджується на розвагах, гедоністичних захопленнях:

*Ті скарби найкращі душі молодой  
Розтративши марно, без тями.*

(І. Франко)

Як показали дослідження, лише трохи більше половини студентів наприкінці навчання підвищують показники свого інтелекту (IQ) порівняно з першим курсом. Часто навіть у кращих студентів показники інтелектуального розвитку залишаються на тому самому рівні, з яким вони прийшли до університету.

Студентський вік – це вік безкорисливої жертвовності та повної самовіддачі. Поряд з тим для студентів характерним є також невмотивований

ризик, невміння передбачити наслідки своїх учинків, в основі яких лежать не завжди гідні мотиви. Серед студентів поширені такі шкідливі звички, як куріння (особливо зростає серед дівчат), побутове пияцтво, вживання наркотиків, сексуальна розпуста тощо. До того ж спостерігається інфантильність, несамостійність, 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. Вона включає в себе такі складники:

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) *Поведінковий складник* 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 організуємо наше життя (Д. Майерс).

Разом із розквітом психічних функцій студентському вікові 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, часто фантастичних образів себе. 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. Одночасно «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).

Таким чином, сприятливе становище студента серед людей, що навколо, благодійно впливає на розвиток його особистості. До того ж не повинно бути суттєвої розбіжності між його самооцінкою та оцінками, які він отримує від товаришів із референтної групи.

## 2.2. Суперечливості та кризи студентського віку

*Якби молодість знала,  
якби старість могла!  
Анрі Етьєн,  
французький мовознавець*

Д.Б. Ельконін (автор відомої періодизації психічного розвитку людини, що базується на поняттях соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності і психологічних новоутворень) відстоював положення про те, що певний історичний період розвитку дитинства може бути охарактеризований як кризовий. Суть цієї кризи він бачив у розриві, розбіжності освітньої системи і системи дорослішання. Найвиразніше цей розрив проявляється в юності, зважаючи на потребу особистісного самовизначення взагалі та професійного зокрема.

Студентському віку також притаманна *кризова насиченість* (Б.А. Бараш). Вікова криза характеризується різкими й суттєвими психологічними зрушеннями та змінами особистості, розвиток якої набуває бурхливого стрімкого характеру. Можуть бути такі *ознаки кризи*: 1) сильна фрустрація, інтенсивне хвилювання через незадоволення 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 вдається до пияцтва, сексуальної розпусти, вживання наркотиків тощо).

Кожен психологічний вік вирішує своє протиріччя. Криза 17-18 років пов'язана з *потребою самовизначення* молодої людини після закінчення загальноосвітньої школи та пошуком свого місця в подальшому, вже самостійному житті. Це конструювання наступного етапу власного життєвого шляху, моделювання свого «Я» з орієнтацією 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). Як правило, життєві вибори (як і будь-який вибір) супроводжуються ваганнями, сумнівами, невпевненістю в собі, хвилюванням від невизначеності й водночас *відповідальністю* за кожен крок до остаточного прийняття рішення. *Линії орієнтації особистості*, яка самовизначається, можуть бути такі:

- на альтруїзм або егоїзм;
- на норми повсякденної свідомості або на унікальність і самобутність;



– на суспільну значущість майбутньої професії або задоволення особистих потреб (хочу, можу, потрібно).

Завдання самовизначення – підбрати належні шляхи розвитку, які співвідносяться з гідними цілями і ідеями. Право вибору – це і є основа для професійного й особистісного самовизначення студента.

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

Якщо молода людини зробила свій вибір, обрала майбутню професію і стала студентом, чи завжди зникають у неї всі труднощі та проблеми самовизначення? На жаль, ні. Наприклад, для реалізації життєвого задуму під час навчання у ВНЗ у студента 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 лекцій (це не диктант із роз'ясненням окремих понять – для цього є словники) і першоджерела, бо не можуть здійснити смислової структуризацію тексту. Вони не бачать теоретичних положень, а записують або переписують лише фактичний матеріал.

Свій крок на життєвому і творчому шляху юнак робить зі своїм абсолютним «так» і абсолютним «ні», бажанням неодмінно «врятувати світ, що полонений злом». Щоб цей світ відповідав ідеалові, потрібен великий, героїчний вчинок. Юнак жадає подвигу, він не може не змінювати те, що його захоплює, що він палко любить. Він готовий різнобічно змінювати й самого себе, вдосконалюючи власні можливості. Життя і смерть, на думку В.А. Роменця, сприймаються в юнацькому віці як необхідність самопожертви в ім'я іншої людини, людей і людства взагалі. Потреба самопожертви є свосвідним вираженням прагнення охопити інше буття, злитися з ним, розчинити його у собі. Страх небуття гальмується більш значущим мотивом. Неабиякої значущості набуває пошук кохання, в якому можна було б вирватися з полону побутового, випадкового заради абсолютного, одвічного. Дедалі більш визначеним стає шлях децентрації молодій людині.

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, від критичного ставлення до викладачів, при конфліктах із товаришами.

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». За Е. Еріксоном, процес самовизначення – формування ідентичності, довготривалий і складний. Ідентичність забезпечує неперервність минулого, теперішнього і майбутнього індивіда. Вона утворює єдину систему координат для організаційних та інтеграційних форм поведінки у різних сферах життя людини.

Поширений погляд на ідентичність як динамічну структуру, що містить у собі потреби, здібності, переконання та власний досвід людини. *Особистісна ідентичність є продуктом соціальної ідентичності*: перцепція соціального впливу та адаптація до нього – це активний селективний процес, і особистісна ідентичність є його остаточним проявом.

**Особистісна ідентичність** – це система знань про себе, яка формується під час порівняння суб'єктом себе з членами групи і складається з сукупності рис, специфічних саме для «Я» (інгрупа – «Ми», аутгрупа – «Вони»).

Ідентичність оцінюється за трьома аспектами:

- змістовному (опис сфери життя);
- оцінному (оцінка суб'єктом запропонованого змісту);
- часовому (час виникнення певних ідентифікацій).

Ідентичність узгоджує власні здібності й таланти з ідентифікаціями і ролями, які надані їй раніше батьками, ровесниками і суспільством. Сутність **кризи ідентичності** в студентському віці полягає в тому, що відбувається зіткнення цінностей, які інтеріоризовані в ранній юності, з тими, які формуються під час навчання студента у вищій школі через *ідентифікацію себе з професійною моделлю*. Е. Еріксон пише: *«Юнак повин бажання злитися з ідентичністю інших і водночас уперто, наполегливо відстоює свою ідентичність, неповторність, самотність (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 самої людини.

**Ознаки періоду формування ідентичності:**

- а) високий рівень усвідомлення своїх потреб і наявних для цього можливостей, добра поінформованість щодо шляхів забезпечення своїх потреб;
- б) активна позиція особистості щодо ймовірних альтернатив самореалізації;
- в) визначення позитивних і негативних, а інколи і незначна апробація різних варіантів самореалізації перед прийняттям остаточного рішення;
- г) бажання визначитися у виборі за принципом: що раніше, то краще.

Канадський психолог Дж. Марсія виокремив чотири *варіанти, або стани, формування ідентичності*, які визначаються ступенем професійного, релігійного й політичного самовизначення молодої людини:

1) *«Невизначена», розмита ідентичність* – індивід ще не виробив якого-небудь певного чіткого переконання, не обрав професії 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, який можна вважати своїм.

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

Свідченням психологічної готовності до *прийняття на себе певних обов'язків* є:

- чітке формулювання того, що саме обрано і чому;
- наявність конкретних кроків щодо втілення прийнятого рішення в життя;
- впевненість у фазі досягнення ідентичності;
- що менше прагнення некритично наслідувати іншим, то більш зрілий етапе ідентичності;
- наявність реалістичного та продуманого плану життєвого шляху особистості.

Особиста ідентичність допомагає зрозуміти своє місце в суспільстві, створює базу для соціальних порівнянь і, врешті ренг, допомагає визначити напрям розвитку особистості.

Що допомагає студентові перебороти кризу ідентичності?

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

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

3) Власна конструктивна позиція, здатність ставити мету, вирішувати і виконувати рішення.

4) Іноді варто переглянути систему своїх цінностей, перебудувати їхню ієрархію, прийняти нові цінності. Проте конструктивне рішення стосовно подальшого свого життя або рішення щодо життєвих проблем студент повинен приймати сам і бути за нього відповідальним.

5) Важливо також уміти керувати своїм емоційним станом (аутотренінг, «увігнати» у 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 студентові не вдається розв'язати ці завдання, у нього формується *неадекватна ідентичність*, вектор розвитку якої може бути таким:

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») і супроводжуватися зовнішньою агресивністю, нехлюйством, розпустою або почуттям, що люди навколо не розуміють тебе.

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

- замикання в собі, «закривання» від інших;
- демонстрація іншим «маски», «хибного обличчя» («Я», яке подається людям навколо радше за «Я-ідеальне» та суперечить «Я-реальному»);
- надмірно чутливе реагування на критику, сміх і осуд;
- болісне переживання невдач у навчанні (роботі) та виявлених власних хиб (зокрема, під впливом вивчення психології);
- надмірна сором'язливість, некомунікабельність, схильність до психічної ізоляції, відхід (притім не завжди добровільний) від дійсності у світ мрій. Що нижчий рівень самоповаги, то більш ймовірно студент страждає від самотності.

Небезпека студентського періоду життя полягає в тому, що стосунки близькості, суперництва й боротьби мають місце в студентів переважно щодо людей, які схожі на них і є їхніми ровесниками. Це часто породжує упередженість у стосунках, неприйняття самого себе й інших і, як наслідок, самотність, а потім – страх перед близькістю.

Найбільш *кризовими ситуаціями студентського віку* є такі:

1. *Криза професійного вибору.* Ця криза зумовлена тим, що вибір професії часто відбувається вже після вступу до ВНЗ. Через це часто виникає дисонанс між несвідомо обраною професією та необхідністю отримання вищої освіти, нехай навіть з іншої спеціальності. Амбівалентність таких тенденцій (або піти з університету за свідомим власним

вибором, або навчатися далі для збереження соціального статусу) часто призводить до розвитку в студентів чималих особистісних проблем і психосоматичних розладів.

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

2. *Криза залежності від батьківської родини*. З одного боку, молоді люди можуть жити окремо від своєї родини 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*. На студентський вік припадає період посилення сексуального потягу. Зростає потреба в інтимно-особистісних стосунках із психологічно-духовно близькою людиною (друг, коханий). Водночас створення власної сім'ї блокуване матеріальною залежністю від батьків, житловою невлаштованістю (у студентів це гостріше виражено, ніж у їхніх однолітків, які працюють на виробництві), а позашлюбні стосунки загалом є соціально несхвальними та можуть супроводжуватися внутрішньоособистісною конфліктністю (напруженістю). У деяких студентів інтимні стосунки можуть затьмарювати собою все інше.

4. *Кризові ситуації в навчально-професійній діяльності*. Чинниками, що провокують кризові ситуації у студентів, є деякі психологічно несприятливі особливості організації навчального процесу у вищій школі. Часто вивчення та успішне «складання» 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. Найявна 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 розмірковування над цим відбувається з максималістських позицій: усе має бути найкращим, унікальним, неповторним (усе або нічого!).

Часто кризовою є також *ситуація працевлаштування* після закінчення вищого навчального закладу. Так, в умовах сьогодення багато випускників, які опанували 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 через невисоку заробітну плату.

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

Водночас кожна криза має позитивні сторони. 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*. У зв'язку з цим знання особливостей студентського віку дає змогу викладачеві зрозуміти сутність особистості кожного студента та вчасно надати йому психологічну допомогу у визначенні самого себе і свого життєвого шляху. Така допомога особливо важлива першокурсникам у період їхньої адаптації до нових умов ВНЗ.

### 2.3. Вищий навчальний заклад – один із провідних чинників соціалізації особистості студента як фахівця

*Я ж справді завжди хотів бачити  
об'єднання освічених, добрих і чесних людей в  
нашій країні для волі, освіти й добробуту.*  
М.П. Драгоманов,  
український історик і педагог

*Університет є не лише школою, але і  
науковою інституцією, що дає можливість...  
свобідно віддаватися вищим духовним  
інтересам, науковим студіям.*  
Михайло Грушевський,  
український історик і громадський діяч

Студентська пора є важливим етапом подальшого становлення особистості молодої людини. У цей період розкриваються потенційні її можливості, зростає інтелектуальний рівень, 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 *соціалізації* його особистості:

- 1) на цьому етапі завершується соціалізація особистості 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 Київському університеті імені Бориса Грінченка, напевно, стикатиметься з іншими умовами й

вимогами навчально-професійної діяльності та правилами внутрішнього розпорядку, ніж, скажімо, студент НПУ імені М.П. Драгоманова.

Хоча є також і загальні вимоги, властиві певній соціальній культурі, проте 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 саму ситуацію (наприклад, деякі студенти у Вашому університеті думають, що певна ситуація смішна й захоплива, а інші вважають її недотепною і нецікавою). Люди можуть змінювати свої ситуації (наприклад, енергійний і високопрофесійний 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 були б дещо іншою особистістю).

У студентському віці залучені 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 учитель», «Я – перспективний майбутній фахівець» тощо);

- наслідування як відтворення професійного досвіду авторитетних викладачів, стилю їхньої 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 однокурсників, щоб досягнути бажаного соціального статусу в групі;

- порівняння себе з іншими студентами та професіоналами; навіюваність і конформізм.

*Результатом соціалізації студента є:*

- вироблення власної системи поглядів на життя, трансформація системи ціннісних орієнтацій, формування професійного 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 професійно-ділового спілкування.

Для прикладу розглянемо особливості *соціалізації особистості студента – майбутнього педагога*. Вона традиційно розглядається в межах часу навчання його в педагогічному навчальному закладі. Проте студент приходить сюди вже з вагогим багажем знань і умінь, системою очікувань і настанов стосовно педагогічної сфери діяльності, які сформувалися в ньому ще в родині, дитячому садку, школі. Хоча процес професійної підготовки



здійснюється на основі науково обґрунтованої професіограми (теоретичної моделі) фахівця, потрібно також враховувати і цей 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 в родині в нього закладається духовна основа життя: любов до життя і до людей, довіра до навколишнього світу, оптимізм щодо себе й інших, почуття обов'язку і відповідальності. Про педагога за покликанням у народі говорять «Учитель 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».

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 деякі особливості педагогічної діяльності, відбувається становлення і коригування ставлення до педагогічної професії. Так, зокрема, перший учитель 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?» багато молодших школярів відповідають: «Учителем». Дослідження засвідчують, що вирішальну роль у виборі професії для 68,9% опитаних майбутніх учителів початкових класів відіграла перша їхня вчителька. Саме шкільний вчитель, його особисті якості й педагогічний стиль часто 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 також і 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 попереднього 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 молодіжні об'єднання тощо. Процес соціалізації особистості майбутнього фахівця значною мірою залежить від успішності адаптації студента до умов нового культурно-освітнього середовища.

## 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,  
французький письменник

*Адаптація* – результат (і процес) взаємодії індивіда і навколишнього середовища, що забезпечує оптимальне його пристосування до життя і діяльності. Адаптація компенсує недостатність звичної поведінки в нових умовах. Через неї реалізується 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 людини у нову соціальну позицію і нову систему взаємин. Наприклад, щоб успішно працювати самостійно, як того вимагає вища школа, студентові потрібно мати високий інтелектуальний рівень розвитку, інтелектуальні вміння та навички опрацювання літератури. Якщо цей рівень недостатній, компенсація може відбуватися завдяки підвищенню мотивації, посиленню 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 їхніх 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; несформованістю 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 з джерелами інформації, конспектувати літературу тощо).

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

1) *Адаптація формальна*, яка стосується інформаційної обізнаності з новими реаліями студентського життя, пристосування до умов навчального закладу, до структури вищої школи взагалі, до тих вимог, які ставляться перед студентами, усвідомлення ними 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 утруднення 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 певну соціальну роль (актив, лідер групи, ініціатор, організатор тощо). Іноді виникають також проблеми спілкування студента з викладачами.

У дослідженні В.А. Демченко встановлено взаємозв'язок між перебігом процесу соціально-психологічної адаптації студента і його «Я-концепцією». Підвищена напруга психофізіологічних механізмів адаптації спостерігається у студентів із дуже низькою усвідомлюваною самооцінкою, з низьким рівнем неусвідомлюваного прийняття себе, зі суперечливим і несуперечливим негативним типами «Я-концепції», з низьким рівнем домагань. Найнижчу особистісну адаптацію демонструють студенти з низькою, а особливо – з дуже низькою усвідомлюваною самооцінкою. При дуже низькому неусвідомлюваному прийнятті себе особистісна адаптованість досліджуваних знижена насамперед у плані поведінкової регуляції. Студенти з несуперечливим негативним типом «Я-концепції» найменш особистісно адаптовані порівняно з досліджуваними, які мають інші типи «Я-концепції» (несуперечливої позитивної чи суперечливої).

Резерви особистісної адаптації студентів із низьким рівнем домагань знижені. Студенти з високою відповідністю «реального Я» «ідеальному Я» демонструють більшу особистісну адаптованість. Найнижчий показник соціально-психологічної адаптації виявляють студенти з дуже низьким

рівнем усвідомленої самооцінки, а найвищий – досліджувані з помірковано високою усвідомленою самооцінкою, з дуже високим рівнем неусвідомленого прийняття себе. Власники несуперечливої негативної «Я-концепції» мають найнижчі показники соціально-психологічної адаптації. Встановлено факт вищої соціально-психологічної адаптованості досліджуваних із високим рівнем відповідності «реального Я» «ідеальному Я». Проблема ускладнюється тим, що на момент вступу до вищих навчальних закладів у більшості першокурсників наявний середній і низький рівень сформованості «Я-концепції».

3) *Дидактична адаптація*, яка пов'язана з готовністю студента опанувати різноманітними новими (порівняно зі шкільними) організаційними формами навчання у вищій школі, методами і змістом навчально-професійної діяльності, пристосуватися до значного збільшення обсягу навчального матеріалу, до складної мови наукових текстів і вивчення спеціальних предметів.

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

Новизна дидактичної умови, з якою зустрічається першокурсник, часто значніше 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 чимало часу, поки студент виробить нові способи, опанує нові засоби, адекватні новим умовам навчання. Лише після цього напруження зменшується, зайві емоційні реакції на труднощі поступово змінюються ритмічними, навіть автоматизованими виконавчими діями, а саме навчання поступово потребуватиме від студента значно менших зусиль. Однак багато студентів досягають цього занадто великою ціною. «Академічні» стресогенні чинники є найбільш специфічними та поширеними переважно серед студентства. Є також результати дослідження про те, що академічна криза часто є вторинним утворенням стосовно більш глибоких криз, таких як родинні та сексуальні стосунки або кризи професійного вибору.

Особливості дидактичної адаптації студентів-першокурсників у ВНЗ є предметом психологічного дослідження українських науковців за останні роки. Так, за результатами дослідження Л.В. Литвинової, більше половини студентів-першокурсників можна вважати дезадаптованими.

Негативні хвилювання, розчарування і неуспішність у навчанні з тих предметів, заради яких здійснено вступ до ВНЗ, відчуються такими студентами дуже гостро. Це супроводжується розгубленістю, роздратуванням, пригніченістю або агресивністю. Студенти зазначають, що їм не хочеться відвідувати університет, і кожного ранку вони змушені долати «внутрішній бар'єр». Постійно відчувається втома і «якась вичерпаність», протягом навчання не відбувається нічого цікавого, немає успіху, не видно перспективи. Студенти відчувають проблеми у спілкуванні, багатьом здається, що їх зовсім не розуміють, однак вони й самі себе перестають розуміти. Не встигають готуватися до занять, хоча витрачають на це чимало часу, «нібито тільки те й роблю, що вчусь, учусь..., а результату немає». Дуже багато студентів указують на відірваність від звичного життя: зустрічі з друзями, улюблені заняття, традиційні способи відпочинку – все це дуже далеко. Крім того, порівняння зі шкільним навчанням породжує відчуття, що «ти нікому не потрібен», тебе нібито «забули», і викладач згадує лише для того, щоб поставити чергову негативну оцінку. Часто порушується сон, стан здоров'я, апетит, загальна активність організму. Водночас ці студенти дуже ширі в спілкуванні, очікують на допомогу і підтримку від викладачів. Ці проблеми загострюються у тих студентів, що мешкають у гуртожитку. Занадто тісне спілкування з сусідами породжує нову напругу у взаєминах. Досить велика кількість студентів починає сумніватися у слушності зробленого вибору і демонструє невротичну реакцію регресу (*«Хочу назад, туди, де було добре, зрозуміло й надійно»*).

Дидактична адаптація студента ускладнюється відмінністю методів викладання у середній школі та вищому навчальному закладі. Неприйняття лекцій, проведення яких суттєво відрізняється від шкільних уроків, відсутність щоденного контролю – все це негативно впливає на успішність і самопочуття окремих студентів. Це стосується насамперед тих першокурсників, у яких переважає екстернальність у ставленні до навчання, відсутнє почуття причетності до власних успіхів, недостатньо розвинені навички самостійної роботи. Найбільш суттєві причини дезадаптаційних хвилювань студентів пов'язані з глибшими пластами особистості, оскільки поворотні події в житті людини потребують особистісних змін, перебудови всієї системи «Я», що людина досить болісно переживає.

У дослідженні виявлено основні чинники, що впливають на процес адаптації студентів: емоційний стан та емоційна стабільність особистості, рівень самооцінки, вольова активність, комунікативні уміння і ступінь інтеграції образу «Я». Одночасно важливо залучити механізм взаємозв'язку самооцінки особистості студента з операціональними структурами способів навчальних дій, з одного боку, та системою переживань «успіху – неуспіху» в діяльності, з іншого. Для цього у студентів

необхідно формувати нову систему навчальних дій, що відповідають як новим вимогам навчання у ВНЗ, так і індивідуально-особистісним якостям і тенденціям розвитку індивіда.

На адаптацію студентів впливають також їхні ціннісні орієнтації, мотиваційна спрямованість, рівень особистісної тривожності, екстернальність–інтернальність, типологічні особливості темпераменту. Особливо важливою в період адаптації є сфера спілкування з людьми навколо, зокрема з викладачами.

Дослідники розробили психологічні рекомендації для викладачів (кураторів) щодо здійснення ефективної корекції дезадаптованих хвилювань студентів. Потрібно зважати насамперед на те, 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*:

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

Одним з 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 «студент» (хто навчається самостійно, наполегливо опановує професію) та опануванням нової соціальної ролі «майбутнього фахівця».

Наявність у «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 робити в мосму 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» у деякого виникають сумніви у своїх здібностях, у правильності вибору професії. Це породжує

невпевненість у своїх силах, страх перед оцінками. Заважає також не вміння бачити професійну спрямованість процесу навчання, незрозуміння того, що формування майбутнього фахівця починається з першого дня навчання у вищій школі.

Період адаптації проходять не всі однаково. 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 видів*: 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-ий тип адаптації* характеризується легкістю пристосування студента до нових умов, швидким виробленням стратегії власної поведінки, успішним входженням у колектив; поведінка такого студента емоційно стійка, неконфліктна.

*2-ий тип адаптації* характеризується тим, що вона повільна, цілком залежить від середовища й соціального оточення студента. Трапляються ускладнення і в організації навчання студента, і в його режимі праці та відпочинку, і в спілкуванні. За цих умов важлива допомога, педагогічний контроль і психологічна підтримка студента.

*3-ий тип адаптації* студента характеризується тим, що він важко адаптується через свої індивідуальні психологічні особливості, зокрема, через високий рівень конформізму, велику залежність від групи. Поведінка такого студента часто деструктивна: конфліктна, емоційно нестійка, з неадекватною реакцією на педагогічні вимоги та умови навчання.

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

- неспроможність відчувати самотність;
- занижена самоповага і самооцінка;
- соціальна тривожність, невпевненість у спілкуванні, сором'язливість, очікування осуду з боку інших людей;
- недовіра до людей;
- труднощі у виборі партнера, товариша, друга;
- пасивність і невизначеність, що знижує власну ініціативність і в навчанні, і в спілкуванні;
- нереалістичні очікування, орієнтація на підвищені вимоги до себе («мене не розуміють...», «до мене ставлення несправедливе...»).

Дослідники (Н.Є. Герасімова, Г.М. Дубчак, А.В. Кунцевська) виявили, що одним із головних зовнішніх чинників, які викликають труднощі

адаптації студентів до нових умов навчання, є стресогенні ситуації, що спричиняють стани емоційного напруження. Результати дослідження показали, що перше місце серед них посідає чинник «недостатня увага адміністративного та науково-педагогічного персоналу до запитів студентів», який здійснює значний негативний вплив протягом усього періоду навчання. На другому місці — «часте залучення студентів до виконання робіт, не пов'язаних із навчальним процесом» і «негативні чинники особистісного характеру, які заважають навчанню». Останні є більш впливовими на молодших курсах. Чинник «невідповідність умов навчання і побуту студентів потребам їхнього всебічного розвитку» посідає третє місце та набуває актуальності на випускних курсах. Під впливом названих чинників у студентів зростає психічна напруга, виникають і поглиблюються особистісні протиріччя, послаблюється внутрішня погодженість, конгруентність «Образу-Я», виникає негативний зв'язок між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», знижується суб'єктивна задоволеність від перебування у ВНЗ.

*Завданням викладача* в адаптаційний період першокурсників є надання їм допомоги у самовизначенні за соціальними цінностями, а не за тимчасовими результатами діяльності; вчити цілеспрямованості; включати кожного студента у співтворчість; допомагати в організації самостійної роботи та входженні в студентське середовище. Успішність адаптації залежить також від стану здоров'я і розвитку волі студента. Якщо є проблеми, то такі студенти вимагають особливої уваги та допомоги.

В адаптації студента до ВНЗ допомагає також студентська група, якщо в ній позитивний мікроклімат і вона є референтною (значущою) для студента. Чуйне ставлення один до одного в студентській групі, взаємодопомога роблять процес входження кожного студента в навчально-професійну діяльність і новий колектив комфортнішим і успішним.

Якщо адаптація відбулася, розпочинається процес *індивідуалізації* пізнавальної діяльності й поведінки студента, з'являється настанова на розвиток індивідуальних якостей пізнавальних процесів, формується індивідуальний стиль розумової діяльності. До того ж важливим є усвідомлення студентом своїх індивідуальних властивостей (наприклад, якості розуму, тип запам'ятовування тощо) і свідоме використання їх для досягнення позитивних результатів.

*Інтеграція* (integration – поєднання частин у ціле) завершує процес професійного становлення: виникає спрямованість особистості на виконання професійної ролі, формуються професійні здібності в сукупності професійних якостей. Це ознака автентичної особистості, яка по-справжньому реально функціонує, знає відмінності між відчуттями і фантазіями, між своїми потребами і бажаннями інших, діє згідно зі своїми очікуваннями (та не вимагає покори від інших людей). Інтеграція студента означає, що він усвідомлює свої потреби й бере відповідальність за їхню



реалізацію, узгоджує свої бажання з наявними можливостями, вибудовує своє «Я-ідеальне» узгоджено з «Я-реальне» і професійною моделлю.

На етапі інтеграції у студента завершується професійне становлення, визначається професійне спрямування особистості, формуються професійні і громадянські якості, а також модель майбутньої професійної діяльності. Усе це відбувається через *професійну ідентифікацію* (порівняння, ототожнення себе з професійною моделлю) та *професійну самопрезентацію* (поведінка набуває професійних ознак). У студента починають формуватися професійні риси особистості. Унаслідок цих процесів студент набуває соціально-психологічної зрілості.

За І.С. Коном, *соціальна зрілість* – це стадія соціального розвитку особистості, яка характеризується не тільки оволодінням соціальними ролями, а й здатністю до самостійних учинків, активною соціальною позицією, прийняттям відповідальності за соціальні наслідки своєї поведінки. Для соціально зрілої людини притаманна стійкість цінностей і переконань, активна соціальна позиція. Це виявляється у її взаєминах із людьми, у взаємодії з певною соціальною групою і соціальним середовищем загалом.

Таким чином, становлення студента як професіонала – це складний процес переборення труднощів, протиріч, вирішення яких допомагає студентові наближатися до своєї мети. Ці протиріччя повинні стати предметом свідомості студента, його рефлексії. Якщо викладач – суб'єкт організації навчального процесу, то студент – суб'єкт власної навчально-професійної діяльності.

Підтримка, увага, допомога з боку викладачів і куратора в цей період відіграє вирішальне значення:

- поради щодо встановлення режиму праці й відпочинку;
- рекомендації щодо організації і виконання самостійної навчальної роботи (як шукати і відбирати інформацію, як конспектувати лекцію, як опрацювати наукову літературу та ін.);
- допомога в налагодженні ділових і дружніх (особистісних) стосунків у академічній групі;
- потрібно працювати також з активом групи для формування чуйного ставлення однокурсників один до одного, надання їм допомоги щодо виконання навчально-професійної діяльності й входження у новий колектив.

Усе це сприяє тому, що студент активно включається в навчально-виховні структури групи, факультету та університету. Відбувається інтенсивний розвиток особистісних якостей (нові інтереси, настанови, набувається самостійності і розвивається творчість), професіоналізація особистості та входження в професійну роль.

Отже, нова соціальна ситуація розвитку студента визначається зміною і закріпленням його соціального статусу, реалізацією його професійних намірів, розвитком його особистості як професіонала.

## 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, їхнім співвідношенням, 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 сьогодні? 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 надання освітніх послуг, а навпаки, збільшила.

Нинішнє покоління студентів має 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 і графік навчального процесу тощо). Вони мають відкритий доступ до різних джерел інформації, у т. ч. до сучасних інформаційних технологій, зокрема мережі Інтернет. Урегульована також правова база функціонування системи вищої освіти – прийнято Закон України «Про вищу освіту», в якому, зокрема, 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 такі:

- 1) Рівень підготовки, система цінностей, ставлення до навчання, поінформованість про реалії навчального процесу, уявлення про своє професійне майбутнє тощо, 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. Так, значущість вищої освіти як самої соціальної цінності, яка має соціокультурну, особистісну і статусну привабливість, послабилась. Водночас відбуваються певні зміни в системі цінностей молоді щодо майбутньої трудової діяльності і професії, найважливішими серед яких є висока оплата праці, цікава робота, можливість досягти професійної майстерності, а також виявляти ініціативу. Прагматичний 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 зумовлена 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 навчально-пізнавальної 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 індіферентним) ставленням до професії та продовженням навчання у ВНЗ. Через це їхня навчально-пізнавальна активність характеризується нестійкістю, чергуванням спадів і підйомів.

*Третій тип* – студенти з негативним ставленням до професії. Мотивація вибору ВНЗ зумовлена переважно загальнозовизаними в суспільстві

цінностями вищої освіти. Рівень їхніх уявлень про професію низький. У фаховій сфері приваблює матеріальна винагорода, соціальні можливості, що надаються професією (робота в місті, тривала відпустка тощо). Показники навчально-пізнавальної активності невисокі й дуже нестійкі.

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

*1-ий 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 проводить наукові дослідження разом із викладачем. Ці студенти активні в громадській роботі, знаходять час для відвідання театру й музею, заняття спортом тощо.

*2-ий 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, цей вихід здійснюється в глибину. Для цієї групи студентів притаманне цілеспрямоване, вибіркоче набуття лише тих знань, умінь і навичок, які необхідні (на їхню думку) для майбутньої професійної діяльності. Ці студенти добре й відмінно навчаються з предметів, що пов'язані з їхньою спеціальністю, одночасно не виявляючи належного інтересу до суміжних наук і дисциплін.

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

*3-ій 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 їхніх 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 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».

Неправильною є настанова 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 невдовзі? Один зі студентів на це відповів коротко: «*Справжній студент той, хто звільнений від шкільних стереотипів*». Водночас 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 запропонували студенти:

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

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

3. *Студенти – «трудолюбники»* – ті, хто постійно навчається, але через невисокий рівень розумових здібностей їхнім успіхам у навчанні не позаздрити.

4. *«Випадкові»* – це контингент різноманітний: дівчата, які бажають стати «дипломованими» дружинами; юнаки, що «косять від армії»; ледарі, яких багьки «всунули» до університету, аби вони хоча б чимось займалися. Після закінчення ВНЗ вони працюють переважно не за спеціальністю.

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 психологічні особливості особистісного їхнього розвитку, які зумовлені як своєрідністю соціальної ситуації розвитку студентства, так і основними індивідуально-психологічними відмінностями юнацького віку. Викладачеві потрібно безумовно «приймати» кожну особистість студента в її неповторному вияві та визнавати за ним право власного вибору.

## Питання для самоконтролю

1. Проаналізувати чинники, які характеризують студентство як окрему соціальну групу. Які є та чим зумовлені особливості сучасного студентства в Україні?
2. Які особливості юнацького віку є визначальними для когнітивного та соціально-психологічного розвитку студента?
3. Дати коротку характеристику студентського періоду життя людини за схемою аналізу психологічного віку.
4. Чому навчання у ВНЗ є одним з головних чинників соціалізації особистості студента? За якими основними механізмами вона здійснюється? Чому соціалізацію розглядають як безперервний і принципово незавершений процес?
5. Використовуючи психологічну літературу, розкрити соціально-психологічний портрет сучасного студента. Наскільки і в чому він збігається або ні з реальним портретом студента з Вашої колишньої групи? Чи є протиріччя? Які? (Відповісти письмово).
6. Чи відомий Вам художній твір або фільм, одним з героїв якого є студент? Яку характеристику дає автор цьому студентові? Яке ставлення автора до цього героя?
7. Чи має позитивне значення для формування особистості студента криза його ідентичності? Якщо так, то яке? Як допомогти студентові переборювати кризи віку?
8. В яких проявах поведінки та рисах особистості студента виявляється успішність його адаптації до ВНЗ? Чому інфантильність і конформізм студента заважають його адаптації? Запропонуйте власну програму підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студента до вищої школи.
9. Де шукати джерела розвитку студента? Доведіть, що істинний розвиток особистості студента – це насамперед саморозвиток, самовиховання.
10. Мета юності: доросле буття, мати мужність щодо самого себе прийняти завдання розвитку і внутрішньої свободи. Чому для цього потрібний здоровий розвиток «Я»?
11. Чому студентський період життя людини вчені називають доленосним, а його закінчення – періодом «сходження людини до вершин творчості»?

## Література

*Абдулліна О.А.* Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 165-170.

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

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

*Барабаш Н.* Психофизиологические особенности студентов с различными типами «коронарного поведения» / Н. Барабаш, М. Тульчинский // Вестник высшей школы. – 2000. – №3. – С. 32-33.

*Бондаренко О.Ф.* Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми підготовки психолога-практика // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 8-11.

*Бохонькова Ю.* Можливості корекції особистісних чинників соціально-психологічної адаптації // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 45-54.

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

*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.

*Герасімова Н.С.* Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 21 с.

*Демченко В.А.* Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2006. – 19 с.

*Драчук А.* Соціально-психологічний портрет студентів за роки становлення України як самостійної держави // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2005. – №4. – С. 84-86.

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

*Іванова Н.Л.* Межкультурная адаптация студентов / Н.Л. Иванова, П.А. Мишакаканян // Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С. 90-99.

*Поголевич П.* Особенности индивидуальности студентов-менеджеров // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 97-107.

*Кінець В.* Українське студентство: на що орієнтуємося і що цінуємо? // Управління освітою. – 2001. – № 22. – С. 3-5.

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

*Левківська Г.П.* Адаптація першокурсника в умовах ВЗО. – К.: Науково-методичний центр, 2001. – 128 с.

*Литвинова Л.В.* Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів-першокурсників: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 17 с.

*Медведская Е.И.* Личностная готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности // Психология в вузе. – 2005. – №2. – С. 47-52.

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

*Научитель Е.* Адаптация студента в вузе // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 7. – С. 21-23.

*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.

*Петрова Н.И.* Динамика самоактуализации у студентов творческих специальностей // Вопросы психологии. – 2005. – №1. – С.45-50.

*Подольяк Л. Г.* Психология раннего юнства // Психологічна газета. – 2004. – №18. – С. 28-31.

*Попелюшко Р.П.* Аналіз вивчення проблеми формування самооцінки у студентської молоді // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №7. – С. 72-75.

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

*Розказова О.* Особливості соціалізації студентської молоді на сучасному етапі розвитку суспільства // Соціальна педагогіка: Теорія та практика. – Луганськ: Луганський національний пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – 2005. – №2. – С. 23-26.

*Савченко С.В.* Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск: Альма-Матер, 2003. – 406 с.

*Скрипник В.* Особливості перебігу та самосприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 87-93.

*Сорочинська В.Є.* Соціально-педагогічні умови успішної адаптації студентів вищих навчальних закладів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – №6. – С. 133-147.

*Татенко В.О.* Володимир Андрійович Роменець (1926-1998): Життя як вчинок і подія / В.О. Татенко, Т.М. Титаренко // Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – С. 7-3

*Чайка В.Г.* Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе // Инновации в образовании. – 2002. – №2. – С. 35-41.

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

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

*Юрченко В.І.* Дослідження особливостей «Образу-Я» майбутнього вчителя із застосуванням модифікованого тесту «Двадцять тверджень самоставлення» // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №3. – С. 5-7.



### 3. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

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, уміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності». Щоб вирішити це складне завдання, викладачеві потрібно враховувати психологічні закономірності професійного становлення студента як майбутнього фахівця, забезпечувати у вищому навчальному закладі належні психолого-педагогічні умови для його особистісного зростання і професійного самоствердження.

#### 3.1. Навчально-професійна діяльність як провідна, її ознаки

*Наука не є і ніколи не буде закінченою книгою. Кожен новий важливий успіх ставить нові запитання. Будь-який розвиток згодом знаходить нові і глибші труднощі.*

Альберт Ейнштейн

*Існує єдина насолода в житті – навчатися.*

Франческо Петрарка, італійський поет

Розв'язанню завдань підготовки фахівців із вищою освітою сприяє навчально-професійна діяльність студентів, яка є *провідною діяльністю* цього віку. Що більш значуща для студента ця діяльність, то вищі її результати. Вона вимагає від майбутнього фахівця вищої навчальної (і наукової) активності, засвоєння нових психологічних норм і критеріїв соціокультурного розвитку. У процесі навчально-професійної діяльності та через неї досягаються основні цілі підготовки фахівців. Цій діяльності притаманні як загальні риси процесу учіння (механізми та етапи учіння, цілісність структури та єдність основних його компонентів тощо), так і

специфічні, зумовлені особливостями її мети і змісту, мотивації та форм організації навчання у ВНЗ. Навчально-професійна діяльність визначає професійне становлення студента, набуття ним професійно важливих знань, умінь і навичок, його особистісне зростання як фахівця (завершується професійне самовизначення, трансформується структура само-свідомості і формується соціально-професійний аспект «Я-концепції», «професіоналізуються» психічні процеси і стани та ін.). Саме у процесі навчально-професійної діяльності виникають новоутворення психічного розвитку студентського віку.

Для *навчально-професійної діяльності* студентів характерні такі *ознаки*:

1) Професійне навчання у вищій школі для майбутнього фахівця розпочинається під час формування професійних знань, умінь і навичок та засвоєння способів професійно-творчої діяльності. Доки студент 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.

Теоретичні професійні знання мають бути включені в реальну навчальну діяльність студента. Це можливо за умови, коли наукові поняття стають знаряддями досягнення цілей і способом розв'язання прийнятих ним професійних завдань. Отже, озброєння майбутнього фахівця понятійними формами знань повинно стати способом досягнення мети професійної підготовки.

Таким чином, *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 діяльності й пізнавальної (теоретичної) діяльності. Крім наукових теоретичних знань, студент набуває практично-методичні знання й конструктивно-майстерні уміння.

2) У вищій школі вивчають не основи наук (як у школі), а самі науки в їхньому розвитку. До того ж самостійна навчальна робота студентів зближується з науково-дослідною роботою викладачів, тобто забезпечується єдність навчальної та наукової роботи студентів. Вища школа – справжня наукова школа, яка формує системні фундаментальні знання. Студенти працюють із провідними вченими, спільно з ними беруть участь у розробленні наукових тем (курсіві й дипломні роботи).

3) Відбувається професіоналізація викладання майже всіх наук. Що чіткіша професійна перспектива, то краще студент розуміє, навіщо і як будуть йому необхідні набуті наукові знання, тим успішніше він навчається.

4) Навчання студента має проблемний характер.

5) Для вищої школи характерні емоційність, мажорність усього процесу навчання.

Навчально-професійна діяльність студентів, з одного боку, відрізняється від діяльності школяра (для якого головне – набути конкретні знання), а з іншого – від діяльності професіоналів, які практично виконують певні професійні функції. Головна особливість навчально-професійної діяльності студента полягає в тому, що вона професійно спрямована, підпорядкована засвоєнню способів і досвіду професійного розв'язання практичних завдань і виробничих проблем, з якими випускники ВНЗ зустрінуться в майбутньому. Студенти оволодівають професійними знаннями, опановують професійне мислення, розвивають професійні здібності й творчість. Суттєвим для навчально-професійної діяльності є також посилення ролі професійних мотивів самоосвіти та самовиховання, які є найважливішою умовою розкриття можливостей особистості студента, потенціалу його професійного розвитку в подальшій виробничій діяльності.

### 3.2. Професіоналізація особистості студента як новоутворення студентського віку

*Здоровий глузд і працьовитість  
компенсують у вас брак таланту,  
тоді як Ви можете бути  
найгеніальнішим, однак зітчев'я  
зубити своє життя.*

Бернард Шоу, англійський драматург

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

Українське прислів'я

Професіоналізація особистості студента, його професійне становлення і професійне зростання як фахівця, формування творчої, духовно багатішої особистості з урахуванням її потреб, інтересів, бажань, здібностей є одним із найголовніших завдань сучасної вищої школи.

**Професіоналізація особистості студентів** може відбуватися такими основними шляхами:

1) *Формальний шлях*, який пов'язаний із виконанням лише тих вимог і правил, які вимагають від студента викладачі, дирекція інституту, академічна група. У цьому разі вдосконалюється лише показна форма поведінки і зовнішній прояв психічної діяльності, які перебувають під соціальним (педагогічним) контролем. Результатом такої зовнішньозумовленої

адаптації до вимог може бути те, що витончений ззовні інтелігент за відсутності соціального контролю «раптом» поводиться непрофесійно, наприклад, як аморальна людина (при нагоді може обманути, зрадити тощо). Це відбувається тому, що спричинена психікою поведінка настільки пластична, адаптивна, багатоваріантна, що можуть змінюватися лише зовнішні форми поведінки без зміни її глибинної структури (розуму, почуттів, потреб та ін.).

2) *Неформальний шлях*, коли студент самостійно ставить мету самовдосконалення, що зачіпає глибинний пласт психіки – потреби, настанови, переконання, ідеали, у відповідності з якими повинен зійтися напрямок фундаментальної навчально-професійної діяльності. Тому проблема професіоналізації майбутніх фахівців у процесі навчально-професійної діяльності має виховне значення.

3) Шлях, що пов'язаний із вузькою прагматичною спеціалізацією студента, і шлях підготовки широко освіченого фахівця (залучення його до різноманітних професійних і загальноосвітніх знань, до культури в усій її складності, багатоплановості і суперечливості).

Кожен шлях професіоналізації особистості студента – це засіб, метод вирішення важливих життєвих і майбутніх професійних завдань.

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 чотирьох років їхнього навчання в Гарвардському та Редкліфському університетах. 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 йому надавали, як оцінювали суперечливі погляди і критерії свого навчання. Це дало змогу виокремити *три стадії послідовних змін у мисленні* студентів (за Г. Крайгом):

1-а 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 їхня власна роль – старанно навчатися.

2-а 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-я стадія – *стадія самостійно обраної позиції та відповідальності*. У студентів виникає потреба прийти до якоїсь власної думки, до 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.

Викликають інтерес результати дослідження впливу здобуття вищої освіти на розвиток інтелекту дівчат і хлопців. Виявлено (А.С. Пашкова), що протягом усіх років навчання у ВНЗ хлопці і дівчата відрізняються за рівнем інтелектуального розвитку. Але якщо на першому курсі показники загального інтелекту вищі у хлопців (на дві умовні одиниці), то до п'ятого курсу дівчата не тільки наздоганяють їх, а й домагаються вищого показника загального інтелекту (на 1,2 умовних одиниць). Особливо помітні зміни 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.

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 зазнають невдачу. Дорослі успіхи учасників дослідження зіставлялися з їхніми юнацькими особистісними профілями. Дослідники очікували знайти підтвердження зв'язку між веселим, дружельюбним, альтруїстичним юнаком і успішним, щасливим, добре пристосованим до життя дорослим чоловіком. Однак це дослідження не підтвердило таку гіпотезу. Товариські, ідеалістичні студенти якщо і домоглися в майбутньому життєвого успіху, то 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 у зрілої особистості. Рисами юнаків, за якими найбільш точно можна передбачити їхній майбутній успіх, є практичність, організованість і цілеспрямованість особистості – властивості, які переважно не асоціюють з юністю (Г. Крайг).

Цікавими є результати дослідження І.Ш. Фахрутдінової щодо особливостей динаміки психічного стану у студентів-хлопців і студентів-дівчат в умовах навчального процесу. Було виявлено, що показники самопочуття та настрою, бажання навчатися загалом вищі в юнаків, тоді як активність, задоволеність заняттям, яке пройшло, а також частота серцебиття під час виконання роботи вища в дівчат. У дослідженні Н.М. Пейсахова визначено, що студенти-дівчата відрізнялися від своїх ровесників студентів-хлопців більш вираженою потребою в досягненні й спілкуванні, спрямованістю на взаємні дії, а також порівняно високим рівнем тривожності. В юнаків виявилася в середньому більша спрямованість на себе та вища самооцінка.

За даними нашого спостереження, є деякі *особливості в завданнях розвитку і проблемах* формування особистості студентів як майбутніх фахівців на різних курсах:

*1-ий курс* – розв'язуються завдання залучення вчорашнього абітурієнта до студентських форм життя, його адаптації до умов навчання у вищій школі. Поведінка більшості першокурсників відрізняється високим ступенем конформізму; у них немає диференційованого підходу до своїх соціальних ролей (студента, майбутнього фахівця).

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

*3-ій курс* – початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як свідчення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів студентів. Проте це може призвести до звуження сфери різнобічних інтересів і потреб особистості. Відтепер становлення особистості майбутнього фахівця загалом визначається чинником спеціалізації.

*4-ий курс* – перше реальне знайомство майбутнього фахівця зі спеціальністю в період проходження практики. Для поведінки студентів характерний інтенсивний пошук раціональніших шляхів і форм професійної підготовки, відбувається суттєва трансформація системи ціннісних орієнтацій особистості, переоцінка сенсу життя і ставлення до культури.

*5-ий курс* – перспектива близького закінчення ВНЗ формує в студентів чіткі практичні настанови на майбутній різновид діяльності. Виявляються нові, актуальніші цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним станом, майбутнім працевлаштуванням. Показником успішності розвитку студента на цьому етапі є *професійна ідентифікація*, розвиток здібностей до *професійної самопрезентації*, *конкурентоспроможності* на ринку праці, а також професійно-особистісного творчого ставлення до роботи.

Основні *напрями професіоналізації* особистості студентів:

1) Особливості навчання у вищій школі вимагають від студента перекоструювання всієї його пізнавальної діяльності. Навчальні завдання спрямовані одночасно і на розуміння матеріалу, і на його запам'ятання, і цілеспрямовану актуалізацію при вирішенні навчально-професійних завдань. Через це професіоналізуються всі пізнавальні процеси студента, відбувається їхнє спрямування на вирішення професійних завдань (педагога, лікаря, інженера, біолога тощо). Збагачується активний і пасивний словник студента завдяки оволодінню професійним понятійним апаратом.

Професійної спрямованості набувають також пізнавальні якості і властивості особистості (наприклад, розвивається музичний слух музиканта, педагогічна спостережливість вихователя, творча уява художника, професійне мислення психолога тощо).

У студентському віці відбувається становлення і суттєва зміна професійно-важливих складників мисленнєвих характеристик і професійних новоутворень (професійне самовизначення, професійна самосвідомість, професійний аспект «Я-концепції», професійна рефлексія та ін.). Розвиток мислення відбувається у тісному зв'язку з формуванням особистісних якостей майбутнього фахівця. *Професійне мислення* розглядається дослідниками (Н.І. Пов'якель та ін.) у двох вимірах: з одного боку, як вищий рівень розвитку мислення (ідеальне мислення, мислення вищого рівня – «акме»), що тісно пов'язаний із ментальністю, самосвідомістю, професійною компетентністю та професіоналізмом взагалі, а з іншого, – як фахово-професійне мислення з точки зору специфіки фаху, діяльності, класів завдань, технологій їхнього вирішення. До того ж професіоналізм мислення обмежується критеріями та межами відповідної професії, специфікою професійної діяльності.

2) Майбутній фахівець із вищою освітою повинен оволодіти не тільки професійними знаннями, вміннями й навичками, а й виробити вміння самостійно виробляти засоби досягнення поставлених професійних завдань, а для цього повинні бути сформовані механізми планування своєї діяльності, програмування своїх дій на шляху досягнення мети, оцінювання досягнутих результатів і можливості їхньої корекції.

3) Навчання у ВНЗ повинно орієнтувати студента на розвиток професійних здібностей, творчого потенціалу. 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.

Професійної спрямованості набуває також особистість студента. *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 є показниками рівня її сформованості в студентів. Професійна спрямованість характеризується стійкістю (нестійкістю), домінуванням соціальних або вузькоособистісних мотивів, далекою чи близькою перспективою життєдіяльності:

- *професійна мотивація* є панівною: загальне позитивне ставлення, інтерес і схильність до професійної діяльності; прагнення за її допомогою реалізувати смисл служіння суспільству, державі і людям;
- *розуміння і прийняття професійних завдань* із оцінкою власних ресурсів для їхнього розв'язання;
- бажання вдосконалювати свою підготовку до професійної діяльності, підсилюються *мотиви самоосвіти і самовиховання*;
- *прагнення* задовольняти матеріальні й духовні потреби, працюючи в галузі своєї професії.

Практика показує, що можна виділити такі *рівні професійно-педагогічної спрямованості* студентів – майбутніх педагогів:

*Високий рівень* характеризується тим, що професія педагога є покликанням (внутрішній потяг до майбутньої професії, стійкий інтерес до неї з дитинства, виражена потреба в спілкуванні з дітьми та активна співпраця з молодшими, прояв педагогічних здібностей), а тому є намагання працювати ефективно. Мотивація навчання студента з усіх предметів позитивна.

*Середній рівень* професійної спрямованості визначається навчанням студента «без пристрасті». Вибір педагогічного ВНЗ відбувся під впливом другорядних обставин (різноманіття предметів або відсутність тих, які були в школі непривабливими; порада родичів або друзів та ін.), професійне майбутнє особистості невизначене.

*Низький рівень* – професійної спрямованості немає або вона нечітка. Студент говорить: «А я й не збираюся працювати вчителем!» Тому кураторові треба з першого курсу вивчати мотиви вступу першокурсників до цього ВНЗ і допомагати їм набути гідної професійної спрямованості. Згадаємо слова В. Гете: «У людських справах головну увагу потрібно звертати на мотиви».

Як допомогти студентові набути професійної спрямованості?

1) Виробляти у студентів правильне уявлення про суспільну значущість і зміст майбутньої професійної діяльності, яку він набуває.

2) Викликати активний інтерес до всього, що пов'язано з майбутньою професією.

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

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

5) Стимулювати самоосвіту та самовиховання.

6) 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.), оптимізувати взаємини в системі «студент – викладач».

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

8) Виробляти соціально-професійний аспект «Я-концепції» студента (ідентифікація «Образу-Я» з професійною моделлю, позитивна самооцінка і професійний імідж – самопрезентація).

9) Формувати психологічну готовність до майбутньої професійно-трудої діяльності після закінчення ВНЗ.



Таким чином, позитивні зміни у змісті професійної спрямованості студента виявляються у зміцненні мотивів, пов'язаних із майбутньою професією (прагнення добре виконувати свої ділові обов'язки, демонструвати себе обізнаним і вмілим фахівцем); у зростанні рівня домагань стосовно успішного розв'язання складних навчальних завдань; у посиленні почуття відповідальності, бажання досягти успіхів у професійній кар'єрі тощо.

Суттєві зміни відбуваються у *структурі самосвідомості* студента, у рівні його самооцінки та у ставленні до себе:

1) Формується *ціннісно-смісловий зміст «Я-концепції»*. На зміну кризи ідентичності приходить професійна ідентичність, стійке уявлення про своє «Я» у ролі майбутнього фахівця.

Досягнення ідентичності – статус тієї частини студентів, хто пройшов через кризу ідентичності, прийняв на себе певні обов'язки перед суспільством унаслідок самостійних висновків.

Рівні самоідентифікації особистості:

- соціально-професійний рівень («Я – педагог»);
- соціально-груповий рівень («Я – донька (син)», «Я – сучасна молода людина»);
- національно-територіальний рівень («Я – українець», «Я – європеєць»);
- статевий («Я – хлопець (дівчина)») та ін.

2) Зростає рівень домагань у галузі майбутньої професійної діяльності, готовність до самореалізації вже у професійній діяльності.

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

4) Змінюються *мотиви* трикомпонентної «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 самотвірний компонент особистості. 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 майбутнього фахівця, 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 лише професійних здібностей, методичної та теоретичної підготовки майбутнього фахівця. Слід зауважити, що психотерапевти також працюють насамперед із «Я-концепцією» пацієнта, допомагають йому

досягти автентичності для визначення здорового, реального функціонування особистості.

*«Я-концепція» майбутнього фахівця* – складна динамічна система уявлень студента про себе як особистості 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 (поведінковий складник). «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 – практикант» тощо); наявність власне особистісних компонентів у структурі уявлень про себе (любов до дітей, їх прийняття і розуміння, повага до іншого тощо); внутрішня цілісність і узгодженість між модальностями «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-дзеркальне»; відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як особистості і майбутнього педагога; переважання серед них моральних суджень і загальний позитивний їхній 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 автосимпатії, 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 «Образу-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 – практикант» тощо) впливає на поведінковий складник «Я-концепції». «Я – вчитель!» – це дає студентові відносно жорсткий стрижень і орієнтує його на необхідність підтвердити уявлення про професійно-орієнтоване власне «Я» (*«Якщо я хорошиий студент, то треба подолати всі спокуси розваг, слабкість волі та лінощі, щоб підтвердити цей образ; якщо ж я – майбутній учитель, то я мушу діяти так, як має діяти, у моєму уявленні, фахівцець»*).

Студенти з позитивною «Я-концепцією» активніші в 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 у 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, смислом і цілями діяльності, з «Я-концепцією» людини, то вона буде для неї не тільки престижною, але й дійсно суспільно значущою, мати життєвий смисел.

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, часто з негативним емоційним відтінком; найімовірніше заниженою самооцінкою педагогічних здібностей і результатів навчально-професійної діяльності; «комплексом меншовартості», низьким рівнем самоповаги; очікуванням на переважно негативне оцінне ставлення до себе інших людей; емоційною нестабільністю, високим рівнем особистісної і реактивної тривожності; почуттям незахищеності. Для студентів із 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 самоприниження і самозаперечення, часто нервує, невпевнений у собі, очікує майбутніх професійних труднощів, які сам не зможе подолати. 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 нашого дослідження, серед 43,3% студентів із небажаними змінами за період навчання у професійно-педагогічній спрямованості 74,6% характеризуються негативними тенденціями в «Я-концепції».

Як допомогти студентам набутти життєвого смислу навчально-професійної діяльності? Передусім вихованням самоповаги (почуття власної гідності), самоцінності. *Самоцінність* – це те, наскільки людина сама себе вважає гідною поваги з боку людей навколо, їхньої любові незалежно від тих результатів, які вона має на цей час.

Стан високої самоцінності ми переживасмо під час досягнення успіху через зусилля, коли зробили добру справу. Тоді людина відчуває в собі великі сили, бажання дарувати їх людям, зростає і віра в себе, і довіра до людей. Якщо немає почуття самоцінності, людина зневажає себе, байдужа до себе.

*Сам з собою у роздорі,  
Своїх власних дум боюсь...  
Смійтесь з мене, вічні зорі!  
Я слабій...  
(І. Франко)*

Є така *залежність*: що вищі цілі та ідеали, то більше ранить власна недосконалість, і тим більше людина повинна намагатися піднятися вгору, до самовдосконалення. Без цього починається обмеження з малого: «*Порадь мені, я так і зроблю*», «*Дай переписати*», «*Як-небудь уникну негативної оцінки*», «*Навіщо мені це знати? Можна і так обійтися*» тощо. Ось чому мотивом навчально-професійної діяльності студента повинно стати домагання успіху, а не уникнення невдач.

Студентові треба вірити в унікальність свого життя і своєрідність свого «Я», покладатися на його неповторність, мати віру в самого себе, володіти почуттям 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 викладачів ВНЗ у

навчально-професійній діяльності, учителів під час проходження педагогічної практики в школі; порівняння себе з однокурсниками під час виконання певних педагогічно-рольових функцій; інтегрування власних вражень і переживань від перших реальних результатів професійної діяльності під час 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», «учитель-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 упуцненнями в організації навчально-виховного процесу, зокрема у сфері взаємин «студент–викладач».

У дослідженнях останнього часу розкривається значення позитивної «Я-концепції» у професійній підготовці майбутніх фахівців. 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 у «Я-концепції» студентів із наступною розробкою системи психокорекційних програм.

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 («чесна», «вірна подруга», «відповідальна» тощо). Натомість, у хлопців часто переважали зовнішньо-атрибутивні конструкти («високий», «атлетичний», «брюнет» тощо). У випускників ці відмінності стають несуттєвими.

Визначено психологічні особливості формування національної ідентичності у процесі становлення «Я-образу» особистості студентів (О.В. Шевченко). Найсуттєвішим чинником успішного становлення національної ідентичності «Я» є формування у студентів системи знань про етнонаціональні феномени: 1) сприяння активному оволодінню студентами елементами матеріальної і духовної культури свого народу; 2) забезпечення умов пізнання психологічних особливостей типових представників нації; 3) сприяння поглибленню знань молодих людей з історії свого народу, стимулювання інтересу до історичного минулого власної національної спільноти. Усе це зумовлює позитивні зрушення у національній самосвідомості майбутніх фахівців: національна ідентифікація набуває значно більшої актуальності, суттєво зростає міра ідентифікації з національною спільнотою, що призводить до відповідних змін у «Образі-Я» особистості, структура якого поповнюється усвідомленням власної національної належності, усвідомленням єдності з українським народом.

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.

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 (О.М. Мельник та ін.) показують, що 65,8% старшокурсників саме у 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-розвивальними, так і стати детонатором внутрішнього особистісного конфлікту студента (життєва криза, високий рівень тривожності, зміна професійного вибору тощо).

*Педагогічна робота куратора* щодо формування у студентів позитивної «Я-концепції» полягає в наступному:

- 1) Визначення рівня і характеру самооцінки студентів за допомогою тестування.
- 2) Надання психокорекційної допомоги студентам із неадекватною самооцінкою (робота кабінету психологічної допомоги).
- 3) Здійснювати психологічну емоційно-ціннісну допомогу під час практики (навчання, переконання в успіху, позитивне очікування та ін.).
- 4) Допомогати студентам, залучаючи їх до роботи в групі психотренінгу.

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 розвивальної педагогічної інтеракції важливою є реалізація «суб`єкт-суб`єктної» взаємодії між студентом і викладачем, зближення їхніх 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: 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 формування індивідуального стилю професійної діяльності;
- це визначення для себе *професійних перспектив*, шляхів їхнього досягнення, прагнення до гармонійного розкриття та ствердження свого природного, творчого потенціалу.

Сутність самоактуалізації в тому, що вона є детермінантою не тільки особистісного зростання і самореалізації студентів, а й соціальної результативності і професіоналізму особистості.

Універсальними критеріями самоактуалізації є свідоме самосприйняття, усвідомлення життя як цінності, довірлива сміливість, емоційна мудрість та ін.

*Невелике я поле зорав,  
Та за плугом ніколи не спав.  
Що робив, те робив я до краю,  
І всю силу, що мав я і маю,  
На роботу невпиную клав.  
(Б.Д. Грінченко)*

Студенти з вищим рівнем самоактуалізації більш емоційні, життєрадісні, врівноважені, щирі й товариські.

#### ***Загальнопсихологічні чинники соціалізації студентів:***

- високий рівень інтелектуального розвитку;
- ділова спрямованість;
- професійна креативність;
- відсутність психологічних бар'єрів при головній ролі ціннісно-сміслових орієнтацій.

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



У навчально-професійній діяльності формуються *професійні здібності*, подальше розвиваються також загальні інтелектуальні здібності. Кожна професійна діяльність потребує від фахівця свого набору якостей (здібностей), які визначають її успіх. Система професійних здібностей учителя вже вивчалася в курсі «Педагогічна психологія». Про професійні здібності викладача вищої школи мова йтиме в окремій темі.

### 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. **Фахова компетентність** – здатність успішно виконувати професійні завдання і обов'язки тієї посади, на яку людина претендує. Це кваліфікаційна характеристика фахівця, зокрема:

- 1) ґрунтовні знання із загальноосвітніх і фахових дисциплін (загальна ерудиція);
- 2) володіння професійною технологією – здатність мобілізувати знання та вміння для вирішення конкретних професійних проблем;
- 3) висока кваліфікація, яка характеризується поліфункціональністю – уміння переносити набуту здатність виконувати виробничі завдання на різні ланки професійної діяльності;
- 4) уміння аргументувати способи вирішення проблеми на різних рівнях активності;
- 5) уміння співпрацювати з колегами (співдружність, взаємодопомога тощо);
- 6) професійна компетентність асоціюється з успішною поведінкою фахівця в нестандартних ситуаціях, із неформалізованою взаємодією з партнерами, умінням оперувати суперечливою інформацією або з динамічними системами.

Високий рівень оволодіння професією характеризує ще одне поняття – *професійна культура фахівця*. Складниками професійної культури є професійна компетентність, системний світогляд, модельне (професійне) мислення, а також професійна творчість і професійна рефлексія (критична об'єктивна самооцінка).

Так, наприклад, у дослідженні Н.І. Пов'якель з'ясовано й систематизовано специфічні якості та психологічні характеристики *професійного*

*мислення практичного психолога*: практична спрямованість, конструктивність, конкретність, оперативність, своєчасність; поліпроблемність, комплексність, емпатійність, деталізованість, рефлексивність, організованість, упорядкованість; динамічність, лабільність, гнучкість, швидкість, креативність, незалежність, продуктивність; системність, діалектичність, прогностичність, аналітичність, критичність, селективність.

Відмінною ознакою професійного мислення практичного психолога є не стільки необхідність виконання вже готових (визначених клієнтом) завдань, скільки вміння їх диференціювати, діагностувати, правильно ставити й формулювати, а також прогнозувати перспективи та можливості реалізації, психологічні наслідки їхнього ефективного розвитку. Тобто, однією з найважливіших характеристик професійного мислення психолога є *вміння бачити в професійних завданнях проблемні ситуації, створювати та аналізувати їх*.

Суттєвими ознаками професійного мислення психолога є комплексність і системність бачення проблем клієнта, визначення творчих, щоразу неповторних варіантів їхнього подолання, що потребує високої гнучкості мислення.

У структурі професійної культури розрізняють також *психологічну культуру*. Так, наприклад, О.Г. Видра розглядає психологічну культуру майбутнього вчителя як складник його загальної і професійної культури, що є системною характеристикою особистості студента, і являє собою соціально, онтологічно та внутрішньоособистісно детермінований рівень засвоєння, усвідомлення, використання і функціонування спеціальних психологічних цінностей, у якості яких є ефективні професійно-психологічні знання, вміння, навички, здібності до високопрофесійної психолого-педагогічної і трудової діяльності особистості педагога.

**Модель психологічної культури** майбутніх учителів базується на концепції тривимірної психологічної структури особистості (В.В. Рибалко) і містить такі компоненти:

*Комунікативний компонент*: усвідомлення наявного і потрібного рівня розвитку комунікативних здібностей; аксіологічне засвоєння елементів спілкування; створення нових моделей процесу педагогічного спілкування.

*Мотиваційний компонент*: самоаналіз власних мотивів і смислів навчально-професійної діяльності; інтерес до професії вчителя; цінування праці педагога; відданість гуманістичним ідеалам; творчі мотиви психолого-педагогічної діяльності.

*Характерологічний компонент*: усвідомлення і моніторинг таких рис характеру, як любов до праці, наполегливість, акуратність, дисциплінованість, емоційна врівноваженість; моральна, інтелектуальна, практична почуттєвість до навчально-професійної діяльності; створення нових

характерологічних програм поведінки та діяльності у навчанні й професійній праці.

*Рефлексивний компонент:* самоусвідомлення образу «Я», образу професії вчителя; усвідомлення особистості та її внутрішнього світу як найвищої цінності; самокреативність.

*Досвідний компонент:* усвідомлення свого рівня професійних знань, умінь, власної ієрархії системи цінностей; цінування психологічних знань, умінь, навичок, властивостей своєї особистості та особистості учня, як вищих цінностей; індивідуальний професійно-психологічний світогляд.

*Інтелектуальний компонент:* усвідомлення наявного і бажаного рівнів розвитку інтелекту та мислення; ціннісне ставлення до інтелектуальних здібностей і властивостей; творче використання можливостей інтелекту і мислення у професійній діяльності.

*Психофізіологічний компонент:* рефлексивна інтроспекція психофізіологічних особливостей у трудовій діяльності; індивідуальний стиль професійної діяльності, відповідний власному типу темпераменту.

Важливим складником професійної культури є оволодіння *професійною етикою* як особистою відповідальністю за наслідки своєї роботи. Бути відповідальним – це навчитися робити вибір і відповідати за нього. Почуття провини і покарання не дають можливості вибирати. Водночас почуття відповідальності дає змогу формулювати оригінальні думки і створювати нові засоби поведінки. Тому й треба сприймати невдачі як життєві уроки, а перепони – як можливість зробити по-іншому.

Професійна етика вимагає мати необхідний моральний стрижень особистості фахівця, який дає змогу йому брати відповідальність на себе, зберігаючи свою професійну честь і совість. Моральний стрижень – це сформоване ціннісно-смісловне ядро особистості. Як приклад, педагогічна етика вимагає від педагога надавати пріоритет інтересам вихованця; не допускати антигуманих наслідків своєї педагогічної діяльності; не принижувати людську гідність, не пригнічувати особистість студента.

На I-ому Установчому з'їзді товариства психологів України (18 грудня 1990 р.) прийнятий «Етичний кодекс психолога України». Етичний кодекс є також у російських, американських, англійських психологів, у працівників медичних закладів («*Не нашкодь!*») та ін.

Значення особистісної зрілості, психологічної компетентності, психологічної культури майбутнього фахівця при вирішенні професійних завдань визначено в низці досліджень (О.В. Видра, О.В. Темрук, А.А. Гулеватий та ін.). Так, у дослідженні О.В. Темрук виявлено, що розвиток окремих шкал особистісної зрілості відбувається нерівномірно і має свої особливості, а більшість майбутніх учителів виявляє задовільний та незадовільний рівні мотивації досягнення або переважання мотиву уникнення невдач. Їм притаманна переважно неадекватна занижена або завищена самооцінка,

протириччя в «Я-концепції». У цих студентів переважають неефективні життєві настанови та смисложиттєві орієнтації, відсутні цілі на майбутнє, які надають життю осмисленості, спрямованості та часової перспективи. Вони незадоволені життям і не розуміють його сенсу, зневірені у своїх силах контролювати події власного життя, впевнені у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю. Виявлена недостатньо розвинена здатність до психологічної близькості з іншими людьми, яка характеризується переважанням середнього рівня емпатії, що може викликати труднощі під час спілкування з іншими людьми, зокрема з учнями та батьками, утруднення при встановленні міжособистісних контактів із ними, неможливість встановлювати емоційно теплі, близькі стосунки як особистісного, так і професійного плану. Водночас майже половина опитаних студентів мають дуже високий і високий рівні почуття громадянського обов'язку, які характеризуються вираженим почуттям патріотизму, небайдужістю за долю своєї Батьківщини, відповідальністю за виконання своїх обов'язків.

Особистісна зрілість майбутнього вчителя тісно пов'язана з його професійно-педагогічною спрямованістю: що вищий рівень професійно-педагогічної спрямованості, то вищий рівень особистісної зрілості майбутнього вчителя, і навпаки. Це дає підстави розглядати професійно-педагогічну спрямованість особистості майбутнього вчителя як один із важливих показників особистісної зрілості, що характеризує її життєві та професійні настанови.

### 3.4. Роль самовиховання в професійному зростанні студента

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

*Хто сам себе опанував,  
Найтияжчу річ він доконав;  
Хто сам себе оберігає,  
Той безпечніший від усіх.*  
Іван Франко

Щоб стати справжнім професіоналом, «душа зобов'язана трудитися і день, і ніч, і день, і ніч...». У чому ж полягає її труд? У свідомому вдосконаленні своєї психіки, у виробленні кращих своїх поривань.

Суб'єктивними критеріями вдосконалення психіки є здатність зосереджуватися, концентрувати увагу на сутності явищ, керувати своїми думками і емоціями, мати потяг до вищих ідеалів. Коли таким прагненням надано повну свободу дій, вони стають найефективнішим *методом самовдосконалення*.

Вектори професійного самовдосконалення студента:

1) Постійне покращення своєї навчальної самостійної роботи, формування готовності до виконання подальших професійних завдань.

2) Особистісний розвиток – самовдосконалення якостей своєї особистості, необхідних для успішної майбутньої професійної діяльності.

Ці два напрями самовдосконалення реалізуються завдяки *самовихованню студента*, яке активізує такі рефлексивні процеси:

1) *Самоаналіз*, якому сприяє вербальний і невербальний зворотний зв'язок, порівняння себе з іншими, самоспостереження за своїми думками, почуттями і вчинками, пошук відповідей на питання «чому?», зіставлення «Я-сьогодні», «Я-вчора», «Я-завтра».

2) Критичний самоаналіз завершується *самооцінкою*, яка допомагає визначити мету самовиховання. Це підвищує активність, а результати стають вагомішими. Умовою цього є те, що мета повинна бути досяжною, щоб забезпечити успіх.

Мета самовиховання досягається краще, якщо є, по-перше, емоційна підтримка людей навколо, по-друге, – опора на позитивні емоції, тоді навіть їхнє передчуття стає стимулом до виконання запланованого.

3) Важливе значення має правильний вибір *способів і методів самовиховання*, серед яких найефективнішими є такі:

*Самопавіювання* – вироблення в себе нових настанов, незвіданих психічних станів (наприклад, настрою) шляхом повторення собі словесних формул або викликання в себе яскравих образів («Я – найпрекрасніша і найпривабливіша!»). Повторювати це для себе треба регулярно, багато разів. Результатом є те, що ми починаємо вірити в те, про що говоримо. Поліпшується настрій, що й впливає на поведінку та результати праці.

*Самопереконання* – процес логічного доведення собі необхідності розвитку окремих рис і якостей, які потрібні для досягнення мети й успіху професійної діяльності. З'являється позитивне очікування і впевненість у реалізації рішень («Я не буду хвилюватися. Я буду спокійно виконувати завдання!»).

*Самопримус* – вимагати від себе робити те, що найважливіше в цей момент («Я мушу так зробити... Я повинен спочатку зробити справу, а потім...»). В.О. Сухомлинський писав: «*Повищність – головне джерело волі*».

*Самонаказ* – внутрішня команда до дії, яка обов'язкова до виконання, наприклад, уранці вчасно прокинутись. Проте це тактичний прийом, а не стратегія. Зловживати самонаказом не можна, бо це знуцання над собою.

*Самосхвалення, самозаохочення* – висловлювання задоволення собою від досягнення успіху і нагорода самого себе.

Самовихованню через визначення конкретної мети і завдань, розв'язання яких підносить суб'єкта на новий рівень активності та самореалізації, сприяє також *критична самооцінка*. Зовнішні стимули повинні перетворитися у внутрішні спонування. Самовиховання відбувається в тому разі, якщо навчально-професійна діяльність студента набуває для нього особистісного значення, життєвого сенсу. Лише при таких умовах намагання успішно оволодіти професією викличе активність у зростанні себе як особистості.

Успішність професіоналізації студента залежить від власної його активності, від наявності відповідних мотивів (бажання, необхідність реалізувати свій внутрішній потенціал в оволодінні професією; потреба втілювати в життя свої цінності відповідно до цілей професійної діяльності).

Отже, можна накреслити такі *загальні тенденції становлення особистості* 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 попереднього освітньо-виховного простору; організація навчального процесу у вищому навчальному закладі.

2) Упродовж навчання відбуваються суттєві зміни у структурі самосвідомості студента: завершується процес професійного самовизначення, що відображається у 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, стають виразнішими індивідуальний стиль і життєва позиція студента.

5) Зростає рівень домагань студента у сфері майбутньої професії, формуються мотиви професійного самоствердження і самореалізації; підвищується роль самоосвіти й самовиховання у 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 організувати його в школі чи іншому закладі освіти. Після отримання диплому він також набуде соціального статусу педагога, що зближує його з викладачами. У цьому суттєва відмінність студентів, хто навчається за педагогічними напрямками підготовки, від студентів інших спеціальностей. Це обов'язково потрібно враховувати при організації навчального процесу в педагогічному навчальному закладі. Водночас студенту-майбутньому педагогові притаманні також усі ті особливості, які характеризують сучасне студентство загалом.

***Рекомендації студентові щодо власного професійного зростання:***

- 1) Прийміть тверде рішення стати висококваліфікованим фахівцем.
- 2) Складіть список справ, завдань щодо самовдосконалення (повинні бути короткими і конкретними) та розмістіть їх у порядку важливості.
- 3) Коректуйте цей список важливих справ і завдань.
- 4) Виконання завдань потрібно урізноманітнювати. Зміна завдань – це також відпочинок.
- 5) Коли є вільний час – працюйте над якоюсь важливою справою.
- 6) Повинен бути порядок виконання завдань за ступенем терміновості, але встановлюйте свої терміни, більш жорсткі, працюйте на випередження.
- 7) Постійно закріплюйте пройдений матеріал.
- 8) Тримайте темп – працюйте ефективно.
- 9) Записи лекцій, конспекти – важливе джерело інформації, проте треба все це осмислювати, записувати свої думки.
- 10) Важливі думки треба підкреслювати, порівнювати з іншими, доповнювати, виправляти свої записи. Працюйте регулярно.

**Питання для самоконтролю**

1. Які завдання підготовки сучасного фахівця з вищою освітою?
2. В яких напрямках відбувається розвиток особистості студента як майбутнього фахівця і де його джерела? Назвати основні вектори професійного самовдосконалення студента.
3. Чи згодні Ви з визначенням навчально-професійної діяльності як процесу саморозвитку і самовиховання студентів? Чому?
4. Які труднощі зростання особистості фахівця з вищою освітою визначають сучасні психологи?
5. Чому пошук відповіді на питання про сенс життя допомагає юнакові перебороти кризу ідентичності? Чи згодні Ви з думкою, що кожен мусить знайти свій шлях саморозвитку і професійного самовдосконалення?

6. Яка роль позитивної «Я-концепції» студента в його професійному становленні? Які сильні почуття пов'язані з «Я-концепцією»? Які ускладнення в професійному зростанні студента пов'язані з неадекватною самооцінкою?
7. Довести, що професійне становлення студента можна розглядати як зростання його особистості. Охарактеризувати показники професійної зрілості студента.
8. Які чинники становлення професійної спрямованості особистості студента?
9. Довести, що формування професійних здібностей має потрійну детермінацію: вроджені особливості нервової системи, вимоги діяльності, особистісні цінності.
10. Чи потрібен профвідбір абітурієнтів до навчання у ВНЗ певного профілю?

### Література

*Акаєва Е.Л.* Мониторинг профессионального становления будущего учителя на основе компетентностного подхода // Педагогическая диагностика. – 2006. – №3. – С. 13-18.

*Акопов Г.В.* Диагностика профессионального сознания (учебно-профессиональные установки): Методическая разработка диагностической анкеты профессионального сознания студентов // Психология в вузе. – 2004. – №4. – С. 3-27.

*Бадалова М.В.* Ментальный опыт психологов: к постановке проблемы профессионального интеллекта // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №11. – С.18-23.

*Барабанова В.В.* Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 28-41.

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

*Белобрыкина О.А.* Традиции как средство развития профессиональной идентичности студентов-психологов // Психология в вузе. – 2004. – №2. – С. 99-109.

*Берак О.* Установка на развитие личности студента / О. Берак, А. Шибаяев // Вестник высшей школы. – 1990. – №10. – С. 23-28.

*Боришевський М.Й.* Проблема самоактивності особистості: сутність, сучасний стан, перспективи дослідження // Інституту психології імені Г.С. Костюка – 60 років: Наук. зап. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 25. – С. 106-118.



*Варнавських К.М.* Проблема професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2002. – № 4. – С. 109-115.

*Видра О.Г.* Розвиток психологічної культури майбутніх вчителів трудового навчання: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.

*Грединарова Е.М.* Психологические средства формирования творческого мышления // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №11. – С.35-41.

*Гулеватий А.А.* Формування психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до використання комп'ютерної техніки: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2005. – 20 с.

*Дідора М.І.* Розвиток впевненості у студентів / М.І. Дідора, В.В. Яцула // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №11. – С.30-35.

*Дубовицкая Т.Д.* Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82-86.

*Дронь Н.В.* Педагогічні здібності майбутніх педагогів у процесі підготовки у ВНЗ // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – №1. – С. 116-121.

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

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

*Иванова Н.Л.* Идентичность и толерантное соотношение этнических и профессиональных стереотипов // Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С. 54-62.

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

*Казанцева Т.А.* Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №6. – С. 51-59.

*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.

*Колетвинова Н.Д.* Использование тест-фреймов как важного показателя уровня профессиональной подготовленности студентов педагогических вузов // Психологическая наука и образование. – 2004. – №3. – С. 68-74.

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

**Кринчик Е.П.** Некоторые проблемы становления студентов на факультете психологии МГУ // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. – 2006. – №1. – С.82-89.

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

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

**Мишурова С.А.** Особенности перспективной идентичности при жизненном самоопределении выпускников вуза / С.А. Минюрова, Л.Л. Плеханова // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С. 52-58.

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

**Орлов Ю.М.** Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 286 с.

**Орлов В.Ф.** Професійне становлення вчителя як предмет педагогічного дослідження // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2005. – № 1. – С. 42-51.

**Пейчева О.** Емпіричне дослідження соціально-психологічної компетентності студентів // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 68 – 73.

**Пилипенко Н.М.** Вплив кризи професійного становлення на саморозвиток особистості // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2005. – № 2. – С. 116-126.

**Побірченко Н.С.** Розвиток творчої індивідуальності студентів у процесі підготовки до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2002. – № 4. – С. 81-88.

**Пов'якель Н.І.** Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: Автореф. дис.... доктора психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 41 с.

**Погоріла І.О.** Емоційна культура особистості студента як фактор соціалізації і професійного становлення майбутнього фахівця / І.О. Погоріла, О.В. Романенко // Безпека життєдіяльності: Всеукраїнський науково-популярний журнал. – 2006. – №2. – С. 44-45.

**Попелюшко Р.П.** Програма корекції відхилень у розвитку самооцінки студентської молоді // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 8. – С. 55-65.

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

**Приходько Ю.О.** Професійне становлення як складова самоактуалізації студентської молоді // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : Матеріали доповідей звітної-наукової

конференції викладачів ун-ту за 2007 р., 5–6 лютого 2008 р. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2008. – С. 96-98.

*Психологические* факторы эмоциональной дезадаптации у студентов / А.Б. Холмогорова и др. // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 16-26.

*Родиова А.А.* Особенности становления профессионального самосознания будущих педагогов на этапе профессионального обучения // Психология обучения. – 2006. – №12. – С.60-65.

*Темрук О.В.* Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 21 с.

*Ткачук С.* Психологічний аналіз самотворення позитивної Я-концепції // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 103-110.

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

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

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

*Цветкова Р.И.* Мотивационная сфера личности студента, условия и средства ее формирования // Психологическая наука и образование. – 2006. – №4. – С.76-80.

*Шевцов Л.* Формування особистості студента: Психологічне тестування // Психолог. – 2006. – №7. – С. 18-19.

*Эбзеев М.М.* Психологическая подготовка студентов педвуза // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 50-54.

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

*Юрченко В.І.* Підготовка вчителя національної школи: етнопсихологічний і соціальний ракурс // Освіта і управління. – 2004. – Т.7. – №2. – С. 103-113.

*Яремчук С.В.* Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2001. – №1. – С. 89-96.

*Яценко Е.Ф.* Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов // Вопросы психологии. – 2007. – №1. – С. 80-90.

## 4. ПСИХОЛОГІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ

Викладач є одним із організаторів студентської групи на всіх етапах її становлення. Знання і врахування закономірностей розвитку колективу сприяє активному цілеспрямованому його впливові на формування особистості кожного студента, налагодження взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Завданням педагога є згуртування студентської групи, педагогічні зусилля якої повинні бути спрямовані на досягнення спільної мети – становлення особистості майбутнього фахівця.

### 4.1. Психологічні особливості студентської групи та її структура

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

Дослідженню соціально-психологічних явищ у студентській групі та закономірностей її функціонування приділяється велика увага у 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 ВНЗ треба знати психологію студентської групи? Річ у тім, що 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 студентів. Звичайно, викладачеві (і особливо кураторові) треба знати особистість кожного студента, враховувати його індивідуальні особливості. Але і навчальна, і виховна робота проводиться з групою або через її офіційних представників (староста, профорг, культорг та ін.). Психологію студентської групи треба знати ще й тому, що адаптація кожного студента

до ВНЗ, до навчально-професійної діяльності, професійне його зростання як фахівця відбувається у студентській групі, значення якої важко переоцінити.

Студентська група є елементом педагогічної системи. Функції управління вона здійснює через зворотний зв'язок: викладач – група, група – викладач (куратор). У психології навіть є поняття *груповий суб'єкт* – спільність людей із відповідними характеристиками, *групові санкції* – сукупність засобів, за допомогою яких група стимулює нормативну поведінку кожного її члена.

*Груповий суб'єкт* має такі психологічні особливості:

1) Це взаємопов'язана, взаємозалежна і взаємовідповідальна група людей, яка залучена до різноманітних форм спільної (сумісної) діяльності: спілкування, групові дії і поведінка, загальна групова активність її членів і міжгрупові стосунки.

2) Здатність групи до саморефлексії: формується *образ групи і почуття «Ми»*, що містить групову оцінку, групові домагання, психологічну готовність до колективних видів спільної діяльності, *індивідуальне обличчя групи* (згуртованість–роз'єднаність, сумісність–несумісність, ширість–нецирість, конфліктність–безконфліктність, толерантність–нетерпимість, стійкість–мінливість, доброзичливість–агресивність, повага–зневага та ін.), *спілкування* (цілеспрямованість–безцілість, контактність–ізолюваність, комунікабельність–замкнутість, компетентність–некомпетентність, комфортність–дискомфортність та ін.).

Таким чином, груповий суб'єкт характеризується вищим рівнем активності, цілісності та автономності у процесі сумісної діяльності її членів.

*Студентська група* – спільність автономна й самодостатня. Вона здатна сама вирішувати свої внутрішні проблеми, а її активність пов'язана з соціальним життям інституту (факультету), університету, розв'язанням соціальних питань (як приклад, 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 зумовлюється потребами педагогічного управління (як і клас у школі, група в дитячому садку).

Студент зазвичай входить до складу різних соціальних груп. Л.І. Марісова виокремлює вісім видів малих груп, в одній або в декількох із яких перебуває за період навчання студент, серед них:

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

2) *студентські наукові гуртки, науково-теоретичні семінари й проблемні групи*, функціонування яких зумовлене необхідністю залучати всіх студентів сучасного ВНЗ до якогось 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 громадянської і політичної її свідомості;

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

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

6) *родино-побутові малі групи*, які пов'язані з веденням домашніх справ, підтриманням родинних стосунків, проведенням культурного дозвілля в сім'ї, заняттям за інтересами і розвагами;

7) *ситуативні, епізодичні або довготривалі групи*, існування яких пов'язане з проведенням організованого спільного відпочинку та оздоровлення студентів, спільного проживання в гуртожитку;

8) *студентські неформальні групи*, які виникають несанкціоновано на основі особистих симпатій, приязні, взаємної привабливості.

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

Студентів у академічній групі поєднує:

- загальна мета і завдання професійної підготовки;
- спільна навчально-професійна діяльність;
- 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);
- однорідність складу групи за віком (пізня юність або рання дорослість);
- висока поінформованість один про одного (і про успіхи, і про особисте життя);
- активна взаємодія у процесі комунікації;
- високий рівень студентського самоврядування;
- обмежений терміном навчання у ВНЗ час існування групи.

Між студентами встановлюються, по-перше, *функціональні зв'язки*, які визначаються розподілом функцій між студентами як членами групи; по-друге, *емоційні зв'язки*, або міжособистісні комунікації, які виникають на основі симпатій, загальних інтересів. У зв'язку з цим у студентській групі може бути така *структура*:

1. *Офіційна підструктура*, яка характеризується цільовим призначенням групи – професійна підготовка, сприяння становленню особистості майбутнього фахівця. Вона ґрунтується на авторитетності офіційного керівника – старости, який призначається дирекцією (деканатом), а також інших керівників, які здійснюють рольове управління групою, організують ділові стосунки між членами групи (профорг, культорг, редактор та ін.) – це *ділова сфера взаємин*.

2. *Неофіційна підструктура* виникає тоді, коли відбувається поділ групи на мікрогрупи, які виникають на основі однакових інтересів, прояву емпатії, симпатії один до одного – це *емоційна сфера взаємин*. Мікрогрупи, які виникають на основі спільних інтересів, взаємної прихильності студентів, характеризуються такими ознаками:

- висока частота комунікативної взаємодії;
- спільні культурні пріоритети і переконання, загальні ціннісні орієнтації;
- взаємообмін і копіювання моделей поведінки членів групи, стилю взаємодії і спілкування (групові звички і ритуали, внутрішньогруповий сленг тощо);
- можлива диференціація соціальних ролей (наприклад, «лідер групи» і «підлеглий», «генератор ідей» і «організатор» тощо);
- взаємозалежність індивідуальних і спільних цілей;
- мікрогрупа може коригувати поведінку окремих своїх членів.

Під час роботи зі студентською групою куратор (викладач) обов'язково повинен вивчати особливості обох її соціально-психологічних підструктур (офіційної і неофіційної), враховувати *стадію становлення структури* групи, а саме:

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

б) структура, що формується (є мікрогрупи з декількох членів, а 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).

Для вивчення структури групи та міжособистісних взаємин у ній застосовують метод соціометрії (Дж. Морено), референтометричний метод (А.В. Петровський), активні інтеракційні методики (В.В. Власенко) та ін.

Потрібно підкреслити, що емоційні (неформальні) взаємини у 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.

Підвищена емоційність юнацького віку, яскравість переживань сприяє розгортанню *емоційно-особистісних стосунків* – дружби, кохання, емоційної прихильності, відданості, готовності підтримувати один одного. У членів групи розвивається почуття *групової ідентичності*: члени групи визначають себе словом «Ми», студенти готові підставити плече, прийти на допомогу один одному, вони емоційно залучені до справ своєї групи, радіють її успіхам, хвилюються за невдачі.

#### 4.2. Розвиток студентської групи, характеристика студентського колективу

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

Аристотель

Студентська академічна група за період свого існування розвивається і проходить кілька стадій (від *офіційно створеної групи* дирекцією (деканатом) і наказом ректора до *згуртованого колективу*, який на останньому курсі може розпастися знову на мікрогрупи), кожна з яких характеризується якісними особливостями таких параметрів:

- спрямованість поведінки та діяльності членів групи;
- організованість членів групи;
- комунікативність членів групи.

На початку навчання у ВНЗ у першокурсників домінують індивідуальні мотиви поведінки, вони орієнтовані здебільшого на задоволення особистих потреб, їхня соціальна роль у групі ще не визначена. Але поступово всі починають усвідомлювати потребу в конкретизації своєї ролі в житті групи, в узгодженні своєї діяльності з діяльністю і поведінкою інших, порівнюють і оцінюють активність членів групи, визначають свій соціальний статус у групі. Це відбувається за такими *параметрами*:

- спрямованість активності студента;
- організованість;
- комунікативність;
- інтелектуальний, емоційно-вольовий розвиток;
- підготовленість до реалізації ролі студента.



Цілісними *характеристиками студентської групи* є такі показники:

- інтра- та інтегрупова активність;
- психологічний мікроклімат у групі (емоційний статус);
- референтність групи – значущість, авторитетність її для членів групи;
- керівництво і лідерство;
- згуртованість та ін.

За цими показниками визначають такі *стадії розвитку студентської групи*:

*1-а стадія* – *номінальна група*, яка має лише зовнішнє, формальне об'єднання студентів за наказом ректора і списком дирекції (деканату);

*2-а стадія* – *асоціація* – початкова міжособистісна інтеграція, первинне об'єднання студентів за загальними ознаками. Організатором життя групи на цій стадії 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 значущими цілями (група друзів, приятелів).

На цій стадії куратор знайомиться з кожним членом групи, вивчає мотиви вступу першокурсників до вищого навчального закладу, їхні індивідуально-психологічні особливості (за допомогою анкетування, тестів, індивідуальних бесід та ін.), дає їм настанови щодо виконання своїх обов'язків, виокремлює найбільш активних студентів, чутливих до справ і життя групи.

Для студентів розпочинається *період адаптації* до студентського життя і вимог викладачів, відбувається засвоєння правил внутрішнього розпорядку ВНЗ, традицій інституту (факультету) тощо.

*3-я стадія* – *кооперація*, на якій соціально-психологічна й дидактична адаптація студентів майже завершилася. Хоча у 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 групи. За ними закріплюються соціальні настанови та керівництво внутрішнім життям групи. Якраз 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 методу соціометрії). Це важливо для

того, щоб вчасно вживати заходів (провести індивідуальну бесіду, групові збори тощо) щодо корекції становища окремих студентів у групі, особливо стосовно *ізолюваних студентів*: залучати їх до спільних справ, доручати їм завдання, щоб розкрити їхні 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, їхніх лідерів, до кожної мікрогрупи знайти доцільні індивідуальні засоби впливу (насамперед на лідерів), знати думку кожної групи.

Куратор підтримує ініціативи активу групи, працює в тісному контакті з ним. Якщо треба дати вказівку, то це потрібно робити тактовно, не принижуючи авторитет активу. Будь-яка запропонована справа має бути для студентів бажаною, необхідною і підтримуватися активом.

Для студентів найпривабливішим в особі куратора є його ставлення до них, здатність розуміти їх, сила і дієвість особистісного впливу, його якості як організатора. Міра впливу куратора на групу в цей період має бути максимальною, інакше саме на цьому етапі можлива ізоляція групи від інших груп інституту (факультету), може виникнути концентрація на вузькогрупових цілях і перетворення групи в корпорацію, що небажано. **Корпорація** – це група, яка обмежена лише внутрішньогруповими цілями, які не виходять за її межі, вона набуває рис групового егоїзму.

Загальна вимога до групи на цій стадії така: виявляти чуйність до товаришів, взаємоповагу, допомагати один одному та ін. Лише за таких соціально-психологічних умов група досягне вищого рівня свого розвитку.

*4-а стадія* – студентська академічна група стає *колективом*.

**Ознаки студентського колективу:**

1) Кожен член групи приймає на себе цілі та завдання спільної навчально-професійної діяльності, яка вже має високу ефективність.

2) Група характеризується високим рівнем організованості та згуртованості – це команда одностайних. *Згуртованість* визначається єдністю ціннісних орієнтацій; збігаються погляди, оцінки, ставлення стосовно подій у групі загалом і кожного її члена. При зближенні оцінок зростає й емоційна прихильність студентів групи до її спільних справ. Структура формального і неформального спілкування збігається.

3) Багато членів групи мають статус неформального лідера або тих, кому віддають перевагу при вирішенні питань життя колективу.

4) В офіційних керівників групи виявляється демократичний стиль керівництва.

5) Група як колектив може бути взірцем і для інших студентських груп, впливати на них (наприклад, при вирішенні питань на факультетських зборах, в органах студентського самоврядування), виявляти інтергрупову

активність, особливо з боку лідерів груп, які користуються авторитетом на факультеті (інституті).

6) У колективі існують визнані норми поведінки (кожен поводиться так, як прийнято у групі, навіть у манері одягатися). Якщо хтось порушує такі правила, товариші неодмінно роблять йому зауваження.

7) Колектив виявляє згуртованість. Якщо вирішуються важливі проблеми, то група працює злагодженіше й результативніше. «Ми» – так кожен студент ставиться до свого колективу.

8) Ще одна важлива особливість колективу в тому, що в ньому мікрогрупи не протистоять одна одній, хоча існують як окремі утворення. Офіційна і неофіційна підструктури доповнюють одна одну, що забезпечує в колективі позитивний мікроклімат. *Ознаки позитивного морально-психологічного мікроклімату у студентському колективі:*

- достатня поінформованість кожного студента про загальну мету та завдання групи;
- довіра та висока вимогливість один до одного;
- відповідальність кожного за справи групи;
- доброзичлива, ділова критика, вільне висловлювання своїх думок щодо справ групи;
- кожен член колективу забезпечує свою потребу в самореалізації, самоствердженні у своїй групі;
- кожний студент задоволений міжособистісним спілкуванням у групі, тобто її морально-психологічним мікрокліматом.

За таких умов студентський колектив набуває статусу *референтної (еталонної) групи*, погляди, норми, цінності якої є взірцем для кожного, за ними кожен формує свої життєві цілі, ідеали й цінності, звіряє дії та вчинки. У референтній групі створюється атмосфера психологічного комфорту, яка сприяє особистісному зростанню і професійному становленню кожного майбутнього фахівця. Вона виконує функцію зразка для оцінювання свого «Я», своєї поведінки та оцінки інших.

Кожна форма студентської групи може існувати лише певний час, навіть якщо вона підтримується привабливою перспективою. Якщо діяльність колективу спрямовується цікавою спільною суспільно значущою метою, продуктивною ідеєю, то самі ці ідеї та цілі набувають організаційної функції. Що більші можливості для ініціативи кожного учасника надає така організація, то довше вона зберігається, однак кінець кінцем відцентрові тенденції все ж таки перемагають і колектив на останньому курсі може розпадатися. Це означає, що він уже не задовольняє потреби багатьох його членів, і, як наслідок, висчерпав себе. Розпад тієї чи іншої форми самоорганізації, якщо він природний, є свідченням виконання нею своєї основної функції – розвиток особистості її членів до такого рівня, що ця соціальна форма вже не може їх задовольнити. Цим пояснюється

те, що деякі сформовані студентські колективи розпадаються на мікрогрупи, зокрема на випускному курсі.

### 4.3. Міжособистісні стосунки у 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

У кожній групі безпервно відбувається взаємообмін соціально-психологічною інформацією (цінності, норми, правила, вимоги тощо). Якщо вона передається офіційними представниками групи (активом), то це сприяє швидшому вирішенню проблемних питань, прийняттю ділового рішення. Має значення і децентралізована комунікація, в обговоренні якої беруть участь усі члени групи. Для прийняття групового рішення важлива наявність студентів – генераторів ідей, експертів, критиків, мотиваторів, організаторів та ін.

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

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, їхньої відстороненості від життя групи.

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

*Громадська думка*, яка складається не тільки з інтелектуальних, а й вольових та емоційних компонентів і виявляється в оцінних судженнях членів групи. Громадська думка відображає спільне ставлення (схвалення чи осуд) групи до питань і подій, що пов'язані з життям групи, її інтересами. Вона може стосуватися поведінки й деяких своїх членів. Дуже добре, якщо *офіційна думка* збігається з *кулуарною думкою* окремих її членів. Кураторові важливо коректно, тактовно контролювати і навіть коригувати офіційну думку, щоб не виникало конфліктів.

*Групові норми* – сукупність правил і вимог, вироблених групою, які регулюють поведінку її членів.

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

*Групова згуртованість* – визначається мірою прихильності до групи її членів.

*Самоствердження* – кожен член колективу усвідомлює себе його частиною 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*»).

*Колективні традиції* – це звичаї, порядок, настанови, які складаються за час існування групи у ставленні до себе і товаришів, до своїх обов'язків; це визначення «*системи перспективних ліній: близької, середньої, віддаленої*» (А.С. Макаренко). Колективними традиціями можуть бути, наприклад, посвята першокурсників у студенти, день іменинника тощо.

*Колективістське самовизначення* – хоча кожен студент має певну свободу на індивідуальну думку у групі (її вислуховують, до неї ставляться з повагою, на неї зважають), проте для нього найбільш значущою є колективна думка, групова оцінка, а керівництвом до дії є групове рішення.

Через психологічний вплив на кожного студента колектив здатний розв'язувати також і виховні завдання. Які *механізми групового впливу* на членів групи?

*Групова ідентифікація* – ототожнення кожним студентом свого «Я» зі своєю групою. Через це окремі вчинки набувають мотивованої сили («*Я дію так, як схвалює група*»), а групові якості, які виявляються та ще й привласнюються, стають часткою «Я» студента. Саме ідентифікація є психологічною передумовою успішної взаємодії та взаєморозуміння студентів у групі. Якщо студент ідентифікує себе з групою високого рівня розвитку – це позитивно відбивається на його розвитку. Набувається *соціальна ідентичність* – аспект «Ми» у нашій «Я-концепції». Варіант відповіді на запитання «Хто я такий?» часто ґрунтується на нашій належності до тієї чи іншої групи (наприклад, «Я – студент», «Я – психолог», «Я – українець» тощо).

*Соціальні презентації* – прояв своїх загальноприйнятих переконань, ідей і цінностей, які підтримуються більшістю. Вони включають також наші погляди та культуру, ідеологію, що ми демонструємо іншим, розкриваючи перед ними своє «Я». Наші соціальні презентації допомагають пояснювати світ, налагоджувати міжособистісні стосунки на засадах взаєморозуміння.

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

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

*Соціальна лійн* – тенденція окремих людей докладати менше зусиль за тих умов, коли вони об'єднують свої зусилля задля спільної мети, порівняно з випадком індивідуальної відповідальності, коли працюють окремо.

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

*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.

*Переконування* – логічне обґрунтування важливості мети і завдання діяльності групи, необхідності отримання нею певних результатів. Від людини очікується свідома згода на виконання цих пропозицій.

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

*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.

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

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

Проте є і така думка: якщо у групі існує піддатливість *груповому тиску*, високий рівень *конформізму* (як усі, так і я), то це веде до некритичності, одноманітності думок, а рядові члени групи стають пасивними, байдужими. «Хто йому слово останнє скаже, те на душі його зверху і ляже» (прислів'я).

Серед *чинників*, що впливають на рівень конформізму, у соціальній психології виділяються такі: характер людини; вік (в юності – максимальний щодо ровесників); стать (жінки більш конформні); професія (художники, наприклад, менш схильні до конформізму, ніж музиканти); упевненість у собі; характеристика самої проблеми (що складніша проблема, то 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 прийнятною групою); статус людини у 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 їхніх думок, які слід враховувати при прийнятті групових рішень, і тим коригувати думку колективу. Не можна застосовувати щодо одних студентів лібералізм, а до інших – жорсткість.

За результатами дослідження, 71% студентів цінують у ставленні один до одного оптимізм, життєрадісний настрій; 63% – високий рівень моральної культури; 63% – готовність прийти на допомогу. Менше значення в міжособистісних стосунках вони надають якостям, від яких залежить успішність навчання, хоча в утворенні мікрогруп це важливий чинник. Проте завдання формування студентського колективу складніші, ніж для інших груп. Це пояснюється особливостями інтелектуальної діяльності, яка опосередковує навчальні взаємини.

У зв'язку з цим цікаво, що студенти Європи, Америки та Японії серед професійних якостей менеджера на перше місце поставили етичні (моральні) якості; на 2-е місце – інтелігентність (духовну, моральну освіченість); на 3-є місце – ініціативу; на 4-е місце – творчість. Як тут не пригадати правило 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 у групі насамперед залежить від позиції і ставлення один до одного її членів.

Чи однакова інтенсивність спілкування студентів у мікрогрупах і групі загалом протягом усіх років навчання? Вона найвища на середніх курсах,

тому що на першому курсі ще немає колективу, а на старших курсах стосунки не так емоційно забарвлені, як на середніх (10% – це ще колектив, а в 90% – колективу вже немає). Колектив розпадається іноді з об'єктивних причин (сім'я, робота тощо).

Чи можуть у студентській групі, навіть високого рівня розвитку колективі виникати протиріччя? Звичайно, адже *причини протиріч* у студентському колективі можуть бути такі:

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

Якщо протиріччя вирішуються психологічно виправдано, вони не переростають у *конфлікти* і можуть навіть мати конструктивний характер, тобто згуртовувати групу. Але є 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, тому що це індивідуальна інтелектуальна діяльність кожного і за своїм характером, і за результатами (на відміну від виробничої діяльності). Вона залежить від індивідуальних здібностей студента та його ставлення до навчання. Виникає проблема забезпечення у студентській групі ділового спілкування, співпраці, взаємодопомоги й одночасно вимогливості один до одного (допомога і вимогливість, а не списування розв'язаного товаришем завдання). Через це у студентській групі (колективі) можуть виникати *навчальні конфлікти* (І.А. Коваль). Конфлікт – це зіткнення на індивідуально-психологічному (студент – студент) або соціально-психологічному (група – окремий студент) рівнях конкурентних або несумісних потреб, мотивів, інтересів, дій, учинків. Такі конфлікти супроводжуються почуттям душевного дискомфорту, емоційної напруги, тривожності, стресу, станом когнітивного дисонансу тощо. Кожна сторона конфлікту вступає у протиборотство, відстоюючи свої цінності, цілі.

Навчальні конфлікти посідають особливе місце в житті студентів. З'ясовано, що навчальні конфлікти є типовим явищем у процесі спільної діяльності, причому їхня відсутність не є свідченням ні високої ефективності навчальної діяльності групи, ні її згуртованості. Конфлікт – це не тільки зіткнення особистісних смислів діяльності, це також страхування проти застою, передумова переборення консервативних поглядів і догматичних думок. Конфлікт буває корисним тоді, коли він допомагає вийти його учасникам на новий етап особистісного розвитку, на новий рівень розвитку міжособистісних стосунків.



Конфлікти виникають на діловому (предметному) і міжособистісному підґрунті. Згідно з цим виокремлюють два типи навчальних конфліктів: предметно-ділові і особистісно-прагматичні (міжособистісні у вузькому значенні). У рамках першого типу конфліктів виділяють: а) власне предметні (когнітивні) і б) організаційні. Розрізнення їх полягає в тому, що перші зумовлені когнітивною, а другі – поведінковою несумісністю.

Мала навчальна група є неформальним угрупованням, і на причини виникнення конфлікту, його перебіг і способи вирішення конфлікту тут, як і в будь-якій неформальній групі, впливає: а) відсутність чітко регламентованого, усталеного розподілу функцій між членами групи; б) відсутність формального керівника, функції якого здійснюють окремі лідери; в) на відміну від спільної (кооперативної) виробничої діяльності, де технологічні умови задають певні вимоги до спеціалізації, тут кожен член групи повинен бути, образно кажучи, «фахівцем широкого профілю», тобто вміти виконувати всі дії з розв'язування навчальних завдань.

Навчальні конфлікти виникають у процесі навчально-професійної діяльності студентів. На відміну від виробничої, наукової та інших видів діяльності, тут найсуттєвіше значення має не розв'язок завдань, а зміни в суб'єкті учіння, передусім ті, що забезпечують досягнення найближчої мети – засвоєння способу розв'язання завдань певного типу. У зв'язку з цим немає однозначної відповідності між якістю спільного продукту групи і досягненням мети окремими студентами.

Оскільки йдеться про спільну навчально-професійну діяльність, а її найважливіші результати мають індивідуальний характер, у системі цілей студента часто починають відігравати все більшу роль індивідуальні цілі, які не збігаються з колективною метою, а це спонукає багатьох студентів домагатися першості будь-якою ціною. У таких студентів з'являється когнітивний дисонанс, що впливає на їхню поведінку, а це, в свою чергу, призводить до міжособистісних конфліктів.

Істотні особливості навчальних конфліктів зумовлені також місцем спільної навчально-професійної діяльності студентів в умовах сучасної системи навчання у ВНЗ. Йдеться про те, що спільна навчально-професійна діяльність посідає незначне місце в навчальному процесі і найчастіше склад такої групи є змінним. Саме тому взаємозв'язки між членами академічної групи, зазвичай, менш міцні, ніж взаємозв'язки між студентами в мікрогрупах.

Виятково важливе значення має те, що в навчально-професійній діяльності студентів, на відміну від інших видів діяльності, де тип взаємодії між членами малої групи опосередковується способом організації діяльності, наявна протилежна тенденція: спосіб організації навчальної діяльності опосередковується характером взаємодії між членами групи.

Принципово важливим є те, що у переважній більшості студентів як учасників конфлікту ще не сформовані на належному рівні ні вміння

спільно працювати, ні вміння вирішувати конфлікти. У зв'язку з цим *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. Для цього важливо чітко усвідомлювати всю *ситуацію конфлікту*, структура якої містить дистанціювання, інцидент, конфліктну взаємодію, завершення конфлікту. Таким чином, для повного розв'язання конфлікту необхідно вичерпати предмет віддалення на соціальному, психологічному або духовному рівнях. Найбільш значущими компонентами ситуації конфлікту є *дистанціювання* (на фізичному, психологічному, соціальному, етнічному, духовному рівні) та *інтегрування*.

До основних *чинників навчальних конфліктів студентів* належать такі: а) тип взаємин між членами групи (до того ж враховують і взаємини між студентами, що склалися до того, як їх включили до спільної діяльності); б) склад групи (гомогенна і гетерогенна групи); в) навчальна успішність членів групи; г) спосіб оцінювання спільної діяльності студентів); д) індивідуальні особливості студентів (особливо когнітивні, а також рівень конфліктності).

Щоб конфлікт виник, потрібно конфліктогенні чинники, які викликають непорозуміння, провокують захисні реакції учасників, виникає загострене реагування на них іншої сторони. *Конфліктогенна поведінка* виявляється у таких її проявах:

- агресивність, прояв егоїзму;
- прагнення до зверхності, переваги;
- погрози, глузування;
- категоричність вимог тощо.

Конфлікт на соціально-психологічному рівні розвивається як міжособистісний, між окремими групами, а також може бути між окремою особою та групою загалом. *Міжособистісний конфлікт* визначається як зіткнення несумісних соціальних, психологічних, духовних просторів суб'єктів, яке викликає їхню прогидію. Такі конфлікти бувають горизонтальними (між рівними за ієрархією, однаковим соціальним статусом людьми, наприклад, «студент–студент») і вертикальними («староста–студент», «лідер–рядовий член групи» тощо).

*Види внутрішньогрупових конфліктів:*

- конфлікт ролей – неадекватне виконання соціальних ролей;
- конфлікт бажань, інтересів тощо;
- конфлікт норм поведінки, цінностей, життєвого досвіду.

При аналізі особистісно-прагматичних конфліктів (вони зумовлені особистісною несумісністю) розрізняють ситуаційні і позаситуаційні конфлікти. Позаситуаційні конфлікти зумовлені або недоброзичливими взаєминами між студентами, що склалися ще до включення їх у спільну

діяльність, або внутрішньособистісними конфліктами. Їхнє виникнення непередбачуване, приводом може стати будь-яке явище. Ситуаційні міжособистісні конфлікти, як правило, розпочинаються з когнітивних або організаційних, а їх наявність – ознака особистісної несумісності. Досить часто вони спричиняються недостатнім рівнем комунікативної компетентності або невмінням поводитись у конфліктній ситуації. Найбільш радикальний спосіб конструктивного вирішення такого конфлікту – переведення його у когнітивне русло.

У дослідженні І.А. Коваль, доведено взаємозв'язок між навчальними конфліктами студентів і характером взаємин, що склалися між студентами ще до включення їх у спільну діяльність. Зокрема, у групах з кооперативними взаєминами між членами групи переважна більшість конфліктів – когнітивні. Вони зумовлені когнітивною несумісністю і виявляються у розбіжностях стратегій розв'язання задач. Такі конфлікти подекуди мають досить гострий характер і переходять в особистісно-прагматичні, коли несумісність виявляється на особистісному рівні. Однак здебільшого завершуються конструктивно, оскільки в основі цієї несумісності лежать еґо-потребові цілі, що мають миттєвий характер. При цьому конфлікт переводиться у когнітивне русло, унаслідок чого навіть найгостріші конфлікти не призводять до дезінтеграції групи.

У групах, де зв'язки між їхніми членами недостатньо міцні, когнітивні й організаційні конфлікти часто переходять у прагматично-особистісні. До того ж когнітивна або поведінкова несумісність перетворюється на особистісну. У групах, де між окремими її членами ще до включення у спільну діяльність склалися недобррозичливі взаємини, більшість конфліктів мають чітко виражений міжособистісний характер. Вони спричинені особистісною несумісністю і виникають із будь-якого приводу, досить гострі і довготривалі. Тут конфлікти найчастіше розгортаються за спіральною моделлю. Якщо ж хтось із членів групи виступає на захист одного з учасників конфлікту, він сам часто є об'єктом конфлікту. Коли ж на бік одного з учасників конфлікту виступають інші члени групи, конфлікт ще більше розгортається, а інколи призводить до відносної депривації учасника конфлікту.

У дослідженні було також встановлено, що істотними чинниками, що значною мірою впливають на перебіг конфлікту і способи його вирішення, є загальна підготовленість студентів, їхній статус, ступінь однорідності членів групи за успішністю, а також спосіб оцінювання діяльності групи. Останній чинник найістотніше впливає у тих групах, де міжособистісні зв'язки між членами групи недостатньо міцні. Вплив цього чинника не спостерігався у групах із міцними міжособистісними зв'язками, а також у групах, де переважали змагальні відносини, зумовлені недружніми взаєминами, що склалися ще до включення студентів у спільну діяльність.

На тип конфлікту значною мірою впливає статус його учасників. Когнітивні конфлікти найчастіше відбуваються між сильними студентами. Саме така картина наявна і в конфліктах за лідерство. Організаційні конфлікти, як правило, мають характер вертикальних: у разі незадоволення стилем лідерства конфлікт ініціюють «рядові» члени, при значній розбіжності очікуваних і реальних ролей «рядових» членів – ініціатор лідер. Конфлікти між «рядовими» членами групи найчастіше спричиняються занадто високою (на погляд деяких членів групи) активністю члена групи або браком у нього комунікативної компетентності.

*Позитивні функції* навчального конфлікту студентів виявляються в тому, що вони сприяють прийняттю ефективних групових рішень; поліпшенню діяльності членів групи, особливо лідерів; більш критичному ставленню до своєї діяльності; поліпшенню розуміння особистості партнерів по групі, згуртуванню групи загалом.

*Негативні функції* навчального конфлікту виявляються в тому, що він відвертає студентів від розв'язання навчальних завдань, негативно впливає на засвоєння способу розв'язання завдань, погіршуються взаємини між членами групи, що призводить до її дезінтеграції, унаслідок чого діяльність стає псевдоспільною.

Коли конфлікти виникають у студентському колективі, для їхнього вирішення часто запрошують куратора. Завдання його полягає в тому, щоб під час розв'язання проблеми виходити з *колективних інтересів*, а не *вузькопрагматичних* інтересів лише однієї людини. Звичайно, під час обговорення проблеми іноді треба обмірковувати несхожі 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 паритетній основі) дає можливість студентові реалізувати своє «Я», набутти самостійності, самоствердитися.

#### 4.4. Проблема керівництва та лідерства у групі, функції студентського лідера

*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

У сучасній науці (А.Б. Земба, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломинський та ін.) управління розуміють як комплекс необхідних засобів впливу на групу, суспільство чи його окремі ланки, щоб їх упорядкувати, зберегти якісну специфіку, удосконалювати і розвивати. У зв'язку з цим управлінська

діяльність має відповідати завданням розвитку сучасної освіти та загальним вимогам педагогічного процесу, а сучасний ефективний керівник (від ректора університету до старости групи) повинен мати такі якості:

- новий тип соціального мислення;
- соціальна активність;
- творчі, комунікативні та організаторські здібності.

Не можна недооцінювати роль психічної детермінації процесу управління соціальними явищами. Роль психологічного чинника у всій системі соціальних відносин досить важлива. Не існує питань керівництва, які не потребували б мобілізації волі, свідомості, енергії людини.

Специфіка управління студентською академічною групою пов'язана з існуванням низки проблем:

1) Проблема контакту старости з групою. Завдання старости – налагодити контакти зі студентською групою для співпраці.

2) Проблема посередництва між студентами та дирекцією інституту (деканатом).

3) Проблема організації групи у згуртований колектив, на першому місці в якому повинні бути цінності професійного навчання.

4) Проблема регулювання конфліктів, знаходження оптимальних шляхів їх вирішення та створення умов для профілактики виникнення.

Для успішного керівництва студентською групою *староста* повинен володіти такими якостями особистості:

- цілеспрямованість (на досягнення передбачуваного результату);
- відповідальність;
- комунікативні здібності – комунікабельність (уміння встановлювати і підтримувати контакти з усіма членами групи), щирість, готовність спілкуватися, критичність, уміння відстоювати свою думку
- стресостійкість – уміння протистояти різним екстремальним впливам;
- адаптивна мобільність – функціонування цілеспрямованої системи, яка визначається відповідністю між цілями та досягненнями у процесі діяльності;
- організаторські здібності – організованість, самоконтроль, вимогливість.

Для регулювання взаємин у групі керівник (наприклад, староста групи) повинен дотримуватися таких *соціально-психологічних умов*:

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 суперництва, конкуренції між ними.

4) Уміти прогнозувати соціально-психологічні наслідки тих або інших спільних справ і критично їх оцінювати.

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

У практичному плані це здійснює окрема людина, яка висувається групою на основі її 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 єдиної мети.

*Лідер* – це особистість, за якою всі інші члени групи визнають право брати на себе найвідповідальніші рішення, які торкаються їхніх інтересів, і визначати напрям і характер діяльності всієї групи (Н.С. Жеребова, Я.Л. Коломінський, Р.Л. Кричевський та ін.). Ефективна діяльність групи насамперед залежить від того, які стосунки сформуються між офіційним і неофіційним лідером або лідерами групи. Знаючи про реальні міжособистісні взаємини в групі, викладач має змогу зорієнтувати їх у потрібному педагогічному напрямі. З іншого боку, відповідно до своїх ділових та особистісних якостей лідер групи спроможний допомогти педагогові в навчально-виховному процесі.

Лідерство – процес внутрішньої соціальної організації і управління спілкуванням, діяльністю членів малої групи, здійснюється в спонтанно сформованих малих групах. У кожній мікрогрупі, як правило, є лідер. Залежно від спрямування конкретної діяльності мікрогрупи може бути кілька лідерів (ініціатор вечірок, організатор побуту, провідник культпоходу тощо).

Більшістю дослідників приймається ідея про те, що лідерство – це феномен, який змінюється у часі та тісно пов'язаний із загальним поетапним розвитком групи, динамікою найважливіших сфер її життєдіяльності (О.М. Дубовська, Р.Л. Кричевський, І.Н. Логвінов). Так, наприклад, у теоретичній моделі лідерства, запропонованій Р.Л. Кричевським, відображена ідея психологічного «ціннісного» обміну членів групи у їхній міжособистісній взаємодії. Припускається, що ціннісні характеристики індивідів (значущі властивості особистості, її спрямованість, уміння, досвід і таке інше) ніби обмінюються на авторитет і визнання групою.

Лідер визнається групою на основі яскраво виражених *особистісних якостей*, які імпонують членам цієї мікрогрупи, є еталонними для неї, найважливішими серед яких є такі:

- зацікавленість у досягненні групової мети;
- більша поінформованість щодо проблеми, яку треба вирішити;
- почуття особистої гідності;

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

У дослідженні О.І. Василькової виділено три *типи впливу лідерів* на інших членів групи: інтелектуальний, емоційний і практичний. Кожний тип лідерства характеризується певним набором особистісних якостей лідера, за якими спостерігається його психологічна перевага.

Лідери різних типів мають і певні індивідуально-психологічні якості, за якими вони відрізняються один від одного. Наприклад, лідери «інтелектуального» типу достовірно відрізняються від лідерів «емоційного» типу рівнем загального й практичного інтелекту, успішністю навчання з усіх дисциплін, актуальним психологічним станом, особистісною спрямованістю. Від лідерів-«практиків» лідери «інтелектуального» типу відрізняються рівнем загального, вербального і невербального інтелекту, успішністю навчання, рівнем актуального психологічного стану та емоційної стійкості, показниками особистісної, колективної і ділової спрямованості. Лідери «інтелектуального» типу відрізняються від інших лідерів підвищеним рівнем інформаційної активності, вмінням слухати інших і безконфліктно спілкуватися з товаришами. Натомість лідери «емоційного» типу відрізняються від лідерів «практичного» типу добре розвиненими комунікативними навичками, підвищеною чутливістю, емоційною виразністю та відвертістю. Лідери «практичного» типу виділяються серед усіх інших лідерів практичністю, домінуванням, упевненістю, енергійністю та спрямованістю на успіх.

Таким чином, лідер здійснює найбільший психологічний вплив на групу загалом і окремих її членів, коли виступає в ролі координатора, організатора і стимулятора групових справ.

Між функціями *лідерства і керівництва* є суттєва різниця, а саме:

1) Лідер покликаний здійснювати переважно регуляцію міжособистісних стосунків у групі, натомість керівник здійснює регуляцію офіційних відносин групи як деякої соціальної організації.

2) Лідерство виникає за умов мікросередовища (яким є мала група), керівництво – елемент макросередовища, тобто воно пов'язане з усією системою суспільних відносин у групі.

3) Лідерство виникає стихійно. Обирання або призначення керівника будь-якої реальної соціальної групи відбувається цілеспрямовано,

реалізація управлінських функцій здійснюється під контролем різних елементів соціальної структури. Наприклад, староста групи призначається деканатом або обирається групою, проте він здійснює свої функції під контролем декана, куратора, органів студентського самоврядування.

4) Явище лідерства менш стабільне, ніж керівництва, висунення лідера залежить від настрою та завдання групи.

5) Керівництво підлеглими порівняно з лідерством має чіткіше визначену систему санкцій.

6) 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 діяльності малої групи.

7) Сфера діяльності лідера – здебільшого мала група, де він є лідером. Сфера дії керівника ширша, оскільки він репрезентує малу групу в ширшій соціальній системі.

8) Функції і соціальні ролі лідера більш диференційовані: *організатор*, *фахівець* у певній галузі діяльності, *мотиватор* (забезпечує емоційне налаштування на спільну дію), *масовик-затійник* (наприклад, організовує вечір відпочинку), *жартівник* (знижує напругу у взаєминах між членами групи завдяки гумору), *гармонізатор* (забезпечує компроміс зі складних проблем, консолідує колектив), *стимулятор* (спонукає групу до активності) та ін.

9) Староста як керівник студентської групи застосовує більш визначену систему санкцій, повноваження застосування яких надається йому дирекцією (деканатом) і групою, яка його обирає на цю роль (організаційні, командно-адміністративні, економічні методи впливу). Лідерство пов'язане з регулюванням внутрішньогрупових неофіційних стосунків у мікрогрупі, які також можуть суттєво впливати на педагогічний процес, на ставлення студентів до навчання, поведінку під час занять завдяки діловим якостям особистості лідера (які йому притаманні та які визнаються групою).

Проте 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 завдяки неофіційному лідерові (бо користується найбільшим авторитетом), то він може встановити з офіційним керівником співробітництво або навіть змінити офіційного лідера. Зрідка, але буває і таке.

Дуже добре, коли офіційний керівник групи одночасно є лідером, тоді він виступає і в ролі координатора, організатора групових справ і має максимальний вплив на всю групу загалом, спрямовує зусилля всього



колективу на виконання основного завдання – професійну підготовку студентів.

Проте бувають випадки, коли офіційний керівник виявляє деструктивну поведінку (наприклад, «агресор» – ображає, кривдить, «шукач визнання» – привертає увагу до себе, «поширювач» історій і пліток про членів групи тощо). Тоді керівника замінюють, призначають іншого.

Для офіційного керівника важливо мати такі *соціальні навички*, щоб бути лідером:

- легко налагоджувати контакти з людьми;
- уміло підтримувати комунікацію;
- здатність виявляти і підтримувати творчих людей;
- мати хист передбачати події;
- уміти нав'ювати впевненість;
- гнучко використовувати той чи інший стиль керівництва (авторитарний, демократичний, ліберальний) залежно від конкретних умов;
- мати здібність уміло нейтралізувати слабкі сторони кожного члена групи;
- сприяти зміцненню зв'язків між окремими мікрогрупами;
- в оцінках товаришів виявляти об'єктивність, справедливість, не підтримувати суперництва між ними.

Таким чином, офіційний керівник, як і лідер групи, повинен виступати в ролі координатора, організатора загальних групових справ, чим здійснювати на групу максимальний вплив. Також важливо, щоб стиль керівництва групою був гнучким. Потрібно вміти на основі врахування індивідуальних особливостей однокурсників знайти диференційований підхід до кожного члена групи, сприяти згуртованості колективу, спрямувати його активність на виконання основних завдань професійної підготовки студентів.

## 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 Оаяк, американський бізнесмен

Перебудова нашого суспільства має вплив і на життя студентства, зокрема студентських груп. Давні традиції їхньої діяльності зруйновані

(комсомол, студентські загони, допомога сільському господарству, шефство над дитячими будинками, зустрічі з видатними діячами культури, мистецтва тощо). У нинішніх умовах студентське самоврядування є середовищем найбільш активного формування творчої активності, навичок організаційної і виховної роботи, управлінської діяльності.

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

Фахівці з вищою освітою – це майбутні керівники виробничих колективів (педагог – керівник дитячих колективів). Важливою передумовою підготовки до реалізації цієї професійної функції є участь студентів у студентському самоврядуванні. Зараз студентське самоврядування слугує цілям реформування вищої школи та всіх сторін студентського життя. У зв'язку з цим зростає роль органів студентського самоврядування у формуванні професійних та організаторських якостей особистості кожного студента.

Треба звернути особливу увагу на роль органів самоврядування в організації студентських колективів: від активу групи до університетських органів самоврядування (наприклад, студентський профком) і навіть місцевих (наприклад, орган студентського самоврядування в м. Києві). Діяльність органів студентського самоврядування сьогодні спрямована на різні сторони життя у вищій школі.

**Самоврядування** – це гнучка динамічна система, яка ґрунтується на поєднанні адміністративних і суспільних студентських інституцій (старостат, студентський профком, студентська дирекція тощо). Органи самоврядування розраховані на широке залучення членів студентського колективу до вирішення питань його життєдіяльності.

Підвищення ролі студентського самоврядування є відображенням процесу гуманізації і демократизації суспільства загалом і системи вищої освіти зокрема. Участь студентів в органах студентського самоврядування – важливий засіб формування громадянської свідомості, соціальної активності, відповідальності та ін. Це прискорювач соціального розвитку особистості майбутнього керівника.

В органах студентського самоврядування беруть участь і викладачі, що має значення для передачі досвіду старших молодшим.

Головним спрямуванням діяльності самоврядування мусить бути також навчальний процес та наукова діяльність студентів. Студенти повинні виявляти творчу активність, мати почуття господаря в групі, інституті, університеті.

Розпочинати самоврядування треба зі студентської групи. Через групу потрібно вести суворий та об'єктивний облік ставлення кожного студента до навчання, призначення або зняття стипендії, поселення в гуртожитку та ін. Група повинна мати можливість обирати та переобирани старосту, визначати, хто достойний працювати за індивідуальним планом або достроково скласти сесію. Можна назвати три *основні сфери участі студентів в управлінні* вищим навчальним закладом:

- 1) включення студентів у ради інституту (факультету), університету;
- 2) самоврядування у виробничому і навчально-виховному процесі групи;
- 3) самоврядування у сфері побуту та відпочинку.

Самоврядування у студентській групі має допомагати виконанню кожним членом групи своїх навчальних обов'язків, сприяти професійному зростанню майбутніх фахівців, коригувати групові настанови і міжособистісні взаємини, підтримувати позитивний мікроклімат, облагороджувати групові традиції та ін.

Буває, що ідеї, пропозиції подає куратор групи, кафедра або деканат, але вони повинні бути ще 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 та ін.).

Згідно зі статтею 38 Закону України «Про вищу освіту» *студентське самоврядування* «забезпечує захист прав та інтересів осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, та їхню участь в управлінні вищим навчальним закладом».

#### **Органи студентського самоврядування:**

- приймають акти, що регламентують їхню організацію та діяльність;
- проводять організаційні, наукові, культурно-масові, спортивні, оздоровчі та інші заходи;
- сприяють працевлаштуванню осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі;
- розпоряджаються коштами та іншим майном, що знаходяться на їхньому балансі та банківських рахунках;
- виконують інші функції.

За погодженням з органом студентського самоврядування у ВНЗ приймається рішення про:

- відрахування осіб, які навчаються у ВНЗ, та їх поновлення на навчання;
- переведення осіб, які навчаються у ВНЗ за державним замовленням, на навчання за контрактом за рахунок коштів фізичних та юридичних осіб;
- переведення осіб, які навчаються у ВНЗ за контрактом за рахунок коштів фізичних та юридичних осіб, на навчання за державним замовленням;

- призначення заступника декана, проректора, які відповідають за роботу із студентами;
- поселення осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, в гуртожиток і виселення з гуртожитку;
- затвердження рішень з питань студентських містечок та гуртожитків для проживання осіб, які навчаються у ВНЗ.

Органи студентського самоврядування можуть мати різноманітні форми (сенат, парламент, старостат, студентська навчальна (наукова) частина, студентські деканати, ради тощо).

Які умови забезпечують успіх у роботі органів студентського самоврядування?

1) Участь в органах самоврядування більшості студентів, а не тільки активу.

2) Потрібна підтримка (допомога) викладачів на засадах партнерства і рівності.

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

Проте сьогодні є недоліки в роботі органів самоврядування: по-перше, більшість студентів не бере участі в органах самоврядування, а тому обмежені можливості для їхньої самореалізації. По-друге, студенти-випускники важко адаптуються до соціально-економічних реалій (наприклад, як керівники виробничого або педагогічного колективу не вміють працювати у команді, з професійним колективом), не готові самостійно вирішувати побутово-матеріальні проблеми. По-третє, для активу характерний великий прагматизм у стосунках із ровесниками, намагання у всьому мати власну вигоду, навіть на шкоду суспільним інтересам.

Зараз молодіжні та студентські громадські організації обговорюють проблеми, стан та перспективи студентського середовища, молодіжної політики, виховання в умовах безперервної освіти, ролі та місця *Всеукраїнської студентської ради* у вирішенні проблем студентської молоді, формування здорового способу життя студентів. Так, наприклад, під час проведення *Всеукраїнського круглого столу* з питань студентського самоврядування, за результатами якого надіслані відповідні рекомендації керівникам ВНЗ України, особлива увага приділялася роботі з адаптації до нових умов навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Практика засвідчує, що студентська рада інституту (факультету) може мати кілька секторів: господарський, громадсько-виховний, науковий, культурно-мистецький, спортивний та ін. Голови секторів координують роботу активів курсів, які, в свою чергу, інформують старост академічних груп, які доносять певну інформацію до студентів своєї групи. Студенти мають змогу вибрати пріоритетний сектор, творчу групу, за активну участь у чому вони будуть отримувати залікові бали участі у громадській роботі.

При студентській раді можуть функціонувати різні творчі групи: театральна студія, клуб туризму та центр зовнішніх відносин, клуб благодійності та ін.

Така рейтингова система не тільки підвищує активність студентів у громадському житті університету, а й стимулює студентів до подальшого самовдосконалення та професійного зростання. За результатами рейтингового моніторингу визначаються найкращі студенти-активісти групи, інституту, яким може надаватися перевага при поселенні у гуртожиток, наданні іменних стипендій тощо.

Нааявність студентського самоврядування як осередок громадського життя надає студентській молоді не тільки можливість реалізувати та вдосконалити себе, а й створює живу атмосферу взаємодії між студентами та адміністративними підрозділами університету. У зв'язку з цим роль студентського самоврядування зростає з кожним днем. Студент, як самодостатня особистість, має прагнути до самореалізації та самовдосконалення, а адміністрація ВНЗ, викладачі і куратори груп повинні цьому всіляко сприяти.

### Питання для самоконтролю

1. Визначити ознаки студентської групи як соціального організму, що розвивається. Які чинники забезпечують (або гальмують) цей процес?
2. Довести, що спілкування та спільна діяльність у студентській групі є джерелом становлення колективних взаємин.
3. Охарактеризувати студентську групу як колективного суб'єкта спільної діяльності і спілкування. Визначити соціально-психологічні ознаки групи як колективу.
4. 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 (у школі, в університеті)?
5. Порівняти поняття конформізм і навіюваність. Чим зумовлений конформізм? Чи правильна думка, що конформізму найбільше піддаються:
  - дуже дисципліновані люди;
  - більш-менш розумні люди;
  - люди, які нестійкі до стресу;
  - емоційно залежні люди;
  - психічно невірноважені люди;
  - фізично непривабливі люди? (за О.С. Сапоговою)
6. Охарактеризувати типи конформізму в студентському середовищі.
7. Яка роль лідера в згуртуванні студентського колективу?
8. Як можна пояснити, що лідер студентської групи не обов'язково відмінник навчання?

9. Обирати чи призначати керівника студентської академічної групи: позиція «за» і «проти»?
10. Чому в сучасних умовах студентське самоврядування в університеті та гуртожитку є радше винятком, ніж правилом? Як Ви поясните власну громадську позицію у своїй групі?
11. Яка роль куратора студентської академічної групи в її становленні, розвитку і функціонуванні?

## Література

*Василькова О.И.* Структурно-логическая модель динамики неформального лидерства в учебной группе // Психологія: Зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип. 12. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – С. 113-118.

*Весна М.* Интерсубъектная самоорганизация в студенческой группе // Вестник высшей школы. – 2003. – №1. – С. 29-33.

*Весна М.* Самоорганизация в студенческой группе // Высшее образование в России. – 2003. – №2. – С. 93-95.

*Винославська В.* Психологічні особливості студентської групи // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 7. – С. 65-70.

*Власенко Л.В.* Розвиток комунікативної компетентності в контексті програми психологічного супроводу академічних груп ВНЗ // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т. VII. – Вип. 1. – К., 2005. – С. 34-39.

*Жалдак Л.* Управління гуртуванням студентської групи // Освіта і управління. – 1999. – №3. – С. 99-102.

*Земба А.Б.* Проблема ефективного управління студентською групою: тренінг розвитку лідерських якостей студентів // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №3. – С. 42-48.

*Коваль І.А.* Психологічні особливості конфліктів у процесі спільної учбової діяльності студентів: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2003. — 18 с.

*Лузан П.* Академічна група в контексті проблеми виховання студентської молоді / П. Лузан, І. Зайцева // Освіта і управління. – 2002. – Т.5, №1. – С. 151-156.

*Лузан П.Г., Жалдак Л.М.* Студентська група: Про оптимізацію міжособистісних взаємин у ній // Педагогіка толерантності. – 1999. – №2. – С. 53-56.

**Социально-психологический** уровень развития группы: (Тест) // Персонал / МАУП. – К.: Экспрес-Поліграф. – 2003. – №8. – С. 70-73.

*Фаустова Э.* Межличностные отношения в студенческой среде // Высшее образование в России. – 1999. – №1. – С. 96-97.

## 5. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Управління сучасні вчені розглядають як об'єктивне явище, притаманне високоорганізованним динамічним системам, яке полягає у здійсненні цілеспрямованого впливу керівної системи на керовану за допомогою спеціальної сигнально-інформаційної програми (Л.М. Карамушка). Управління в технологічному значенні передбачає організацію, адміністрування та керування, від яких залежить ефективність роботи всієї системи. Управління як процес впливу суб'єкта на ту чи іншу систему забезпечує цілеспрямований розвиток її структури, збереження або видозміну її.

Одним із складників професіоналізму діяльності викладача вищої школи є його організаторські здібності, володіння технологією управління навчальним процесом, навчально-професійною діяльністю студентів.

### 5.1. Необхідність управління у сфері освіти та його особливості

*У педагога є лише одна сила – сила  
прийти на допомогу, і одна честь –  
честь надати допомогу.*

Р. Емерсон, американський письменник

У Великій Хартії Університетів (Болонья, 1988 р.) зазначено, що «кожен університет, з урахуванням конкретних обставин, повинен гарантувати своїм студентам дотримання свобод і умов, при яких вони могли б досягти своїх цілей у культурі й освіті».

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

Освіта – *динамічна система*, бо зміст і програма освіти залежать від розвитку науки і культури суспільства. Разом зі зміною і розвитком культури змінюється також зміст, мета, завдання та технологія навчання і виховання. Наприклад, у другій половині ХХ століття змінилося три *стратегії навчання і виховання*: 1) академічна, 2) технологічна, 3) гуманістична.

Управління в системі освіти, як і в інших сферах суспільного буття людини, враховує психологічні (індивідуально-психологічні особливості людини, зміст її діяльності і характер поведінки та ін.) і соціально-психологічні чинники (закономірності взаємин у групі, стиль спілкування тощо), які впливають на цей процес.

На відміну від технічних систем, управління в системі освіти завжди особистісне (особистість – особистість), тобто це взаємодія двох осіб – керівника (вчителя, викладача) та підлеглого (учня, студента). Складність у тому, що керувати людьми можна легко і ефективно лише тоді, коли вони цього хочуть. Якщо ж вони цього не бажають, тоді їх треба тільки примушувати. Проте керівництво набагато ефективніше й дієвіше, ніж примус. Тому забезпечити ефективну реалізацію цілей і завдань управління у сфері освіти можна лише при врахуванні психологічних особливостей цього процесу.

Студент є *об'єктом управління* викладача, оскільки діяльність останнього спрямована на зміни особистості майбутнього фахівця. Одночасно студент є *суб'єктом своєї навчально-професійної діяльності*. Викладач забезпечує відповідну мотивацію і створює умови для досягнення студентом мети діяльності, а той повинен працювати на високому рівні активності, щоб домогтися цієї мети. У викладача є набір допоміжних педагогічних впливів для цього: від вказівок, зауваження, пропозицій, оцінювання («Треба ще подумати», «Перевірте це раз» тощо) до прямої алгоритмізації (приписи що? у якій послідовності? та як? треба робити). У цьому значною мірою виявляється професіоналізм викладача щодо управління діяльністю студента.

Студент є суб'єктом власної навчально-професійної діяльності, бо досягнення цілей відбувається лише при самостійному їхньому визначенні, прийнятті й розв'язанні навчальних завдань, коли є внутрішня детермінація діяльності.

Розподіл функцій між викладачем і студентом має динамічний характер. У зв'язку з цим завдання, які ставить викладач, відповідають не самій меті, а є *засобом* досягнення тієї мети, домагання якої залежить від діяльності студента.

Таким чином, управління навчально-професійною діяльністю студента має не прямиий, а опосередкований характер, наприклад, мета навчити студента розв'язувати певне професійне завдання. Для досягнення цього студент повинен прийняти мету, мати потребу її досягти, усвідомити спосіб розв'язання завдання, спланувати свою діяльність, проконтролювати себе і оцінити результати (вивчив, знаю, можу). І якщо у студента одночасно виникає потреба в самоосвіті, самотворенні власної особистості, то це і є показником успішного управління його професійним зростанням.

Таким чином, освіта – нерівнозначна навчанням. Навчання – лише частина освіти. Рівень академічних знань студента не є єдиним і головним показником якості вищої освіти. Не менш важливі також такі *здобутки майбутнього фахівця*:



1) Сформованість у студентів стійкої мотивації пізнання, щоб майбутній фахівець міг самостійно навчатися все життя.

2) Вироблення загальних способів навчально-професійної діяльності, професійних знань, умінь і навичок.

3) Розвиток особистості майбутнього фахівця, рівень його вихованості. Є два показники ступеня розвитку особистості студента як фахівця:

- *менталітет* – глобальна характеристика світоглядних і поведінкових параметрів особистості (духовність, відповідальність, гідність, совість та ін.);
- *прагнення до найповнішої життєвої самореалізації* з урахуванням власних здібностей (переконавання в тому, що це є смисл свого життя) і шляхів їхньої реалізації.

Як співвідносяться ці вимоги з нинішнім реальним станом професійної підготовки майбутніх фахівців? На жаль, і сьогодні студенти продовжують орієнтуватися на сприймання готових знань, відтворюючи те, що почули від викладачів. Це зумовлює переважно безініціативний їхній стан щодо самостійної навчальної роботи. Як наслідок, наприклад, у багатьох молодих викладачів є проблема входження до студентської аудиторії, оскільки вони мають вузьке уявлення про методи викладання, про структурування лекційного матеріалу (як ілюстрація цього може слугувати таке висловлювання студента: *«Прийде така молода панночка в аудиторію, а сама нічого не знає, що робити»*). Серед магістрантів, які в майбутньому можуть бути викладачами ВНЗ, під час занять і асистентської практики трапляються такі недоліки:

- не вміння опрацьовувати друковану продукцію, а треба в майбутньому займатися науковою роботою;
- не вміння структурувати лекцію;
- розгубленість під час семінарських занять тощо.

Такі труднощі відчувають і молоді викладачі. Багато вчених вважають, що ці недоліки спричинені недосконалим педагогічним управлінням у вищих навчальних закладах.

## 5.2. Види і функції педагогічного управління

*Управляти – це значить не заважати  
хорошим людям працювати.*

Петро Капіца, радянський фізик

*Хто не вмів управляти, той завжди  
стає узурпатором.*

Карло Біні, італійський письменник і  
громадський діяч

Студент не може бути пасивним, тобто лише *об'єктом* педагогічного впливу, якого треба примушувати вчитися. Управління будь-якою

діяльністю за примусом малоефективне. Таке управління називається *авторитарним*. Якісне засвоєння змісту освіти у вигляді знань, умінь, ціннісних орієнтацій неможливе, якщо процес навчання супроводжується насильством, примусом. Перетворення студента в суб'єкта навчально-професійної діяльності відбувається тільки після появи в нього мети і потреби власної пізнавальної діяльності. Тоді об'єктом управління є не студент, а *цілісна навчальна ситуація*. Стиль такого педагогічного керівництва – *демократичний*, заохочувальний, що передбачає базування на власному досвіді студента, його актуалізації і розвитку, підтримку власної ініціативи студента. Студент як суб'єкт власної навчально-професійної діяльності навчається на вищих рівнях пізнавальної активності, учіння для нього набуває життєвого смислу.

Управління підтримує або змінює режим діяльності, реалізацію програми і ціль роботи системи. Якщо освіта як система розвивається, то змінюються залежно від стратегії навчання і виховання також і функції управління, кожна з яких набуває певного змістовного характеру. Основні *функції педагогічного управління*:

- проєктивна функція (визначення мети, завдань навчання і виховання);
- конструктивна функція (розробка методів, прийомів і засобів забезпечення навчально-виховного процесу);
- організаторська й регулятивна функція (практична організація навчально-виховного процесу);
- комунікативна функція (спілкування, взаємини між учасниками педагогічного процесу);
- оцінно-коригувальна функція.

Ці функції забезпечують ефективний вплив на студентів для гарантованого виконання завдань сумісної діяльності («викладач – студент»).

Залежно від стратегії навчання студентів реалізація кожної з функцій педагогічного управління має свою специфіку, на основі якої можна визначити різні моделі управління: *модель 1* – авторитарна, пряма й жорстка (у минулому); *модель 2* – демократична, опосередкована й гуманістична модель (сучасна).

Чи задовольняє нас сучасне управління у сфері вищої освіти? У «Державній програмі розвитку освіти України на 2005-2010 рр.» визначено такі *завдання управління сучасною освітою*:

1) Оптимізувати управління та організаційні структури системи управління.

2) Формувати творчу, духовно багату особистість із врахуванням 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 учіння.

Таким чином, діяльність викладача з управління навчально-професійною діяльністю студента полягає у забезпеченні мотивації, змістової і операційної її сторони. Значення такого управління полягає в тому, що правильно організована діяльність веде за собою розвиток (відбувається професіоналізація особистості майбутнього фахівця, розкриття творчих його можливостей, досягання оптимуму розвитку за умови активності студента).

Отже, і у студентські роки *розвиток є саморух*, хоча і соціально організований, відбувається під керівництвом викладачів. Культура – це виклик, це сила, яка запрошує. Мистецтво педагогічного управління полягає саме в тому, щоб студент (як і учень) прийняв цей виклик, визнав його. Щоб це відбулося, викладачеві треба опановувати наукою і мистецтвом педагогічного управління, навчитися правильно організовувати і ефективно реалізовувати процес засвоєння професійних знань та умінь через педагогічну взаємодію, сприяти засвоєнню студентами соціального досвіду.

Щоб виконати ці завдання, передбачається поновлення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів вищих навчальних закладів і спеціалістів із вищою освітою при провідних університетах України.

*«Освіта – річ прекрасна, але добре було б пам'ятати: нічого з того, що потрібно знати, поневоленням навчитися неможливо»* (Оскар Уайльд). У нашому випадку це означає, що вплив викладача на учіння студента опосередкований. Він організовує навчальний процес, управляє навчально-професійною діяльністю студента, а сам процес, виконавчу і результативну її частину здійснює студент. Тобто викладач і студент вирішують різні завдання і використовують для цього різні засоби, а отриманий результат (продукт) учіння відокремлюється від викладача. Цей результат є індивідуальним надбанням студента та існує лише в ньому, у його індивідуальному досвіді.

### 5.3. Психологічний аналіз процесу управління у сфері вищої освіти

*Талант керівника полягає в тому, щоб швидко вирішувати і знайти людину, яка зробить усю роботу.*

Дж. Поллард, американський юрист

*Вічним законом хай буде: вчити і вчитися всьому через приклади, настанови й застосування на практиці.*

Я.А. Коменський, чеський педагог

Управління в системі «особистість-особистість» полягає в реалізації керівником конструктивної, регулятивної, комунікативної та оцінно-коригувальної функцій, які забезпечують ефективний вплив на людей, щоб гарантовано виконувати завдання сумісної діяльності. Сутність такої діяльності полягає в організації мотивованих відносин у колективі задля успішного вирішення навчально-виховних завдань.

Функції управління – це та роль, яку виконує керівник на певному етапі управління відповідно до проміжної мети. Розкриємо *найважливіші функції управління* в системі вищої освіти: планування, організація навчального процесу, контроль та оцінка.

*Планування* залежить від низки економічних, культурних, соціологічних та інших чинників. Вони зумовлюють розробку державних стандартів вищої професійної освіти, здійснення ВНЗ 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 її 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 чого-небудь) 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 їхній основі розробляється вже *модель навчального процесу* – навчальні плани і програми (статична модель процесу), одночасно склад кожного предмета наповнюється конкретним змістом.

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, розуміння 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 розвивальних). 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, їхнього виокремлення з обсягу інших знань. Для подолання *організаційних і психологічних бар'єрів* від студентів вимагаються додаткові зусилля і затрати праці. Допомагає в цьому орієнтація студентів не на *близьку мету* (семінарське заняття, 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) і необхідність опанування студентами *науковими (теоретичними) знаннями*.

Наукові знання відрізняються від життєвих тим, що вони є результатом узагальнення, вияву загальних закономірностей. Життєві знання мають інтуїтивний характер. Наука прагне до раціонального пояснення знань, до їхнього розуміння і навіть до прогнозування. Наукові знання передаються через спеціальну систему фіксування узагальненого досвіду, у вигляді теорій, принципів.

Наука має різноманітний та унікальний фактичний матеріал (систематизований і узагальнений), який дає змогу професіоналу орієнтуватися у всьому розмаїтті знань при вирішенні конкретних практичних проблем.

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 у *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 їхню 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 (діалог культур та ідей, діалог знання і незнання, діалог у свідомості індивіда голосів «практика» і «теоретика» тощо), а не монологу. У такому режимі педагогічного співробітництва, творчого обговорення різних теоретичних і практичних аспектів проблеми у студентів будуть формуватися, актуалізуватися і пізнавальні, і професійні, і широкі соціальні мотиви. Створюються умови для їхньої індивідуальної інтелектуальної творчості, зокрема, стимулюються дивні на перший погляд вигадки (ідеї), які є особистими відкриттями студентів, часто незалежними від логіки навчального процесу.

Принцип *проблематизації* передбачає систематичне створення навчально-пізнавальних проблемних ситуацій, психолого-педагогічних умов для самостійного виявлення і визначення 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, вміння вирішувати завдання, здатність до саморегуляції та адекватнішої самооцінки.

Організаційно-педагогічною основою управління на рівні педагогічного процесу є сукупність мети, завдань, принципів і методів навчання. *Мета сучасного освітнього процесу* – не тільки засвоєння системи професійних знань, умінь і навичок, а й формування внутрішнього суб'єктивного світу студента, достеменних інтелектуальних якостей його особистості,

певного типу ставлення до світу (як він сприймає, розуміє і пояснює те, що відбувається), збагачення індивідуального ментального (розумового) досвіду – досягнення *інтелектуальної зрілості* (див. тему «Загальна психологічна характеристика студентського віку»). Таким чином, на перший план висувається проблема формування в майбутнього фахівця компетентності, творчості та ініціативності, самореалізації, унікальності складу розуму.

Інтерпретація понять «компетентність» і «компетенція» (за О.І. По-метун):

**Компетенція** – це здатність людини застосовувати визначену сукупність знань, умінь, навичок і особистих якостей для успішної діяльності в різних проблемних навчальних, життєвих і професійних ситуаціях.

**Компетентність** – це рівень володіння сукупністю компетенцій, міра готовності до їх застосування в різних сферах діяльності.

Виділяють такі *види ключових компетентностей*:

– уміння вчитись (визначення мети діяльності, інтерес, розвиток волевих зусиль, організація праці та її націленість на результат, усвідомлення своєї діяльності та її результатів, самоконтроль);

– соціальна компетентність (проекування стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, відповідно до соціальних норм і правил; співпраця в групі; розв'язання конфліктів; планування; комунікативність);

– загальнокультурна компетентність (культура міжособистісних взаємин; знання рідної та іноземної мов; застосування методів самовиховання, спрямованих на розвиток кар'єри; етика поведінки);

– здоров'язбережувальна компетентність (уміння, спрямовані на збереження фізичного, психічного, соціального здоров'я як свого, так і оточуючих);

– компетентності з інформаційних і комунікативних технологій (орієнтація в інформаційному просторі; оперування інформацією відповідно до потреб ринку, раціональне використання комп'ютера, інформаційна культура);

– громадянська компетентність (орієнтація в проблемах суспільного життя і знання прав, обов'язків, законів; соціальна небайдужість, застосування стратегії взаємодії з органами державної влади; використання демократичних технологій для прийняття індивідуальних і колективних рішень).

За визначенням Л.Л. Хоружої, *компетенція* – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки фахівця, знань та досвіду діяльності у певній сфері. Базові компетенції педагога відображені у Державних стандартах освіти, а також у освітньо-кваліфікаційних характеристиках фахівця за відповідним напрямом і спеціальністю професійної підготовки.

Запропоноване в європейському проекті TUNING поняття компетенцій вклучає:

- знання і розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати і розуміти);
- знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій);
- знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті).

**Компетентність** – такий тип організації знань, який дає можливість приймати ефективні рішення в певній професійній діяльності. Порівняйте такі судження: *«Лікар знає і намагається лікувати»* і *«Компетентний лікар знає і вилікує»*. Тобто справа не в обсязі знань, не в їхній міцності (засвоєні знання швидко застарівають), а в тому, наскільки вони надійні як основа для прийняття рішення.

Знання компетентного фахівця характеризуються такими якостями:

- різноманітність;
- чітка визначеність;
- взаємозв’язок між собою;
- гнучкість;
- швидкість актуалізації;
- можливість їх широкого застосування;
- категоріальний характер;
- наявність знань про власні знання.

Л.Л. Хоружа визначає такі актуальні завдання щодо впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку фахівця:

- проведення кваліфікаційної диференціації у визначенні змісту компетенцій відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки майбутніх фахівців;
- доповнення варіативної компоненти освітньо-професійних програм підготовки фахівців на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях питаннями, які відображають компетентнісні основи особистісно-професійної освіти;
- розробка прогностичних моделей компетентнісної особистісно-професійної освіти фахівців за різними напрямками і спеціальностями;
- моделювання у процесі навчання предметного і соціального змісту професійної діяльності майбутніх фахівців за допомогою педагогічних технологій контекстного навчання (традиційних та інноваційних).

У зв’язку з цим, наприклад, у Київському університеті імені Бориса Грінченка затверджена загальноуніверситетська наукова тема *«Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатопрофільної університетської освіти»*.

Природа компетентності така, що вона може формуватися тільки в єдності з інтересами і цінностями студента. Мова повинна йти про



інтелектуальне його виховання з урахуванням майбутньої професійної спеціалізації.

*Інтелектуальна творчість* – процес створення суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, способів діяльності. Вороги творчості – страх та інерція (ригідність) думки. У зв'язку з цим важливо, щоб навчання було психологічно комфортним (а для цього потрібна позитивна мотивація студентів).

*Інтелектуальна саморегуляція* – вміння довільно керувати власною інтелектуальною діяльністю, а головне, знати слабкі та сильні сторони свого інтелекту і цілеспрямовано будувати процес самонавчання.

*Унікальність складу розуму* – індивідуальні, своєрідні способи інтелектуального ставлення до того, що відбувається; це вміння компенсувати слабкі сторони свого інтелекту сильними його сторонами; це сформованість індивідуальних пізнавальних переваг.

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 адаптивна гнучкість до нового та чутливість до проблем.

Які *рекомендації* можна сформулювати стосовно організації навчального процесу відповідно до його цілей і завдань?

1) 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 предмета для практики (наприклад, психологія потрібна вчителю для того, щоб знати, як навчати дітей залежно від їхнього віку).

2) Викладач ілюструє теоретичне положення прикладами застосування його при аналізі практичної діяльності (наприклад, як керувати увагою дітей на уроці).

3) Педагог аналізує конкретні факти, узагальнює їх і на основі цього формулює науковий висновок (особливість, поняття, закономірність тощо). Будь-яке дослідження є генетичним аналізом структури явища.

4) Показати застосування теоретичного положення при розв'язанні життєвих (професійних) завдань, для оцінки реальних відомих фактів, вирішення виробничих проблем тощо.

Таким чином, гуманістичний підхід дає змогу індивідуальний досвід кожного студента розглядати як контекст його навчання (у тісному зв'язку). Тому студенти повинні оцінювати своє просування вперед *методом «порівняння себе вчора і сьогодні»*.

Якщо мета і завдання навчального процесу у вищій школі – формування особистості фахівця у процесі засвоєння системи наукових 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 примноження 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 їхню реалізацію кожним студентом, зокрема, саме навчання має вести за собою розвиток студента («Учішся – праця, до того ж нелегка»);
- єдність інтелекту та афекту, пристрасне ставлення до навчання і забезпечення його позитивними емоціями («*Без серця що зрозумієш?*» – Ш.О. Амонашвілі).

*Мета розвивального навчання* – дати цілісну картину світу на ґрунті науки, на основі розвитку спостережливості, мислення, творчості та практичних умінь студентів.

Методи організації розвивального навчання спрямовані на активну самотійну пізнавальну діяльність (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування тощо). Результатом розвивального навчання є *новотворення* віку. У студентські роки – це професійне зростання особистості і соціальна її зрілість, професійна самотійність і творче мислення, професійна спрямованість особистості та професійні здібності.

Розвивальне навчання сприяє підвищенню якості вищої освіти, покращує інтелектуальну вихованість майбутнього фахівця, а саме:

- у студентів розширюється світогляд;
- формується психологічна настанова на пізнавальний пошук, пізнавальна активність проявляється за межами навчальної ситуації;
- розвивається гнучкість і багатоваріантність знань про те, що пізнається;
- формується готовність до сприйняття різноголосої інформації;
- з'являється розуміння того, що було причиною, і які можливі наслідки;
- розвивається здатність мислити в категоріях можливого (за цих умов може бути так, за інших – інакше).

Розвивальне навчання дає можливість забезпечувати три магістральні взаємопов'язані напрями нарощування знань студентів:

- 1) *концептуальний напрям* – знання теорії;
- 2) *понятійний напрям* – засвоєння понятійного апарату з кожної дисципліни, яка вивчається;
- 3) *фактологічний напрям* – знання фактів, уміння їх аналізувати та інтерпретувати.

Розвивальне навчання реалізується через різні *психологічно-орієнтовані моделі навчання*, елементи яких можна успішно використовувати у вищій школі. Охарактеризуємо основні з них.

**Особистісна модель.** Основним завданням навчання є загальний розвиток особистості, розвиток її пізнавальних, емоційно-вольових, моральних і естетичних можливостей. Організація навчального процесу підпорядковується певним взаємопов'язаним принципам (навчання на високому рівні труднощів, провідна роль теоретичних знань на початковому етапі навчання, швидкий темп вивчення навчального матеріалу, усвідомлений характер учіння, одночасна робота щодо розвитку слабких і сильних студентів). Кінцева мета особистісної моделі – дати вихованцям цілісну картину світу на основі науки, літератури і мистецтва з урахуванням трьох основних ліній психічного розвитку особистості (спостереження, мислення і практичних дій).

Особлива увага надається створенню під час занять атмосфери довірилого спілкування. Методика викладання відповідає вимогам багатогранності (спрямованості на розвиток різних сторін особистості студента), процесуальності (послідовного ускладнення знань, що засвоюються), проблемності (опори на колізії) і варіантності (гнучкості у використанні форм і способів навчання залежно від ситуації, яка склалася під час заняття) (Л.Н. Занков, М.В. Зверева, І.І. Аргіньська, Н.В. Нечасва та ін.). Різновидом цієї моделі є система навчання, яка ґрунтується на особистісно-гуманному підході до вихованців, особливістю якого є велика увага до індивідуальних особливостей кожного і спрямованість на навчальне співробітництво (Ш.О. Амонашвілі). Головний психологічний елемент цієї моделі навчання – *«цілісне особистісне зростання»* (Л.Н. Занков, Ш.О. Амонашвілі).

**Активізувальна модель,** яка спрямована на підвищення пізнавальної активності студентів за допомогою включення в навчальний процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби та інтелектуальні почуття. У межах цієї моделі зберігаються всі основні моменти традиційного навчання, зокрема, засоби контролю за засвоєнням нормативних знань, умінь і навичок, проте враховуються два основні психологічні чинники ефективного навчання: пізнавальна мотивація і мисленнєва активність студентів в умовах вирішення навчальних проблемних ситуацій. Головний психологічний елемент цієї моделі навчання – *«пізнавальний інтерес»* (А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, М.Н. Скаткін, Г.І. Щукіна та ін.).

**Вільна модель.** У процесі навчання максимально враховується внутрішня ініціатива студента. При наявності певної допомоги з боку викладача студент усе ж таки сам визначає інтенсивність і тривалість своїх навчальних занять, самостійно вибирає засоби навчання. Яка-небудь жорстка система педагогічних впливів відсутня. Навпаки, заохочується імпровізація і студентів, і викладача щодо змісту і способів навчання. Різновидом цієї моделі є «вільна відвідування занять», «індивідуальний графік навчального процесу», «екстернат» та ін. Об'єднує все це неформальне ставлення до процесу навчання, відсутність обов'язкових аудиторних занять, поточного контролю і оцінки знань. Головний психологічний елемент – «свобода індивідуального вибору» (К. Роджерс).

**Структурувальна модель.** Зразу у практику навчання запроваджуються 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 їхній природі (сутності).

Особливу увагу приділяють організації навчальної інформації, створенню змістовних комплексів (блоків) у вигляді «великих дидактичних одиниць» (ВДО). ВДО – це «клітинка» навчального процесу, яка складається з різних елементів, які водночас мають інформаційну спільність. Вона характеризується системністю і цілісністю, стійкістю в часі і швидкою актуалізацією в пам'яті студента. Навчання на основі укрупнення навчальної інформації передбачає спільне і одночасне вивчення споріднених розділів, взаємопов'язаних дій і операцій, самостійне опанування студентами знань на основі порівняння, узагальнення та аналогії; урахування єдності образного і логічного в мисленні; оберненість мисленнєвих дій при виконанні вправ; вихід на перспективи розвитку знань за допомогою згортання і розгортання навчальної інформації та ін. Головний психологічний елемент цієї моделі навчання – «фреймова організація знань» (П.М. Ерднієв, Б.П. Ерднієв).

Модульно-розвивальне навчання передбачає застосування різних форм і методів самостійної роботи студента, яка підпорядкована темі, меті та завданням навчального курсу, яку треба засвоїти. Модульно-розвивальна концепція навчання ґрунтується на проблемно-діалогічній взаємодії викладача і студента.

Ставиться питання і про *відкритість освітньої системи для протиріч*, наприклад:

- Чи повідомляє викладач про наукові розбіжності, суперечливі погляди на одну й ту саму наукову проблему?
- Яке співвідношення між запитаннями викладача, які потребують однозначної 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.

**Формувальна модель.** Ґрунтується на твердженні, що впливати на розумовий розвиток особистості – означає здійснювати цілеспрямоване управління процесом засвоєння знань і умінь. За умови проходження студентом усіх необхідних етапів з урахуванням спеціально організованої педагогом орієнтувальної основи дії можна гарантувати сформованість знань і умінь із заздалегідь заданими якостями. Зокрема, учень (студент) повинен у суворій послідовності пройти такі етапи: мотивацію, складання схеми орієнтувальної основи дії, промовління на рівні зовнішнього мовлення, мовлення про себе, розумова дія, під управлінським впливом «команд» педагога.

Не є винятком і творча діяльність, оскільки вона, відповідно до цього підходу, є нормативним процесом, який здійснюється на усвідомленому рівні планомірно, теоретичним шляхом. Різновидом цієї моделі є програмоване і алгоритмічне навчання. Головний психологічний елемент – «розумова дія» (Н.Ф. Талізіна, І.П. Калошина, В.П. Безпалько та ін.).

У всіх психологічно орієнтованих моделях розвивального навчання на першому місці – студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності, а не об'єкт дидактичного впливу, у який потрібно «заштовхати» якусь інформацію. Педагогічні зусилля спрямовуються на його пізнавальний і особистісний розвиток та гарантують вільний і конструктивний інтелектуальний саморозвиток з урахуванням своєрідності складу розуму. У зв'язку з цим *психологія вищої школи є базовою наукою*, оскільки на основі її теоретичних положень ми можемо управляти розумовою діяльністю студентів, розвитком їхніх професійних здібностей, які задаються професійним навчанням.

Важливе значення в розвивальному навчанні має *управління самостійною навчальною роботою* студентів, насамперед, управління їхньою увагою. Спрямованість уваги як форми організації навчальної (пізнавальної) діяльності визначається інтересом. Забезпечення спрямованості уваги – це питання про забезпечення мотивів діяльності. Функції уваги – контроль за діяльністю. Виховати увагу – це виховати форми контролю за своєю діяльністю. Отже, треба вчити студентів різним формам і засобам самоконтролю.

*Сприймання* навчального матеріалу вимагає осмислення, усвідомлення, інакше потрібних образів не виникає. У студентів формується професійне сприймання (педагога, математика, художника тощо). Завдання професійного навчання – навчити професійного бачення. Треба розвивати професійну спостережливість: бачити, оцінювати – це початок оволодіння своєю професією.

Професійне бачення передбачає *професійне мислення* (поділити їх неможливо), яке містить такі елементи: аналіз ситуації; визначення завдання, проблеми; розв'язання завдання; доказовість; самоконтроль.

На жаль, у практиці навчання студентів переважає пред'явлення їм інформації, її запам'ятовування і відтворення. А де мислення? де пізнавальна діяльність студента? Важливою умовою виникнення мисленнєвої діяльності є наявність проблемної ситуації, усвідомлення потреби в отриманні нових знань, що стимулює пізнавальну активність студента.

При організації самостійної навчальної роботи студентів на викладача покладаються такі функції:

- *планування* самостійної роботи студентів, тобто визначення цілей і методів їхнього досягнення;
- власне *організація* самостійної роботи студентів, тобто забезпечення взаємозв'язків між окремими компонентами системи навчальної діяльності;
- *управління* самостійною роботою студентів, внесення в її процес необхідних корективів для досягнення поставлених цілей;
- *взаємообмін* зі студентом інформацією, що забезпечує прийняття доцільних рішень щодо його подальшої самостійної навчальної роботи.

**Вимоги до організації самостійної роботи студентів:**

1) Формування у студентів умінь і навичок самостійного здобування знань (наприклад, запровадження для першокурсників спецкурсу «Вчись учитися»), виховання в них самостійності як риси особистості.

2) Чітке визначення завдань самостійної роботи на основі ретельного відбору викладачами кафедри змісту та обсягу навчального матеріалу, який виноситься для самостійного опрацювання студентами.

3) Диференціювання обсягу і змісту навчальних завдань для самостійної роботи залежно від професійних інтересів студентів, рівня їхнього загального і спеціального розвитку в певній предметній галузі, від періоду навчання.

4) Необхідне нормування бюджету 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 формулювання 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 виконання навчальних завдань, наприклад, творчі звіти студентів на колоквіумах, перевірка конспектів першоджерел, 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 Інтернет, наявність потрібного лабораторного обладнання тощо) і внутрішніх (мотивація діяльності) умов для самостійної навчальної роботи студентів.

9) Надання студентові можливості планувати свої навчальні дії, коригувати їх на основі самоконтролю і самоаналізу інформації про результативність самостійної роботи.

Хоча ми звикли говорити, що здібності – це дар природи, вони корелюють із характером людської праці. У генетичному апараті культура не закладена, а ми до цього прийдемо, якщо будемо говорити про вроджені здібності (фізик не зрозуміє філософа, якщо його не навчати філософії). Суспільство загалом робить людину здібною до однієї діяльності і нездібною до іншої. Через це не можна плутати вплив і причини відповідного формування. Мозок – апарат управління поведінкою людини в соціальному середовищі. Поведінка ж визначає, які людські механізми виникають у цьому людському мозку.

Сучасні суспільно-економічні умови вимагають суттєвого переосмислення змісту вищої освіти, бо у студентів формуються нерациональні способи навчання, які не враховують усе розмаїття форм розумової діяльності людини. Вища освіта повинна йти не шляхом адаптації до виробництва, а орієнтуватися на 5-10 років наперед. Вона має перебувати на вищому рівні культури, адже саме так повинен працювати сучасний фахівець (починаючи з операційного компонента й закінчуючи особистісним).

Чого і як навчати? Треба поєднувати зміст освіти з досвідом творчої діяльності та спрямованістю особистості студента. Проте знання не дають. Вони не є суб'єктною інстанцією, яку можна передавати. Сократ говорив: «Головне знання – знати, чого не знаєш». Звідси не можна протиставляти знання і мислення, знання та уміння.

Таким чином, існує проблема: Чи можна передавати знання? Наприклад, лекція – вища форма викладу системи знань, теорій, положень. А для слухачів? Повинна бути проявом деякої мисленнєвої діяльності. *«За допомогою слова можна розкрити свої думки, але не передати, а лише пробудити відповідну думку»* (О.О. Потебня).

Результати пізнавальної діяльності потрібно розглядати разом із процесом. Отже, потрібно піклуватися про пізнавальну діяльність студента, ширше – про розумову діяльність, про пізнання. Лише через організацію його пізнавальної діяльності ми можемо формувати знання, наукову

творчу свідомість, і через неї відбувається спеціалізація свідомості (психолога, фізика, юриста). Вища спеціалізована освіта – це формування вищих форм спеціалізованої свідомості. Рівень сучасного виробництва вимагає розширення меж спеціалізації, наприклад, біолог + психолог + фізик.

Засвоїти – зробити своїм те, що нам дороге, своїм настільки, що ми говоримо: «Освіта – це те, що залишається, коли все, що ти вивчав, – забуте» (Б.Ф. Скіннер). Завдання вищої освіти – формувати в студента спеціальні види, форми і способи професійної розумової діяльності і здійснювати через неї перетворення того, що ми створюємо в учінні. Формування свідомості відбувається через діяльність, через організацію відповідних умов і засобів діяльності. Оволодіння цією діяльністю і є формування *психологічних механізмів її регуляції*. Діяльність існує завжди як чиясь діяльність, і її передавати не можна, її потрібно опанувати.

Оволодіння діяльністю є процес, який має рівні, він може характеризуватися параметрами, але йдеться завжди про конкретну діяльність. Опанувати – це оволодіти відповідною діяльністю. Оволодіти поглядом на світ – це завжди виробити свій погляд (а не посилатися на когось).

Кожен крок в осяганні науки є творчість. Для цього необхідні такі умови:

- бажання знати (якщо людина не хоче їсти, навіть їжа не засвоюється);
- оволодіння навчальним матеріалом є активним його присвоєнням, це зміна особистості;
- опанування не є запам'ятовуванням, а запам'ятовування до засвоєння – шкідливе.

Таким чином, головне призначення навчання у вищій школі – розвиток професійної свідомості і компетентності, активності і творчості, що виявляється в єдності з інтересами та цінностями студента.

### ***Педагогічний контроль і оцінка як функція управління.***

Організований навчальний процес потребує контролю, а саме:

1) Вчасно фіксувати недоліки та оперативну їх усувати, виявляти помилки та їхні причини, на основі цього коригувати діяльність і стимулювати загалом активність студентів.

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, зокрема:

– посилення мотивації, настанови на засвоєння матеріалу, що вимагає повторення, роз'яснення його суті і значення;

– необхідність пояснення помилок і їхні причин, подання рекомендації щодо їхнього усунення;

– схвалення за виконання конкретних завдань, які були спрямовані на засвоєння знань, набування відповідних умінь і виправлення або усунення недоліків.



**Функції педагогічного контролю та оцінки:**

- *діагностична* (контрольна оцінка якості навчально-професійної діяльності, виявлення сильних і слабких її сторін);
- *прогностична* (виявлення професійних настанов студентів, здатності їхнього виходу у 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 предмета, викликає бажання розвивати свої професійні здібності).

Ефективність коригувальної роботи викладача зі студентами залежить від виду і форми педагогічного контролю. У практиці вищої школи використовують такі *види контролю*: попередня, тематична, поточна, підсумкова перевірка.

*Попередню перевірку* здійснюють щоб визначити ступінь готовності студентів до навчання залежно від етапу навчання й місця проведення контролю. Такий контроль може здійснюватися на початку навчального року щоб встановити наявний рівень знань студентів; перед вивченням нового розділу для визначення питань, що потребують повторення, ступеня готовності студентів до сприймання нової інформації; задля підготовки студентів до практичних або лабораторних робіт, роботи з першоджерелами тощо.

Попередня перевірка може проводитись у формі письмової контрольної роботи, фронтального опитування, індивідуальної усної перевірки, стандартизованого контролю знань (за допомогою тестів).

Завданням *поточної перевірки* успішності студентів є забезпечення оперативного зворотного зв'язку «викладач – навчальний предмет – студент». На основі здобутої інформації проводиться необхідне коригування навчально-професійної діяльності студента, що особливо важливо для стимулювання його самостійної навчальної роботи. Поточна перевірка є необхідною частиною навчального процесу і проводиться під час лекцій, семінарських, практичних і лабораторних занять. Найчастіше вона здійснюється в таких формах: усна співбесіда за матеріалами розглянутої теми; письмове фронтальне опитування; фронтальний тестовий стандартизований контроль знань студентів за кількома темами лекційного курсу; письмова перевірка у вигляді диктантів, творів із гуманітарних дисциплін і контрольних робіт із природничо-математичних дисциплін; завдання для самостійної роботи; практична перевірка знань на лабораторних і практичних заняттях.

*Тематична перевірка* знань студентів проводиться на семінарських заняттях, колоквіумах і консультаціях. Основне її завдання – надати студентам можливість сприйняти та збагнути тему загалом, в усіх її взаємозв'язках. Тематичний і поточний контроль взаємопов'язані і належать до системи міжсесійного контролю. Наприклад, оцінювання знань на семінарських заняттях є формою поточної перевірки знань студентів, їхньої самостійної роботи.

Водночас семінарські заняття – це зовнішня форма організації тематичної перевірки. Цьому сприяє передусім те, що семінарські заняття присвячуються найважливішим темам дисципліни, яка вивчається. Це стосується також лабораторних і практичних занять. Семінарські, практичні й лабораторні заняття сприяють не тільки перевірці знань і способів діяльності, а й узагальненню знань, забезпеченню єдності теорії і практики, формуванню світогляду студентів.

*Колоквіуми* (від лат. Colloquium – розмова, бесіда) є важливою формою тематичної перевірки й оцінювання знань студентів. Головне завдання колоквіуму – мобілізувати студентів на поглиблене вивчення провідних тем або розділів курсу. Ефективність його проведення залежить від комунікативної майстерності викладача в налагодженні професійно-педагогічного спілкування за результатами самостійної навчальної роботи студентів. Мета колоквіуму – допомогти студентам глибше розібратися в теорії питання, стимулювати їхню дослідницьку роботу.

*Консультації* з контрольними функціями бувають таких видів: а) консультації, на яких викладач перевіряє конспекти першоджерел, самостійну роботу студентів над допоміжною літературою, допомагає їм сформулювати необхідні узагальнення; б) консультації-відпрацювання для студентів, які пропустили лекції, семінарські заняття.

Міжсесійний контроль сприяє ритмічній роботі студентів, виробленню в них уміння чітко організувати свою працю, а також дає змогу викладачеві вчасно виявити тих, хто «пасе задніх», допомогти їм активізувати свою роботу та організувати індивідуальні творчі заняття для найпідготовленіших студентів. Результати міжсесійного контролю використовуються для внесення відповідних змін до матеріалу, що вивчається на лекціях, змісту консультацій, індивідуальної роботи зі студентами, завдань для контрольних робіт і колоквіумів.

Провідне місце в системі контролю навчальної роботи студентів посідає *підсумкова перевірка*: заліки, курсові та державні іспити, результати яких використовуються для визначення загальної успішності студентів. Підсумкова перевірка є обліком успішності студентів наприкінці семестру або навчального року. Заліки, іспити, курсові та дипломні роботи, виробнича і педагогічна практика традиційно вважаються основними формами підсумкового контролю навчальної роботи студентів.

*Заліки* – це підсумкова форма перевірки результатів виконання студентами практичних, лабораторних, курсових робіт (проектів), засвоєння ними матеріалу семінарських занять, результатів практики.

Заліки, як правило, проводять у формі співбесіди викладача зі студентами. Співбесіди можуть бути індивідуальними. Під час заліку викладач констатує факт виконання або невиконання студентами необхідних робіт. Якщо студент якісно і систематично працював протягом семестру, викладач може поставити йому залік «автоматично».

*Іспити* складають, як правило, за білетами, затвердженими кафедрою. На консультаціях перед іспитом викладач знайомить студентів з екзаменаційними білетами. Буває, проводять іспити за білетами у вигляді вільної бесіди. При цьому запитання білета є стрижнем такої бесіди, а оцінка оголошується як її підсумок. Це сприяє створенню атмосфери довіри та взаєморозуміння між екзаменатором і студентом.

У деяких вищих навчальних закладах (із врахуванням специфіки курсу) практикують проведення іспитів без білетів. Іспит із «відкритим підручником» розрахований насамперед на перевірку вміння швидко знайти необхідну інформацію, користуватися додатковою літературою, довідниками, навчальними посібниками тощо. Його доцільно проводити зі складних і великих за обсягом дисциплін.

Практичний іспит найчастіше зводиться до виготовлення студентами натуральних об'єктів, їхніх схем, рисунків, макетів тощо. Такий іспит звичний для студентів, які навчаються на художньо-мистецьких спеціальностях, а також із фізичного виховання.

Іспит «автомат» викладачі часто практикують щодо студентів-відмінників, які систематично й успішно працюють протягом навчального року (семестру). Використання його стимулює активну навчально-пізнавальну роботу студентів, зміцнює трудову дисципліну, виховує систематичність і наполегливість у навчанні.

*Курсові роботи (проекти)* студенти захищають на засіданні кафедри або перед спеціально створеною комісією.

*Державні випускні іспити* приймає державна екзаменаційна комісія (ДЕК) у заздалегідь визначеному й затвердженому складі. Крім державних екзаменів, студенти-випускники захищають перед ДЕК дипломні роботи (проекти), магістерські роботи.

*Оцінка* (у кількісному вираженні) – встановлення відповідності кількісно-якісних характеристик роботи студента щодо певних поставлених вимог. Педагогічна оцінка – це визначення рівня засвоєння студентом знань, умінь і навичок відповідно до вимог навчальної програми.

Мова повинна йти про визначення *якості* роботи. Питання складне, тому зараз обговорюється новий підхід до визначення якості, адже результати тільки академічних знань не можуть бути головним показником якості вищої освіти. До цього слід враховувати таке:

- здатність до самоосвіти;
- сформованість стійкої мотивації пізнання – потреби в набуванні знань;
- усвідомленість необхідності освіти впродовж усього життя;
- ступінь розвитку особистості (розвиток професійних якостей фахівця);
- рівень вихованості особистості (культура поведінки) та ін.

Якість освіти є співвідношенням мети та результату освітньої діяльності. Відповідно до вимог Болонського процесу, в підсумкову оцінку включено такі види навчальної роботи студента: 5% – відвідування лекцій; 25% – відвідування семінарських занять; 45% – якість самостійної навчальної роботи; 25% – екзамен. Оцінка «відмінно», якщо студент набрав 91-100%; «добре» – 71-90%; «задовільно» – 51-70%; «залік» – 70%. Якщо не виконані завдання самостійної навчальної роботи, до екзамену студент не допускається.

При оцінюванні студентів необхідно виявити:

- рівень володіння теоретичними знаннями;
- рівень умінь застосовувати теоретичні знання під час розв'язання задач і вправ різного типу;
- рівень володіння практичними вміннями під час виконання завдань практикуму;
- зміст і рівень творчих робіт студента.

При оцінюванні теоретичних знань студентів аналізують також такі показники:

- обсяг відтвореної інформації та її співвіднесення з обсягом, отриманим під час лекцій та інших видів аудиторних занять;
- обсяг інформації, здобутий самостійно;
- глибина розуміння положень теорії, взаємозв'язок між ними;
- системність та узагальненість уявлень студентів про навчальний курс загалом;
- характеристика відповіді (цілісність, логічність, точність формулювань, осмисленість, упевненість, аргументованість положень);
- здатність студента доводити конкретні положення теорії;
- ступінь самостійності під час відповіді;
- рівень володіння мисленнєвими операціями;
- характер помилок і здатність їх виявляти.

Зараз обговорюється питання про доповнення критеріїв оцінювання наявністю професійних якостей. Наприклад, якість виконання самостійної навчальної роботи свідчить не лише про вміння студента навчатися, а й про ставлення до роботи, про рівень інтелектуальної культури тощо. Ставиться питання про зміну принципів конструювання підручників, які мають виконувати роль інтелектуального самовчителя і самоконтролю.

Педагогічне оцінювання може бути також моральним схваленням або осудом роботи студента відповідно до етичних норм. Педагогічна (виховна) впливовість оцінки викладача залежить, з одного боку, від його

авторитетності, а також від умотивованості та обґрунтованості оцінки, а з іншого – від ставлення студента до навчально-професійної діяльності, від мотивації учіння. Якщо цього немає, тоді від студента можна почути таке: «А я вчив!», «А я все прочитав!», «Я розумію, лише не можу розповісти!» тощо.

Дієвість педагогічного оцінювання залежить також від ставлення студента до всіх елементів оцінювальної ситуації. Педагогічна оцінка тоді буде обґрунтована й об'єктивна, коли оцінке судження стосується мотивів діяльності студента, всієї системи його роботи.

Оцінка в балах (у вищій школі чотирибальна), з одного боку, проста при застосуванні, з іншого – важко позбутися суб'єктивізму, складно диференціювати рівень підготовки студентів. Треба також враховувати якість знань, уміння застосувати їх на практиці та творчість студента. Наприклад, на Кубі 100-бальна система оцінювання студентів, до того ж перевіряють не тільки знання, а й почерк студентів (це ж викладачі!), культуру оформлення роботи тощо.

#### ***Завдання щодо вдосконалення педагогічного контролю:***

1) Підвищувати контроль за виконанням студентами самостійної навчальної роботи протягом усього навчального року.

2) Сприяти розвитку у студентів відповідальності за якість професійної підготовки, розвивати в них рефлексію, здатність до самоконтролю і самооцінки, підвищувати вимогливість до себе як до майбутнього фахівця.

3) При оцінюванні студентів потрібно створювати ситуації успіху, а для цього у викладача повинні бути такі професійні вміння:

- мотивувати діяльність,
- оголошувати індивідуальні достоїнства,
- створювати прості інструкції до дій,
- зіставляти попередні успіхи студента з теперішніми,
- деталізувати результати діяльності,
- педагогічно навіювати та ін.

Основні ***вимоги до педагогічного контролю та оцінки*** такі:

- 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 студента?
- 2) Якщо перевіряємо знання, то які вимоги висуваємо до самого рівня засвоєння (репродуктивний характер, самостійність мислення, вміння пояснювати факти та ін.)? Чи враховуємо такі якості знань, як конкретність і абстрактність, системність, узагальнення, гнучкість і дивергентність мислення?

- 3) Як співвіднести критерії оцінювання (*див. вище*) із необхідністю враховувати індивідуальні особливості студента, наприклад, якості його розуму?
- 4) Як усунути при оцінюванні студента такі помилки сприймання, як «ефект ореолу» («*Це ж староста групи!*»), логічні помилки («*Навчався погано, а відповідає на «відмінно»*»), поблажливість («*У нього ж трапилася біда*»), тенденційність тощо?

Зараз широко застосовують тестову перевірку. Вважається, що так ми можемо уникнути суб'єктивності в оцінюванні. Проте 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 «Соціальна робота» (М., 2002 р.), в якому вміщено багато тестів для перевірки знань студентів із психології. Можна погодитися, що за їхньою допомогою можна перевірити засвоєння студентами понятійного апарату. Але чи достатньо цього?

Система педагогічного контролю та оцінки повинна сприяти розвитку в студентів *самоконтролю і самооцінки*. Самооцінювання є необхідним елементом особистісно-орієнтованої методики навчання. Проте як надати самооцінці елемента об'єктивності? У багатьох студентів виникають труднощі, коли їм надається можливість самому оцінити свою відповідь. Самооцінка студента досить делікатна справа: 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 поспарити, знайди те, за що можна похвалити*»). Негативною повинна бути оцінка результатів діяльності студента, а не звинувачення його як особистості.

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 можна 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.

*Основними критеріями оцінки випускників вищої школи є відповідність професійної підготовки студентів вимогам професійної діяльності, тобто випускник повинен бути професійно компетентним.* 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.

Отже, загальна оцінка результатів навчання студента складатиметься з оцінки декількох окремих (часткових) результатів:

- 1) найбільш очевидний – це набування студентом 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 педагогічного управління навчальним процесом.

### Питання для самоконтролю

1. Що таке управління? Які психологічні особливості управління системою освіти?
2. Навіщо потрібне управління вищою освітою та навчанням студентів? Які функції педагогічного управління?
3. Чим зумовлені недоліки сучасного управління навчальним процесом у вищій школі та які шляхи їх усунення Ви вбачаєте?
4. Чому управління має бути спрямоване на стимулювання і мотивацію викладачів до творчого пошуку?
5. Що слугує основою для визначення цілей вищої освіти та завдань вивчення конкретної навчальної дисципліни? На яких принципах будується розроблення змісту навчального курсу?
6. Яким суспільним запитам мають відповідати мета і завдання навчання студентів? Які вимоги висувають до сучасних знань?
7. Які критерії оцінки професійних знань? Чим наукові знання відрізняються від життєвих? Доведіть, що наукові професійні знання мають синтезований, комплексний (інтегрований) характер.

8. Розкрити принципи розвивального навчання. Назвати чинники ефективності модульно-розвивального навчання. Дати характеристику відомим Вам методичним моделям розвивального навчання.
9. У чому сутність інтелектуального виховання в процесі навчання? Які критерії інтелектуальної вихованості студента?
10. Чи згодні Ви з думкою, що оцінювати потрібно сильні, а не слабкі сторони студента?
11. Що допомагає подолати непедагогічний вплив конкуренції?

### Література

*Айсмонтас Б.Б.* Некоторые психолого-педагогические особенности создания и использования компьютерных обучающих программ в вузе // Психологическая наука и образование. – 2004. – №4. – С. 51-59.

*Булгаков А.В.* Внеаудиторные формы работы как фактор динамики учебной мотивации и успешности обучения в вузе // Инновации в образовании. – 2002. – №4. – С. 62-75.

*Вербицкий А.А.* Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.

*Гладкова В.М.* Психолого-акмеологічне проектування особистісно-професійного розвитку фахівця // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – №5. – С. 154-160.

*Давыдов В.В.* О понятии развивающего обучения // Педагогика. – 1995. – №1. – С. 29-39.

*Добрянський І.А.* Особливості, способи і прийоми організації активно-діалогічного навчання (з досвіду роботи) // Педагогіка і психологія. – 2007. – №1. – С.47-54.

*Єременко О.В.* Провідні фактори активізації навчальної діяльності магістрантів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – №6. – С. 17-23.

*Жиляев А.А.* Психологические особенности активизации учебно-познавательной деятельности в ходе лекции // Инновации в образовании. – 2001. – №2. – С. 107-116.

*Зобнина Т.В.* Акмеологическая система психологической подготовки будущего учителя // Педагогика. – 2006. – №6. – С. 70-75.

*Кудрявцев В.Т.* Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 52-62.

*Ламанов И.А.* Методика измерения качества обучения в вузе: проблемы разработки и внедрения в учебный процесс // Инновации в образовании. – 2002. – №2. – С. 98-107.

*Лебедев В.И.* Психология управления. – М.: Агропромиздат, 1992. – 175 с.



*Лузік Е.В.* Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України // Вища освіта України. – 2006. – №3. – С. 76-82.

*Лызь Н.А.* Теоретические основы психологического образования // Психология в вузе. – 2004. – №4. – С. 113-122.

*Машибиц Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища шк., 1987. – 224 с.

*Машибиц Ю.І.* Навчання як спільна діяльність // Інституту психології імені Г.С. Костюка – 60 років: Наук. зап. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 25. – С. 319-333.

*Мельник О.М.* Керівництво педагогічною практикою: діагностика і психологічна підтримка студентів / О.М. Мельник, В.І. Юрченко // Освіта і управління. – 2000 (2001). – Т.4. – №1-2. – С. 106-114.

*Мороз О.Г.* Особистість майбутнього педагога (Управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект) // Вища освіта України. – 2002. – №3. – С. 50-54.

*Нартова-Бачавер С.К.* К проблеме валидности устного экзамена как формы контроля знаний в вузе // Психология и жизнь. – 2000. – №5. – С. 45-57.

*Нартова-Бачавер С.К.* Специфика педагогического взаимодействия на экзамене по психологии // Психология в вузе. – 2005. – №1. – С. 51-62.

*Окамелов В.* Розробка загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів з дисциплін фундаментального циклу // Вища школа. – 2006. – №3. – С.57.

*Скляр П.* Психологічні аспекти якісної підготовки фахівця // Соціальна психологія. – 2006. – № 3. – С. 152-161.

*Сметанський М.* Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів // Вища школа. – 2004. – №4. – С. 63-68.

*Спицина Л.В.* Дослідження організаційної культури як чинника ефективного управління вищим навчальним закладом // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №12. – С. 14-18.

*Талызина Н.Ф.* Условия обучения, обеспечивающие эффект развития // Психология в вузе. – 2004. – №1. – С. 30-40.

*Федько А., Федько Ю.* Якість освіти як об'єкт управління // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – №1. – С.84-86.

*Хоружа Л.Л.* Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С. 27-33.

*Чобітько М.Г.* Індивідуальність студента в особистісно-орієнтованому професійному навчанні // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2005. – № 2. – С. 34-42.

*Чобітько М.Г.* Особистісно-орієнтоване професійне навчання: зміст і структура // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2005. – № 3. – С. 48-56.

## 6. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ

Навчальний процес у вищому навчальному закладі передбачає організацію та управління навчально-професійною діяльністю студентів, ефективність якої визначається рівнем навчального співробітництва викладача і студентів, що спрямоване на оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, становлення особистості майбутнього фахівця. Викладачеві важливо розуміти закономірності учіння студента, формувати настанову щодо нього як суб'єкта власної пізнавальної діяльності, пізнавальної активності.

### 6.1. Навчальний процес у ВНЗ як спосіб реалізації завдань професійної підготовки студентів

*Якби ви вчилися так, як треба,  
То й мудрость би була своя.*  
Тарас Шевченко

*Чого навчився, того за плечима  
не носить.*  
Українське прислів'я

Провідну роль у розв'язанні завдань професійної підготовки студентів, становлення особистості майбутніх фахівців відіграє навчальний процес у вищій школі. *Навчальний процес* – це спеціальна форма передачі та засвоєння суспільно-історичного досвіду, яка становить складну єдність діяльностей ученого-викладача і студента, спрямованих на досягнення загальної мети – опанування студентами науковими знаннями, вміннями і навичками та різнобічним розвитком майбутніх фахівців як особистостей. Навчальна діяльність викладача зазвичай називають викладанням, а навчальну діяльність студента – учінням (вишколом, навчанням).

Навчання студента ми будемо розглядати як складний процес *навчально-професійної 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 вміння. Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн розглядали *учіння* як процес засвоєння знань, умінь і навичок, тоді як розвиток – це набуття здібностей, нових якостей. *Учіння* – це система пізнавальних дій, спрямованих на досягнення мети навчання, на вирішення

конкретних навчальних завдань. *Учіння* (научіння) – процес набуття і закріплення (або зміна наявних) способів діяльності індивіда. Результатом учіння є елементи індивідуального досвіду (знання, уміння і навички).

Учитися – це значить діяти різними способами для оволодіння знаннями, вироблення вмій і навичок оперувати ними при розв'язанні пізнавальних і практичних завдань. Нібито дивно, що частина студентів-першокурсників не вміє вчитися, хоча протягом одинадцяти попередніх років свого шкільного життя саме цим і займалася. Проте навчально-професійна діяльність студента має суттєві відмінності від учіння школяра.

#### ***Особливості навчально-професійної діяльності студента:***

1) Навчання у вищій школі має більшу прагматичну спрямованість, бо кожен навчальний предмет орієнтує студента на майбутню професійну діяльність, готує його до виконання професійних функцій, оволодіння необхідними для цього знаннями, уміннями та навичками. Що більш спрямована і визначена професійна перспектива, то краще студент розуміє навіщо? і як? будуть йому необхідні знання предмета і тим краще він навчається. Отже, ставлення студента до навчання залежить від чіткої його професійної спрямованості.

2) 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 їхнього розв'язання, а також засвоєння способів професійної діяльності і змісту соціальних ролей дорослої людини, яка працює.

3) Навчання у вищій школі вимагає від студента переконструювання всієї мислительної діяльності. За Б.Г. Ананьєвим, студентський вік – це вік складного конструювання мислительних процесів.

4) Особливі засоби діяльності (наукова література, підручники і методичні посібники, Інтернет і мультимедійні засоби, лабораторне обладнання і технічні засоби навчання, реальні й теоретичні моделі майбутньої професійної діяльності, спілкування з ровесниками, викладачами та представниками професії).

5) Діяльність студента відбувається в заздалегідь запланованих умовах (обмежений термін навчання і чіткий графік навчального процесу, зміст навчально-професійної діяльності визначається програмою професійної підготовки і своєрідністю режиму роботи ВНЗ).

6) Важливою характерною особливістю навчання у вищій школі є менш суворий (порівняно зі школою) зовнішній контроль із боку викладачів і батьків за поведінкою і діяльністю студентів, за бюджетом їхнього часу. Часто свій робочий час студент використовує не з навчальною метою і навіть не задля особистісного розвитку. Деякі студенти в умовах «ринкового життя» ще працюють, витрачаючи на це багато часу й психічної енергії, тому їм дуже важливо навчитися планувати своє життя.

7) З'являються нові організаційні форми навчання (лекції, семінарські, практичні і лабораторні заняття), суттєво збільшується частка самостійної навчальної роботи студента (самостійний пошук навчальної інформації, анотація і конспектування наукової літератури, виконання практичних завдань, здійснення професійних функцій під час проходження практики, проведення наукових досліджень тощо). Якщо є можливість самостійно обирати спецкурси для вивчення, студентові буває нелегко зорієнтуватися, які навчальні предмети є найважливіші для професійного майбутнього.

8) Поєднання навчального і наукового процесів, самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів протікає разом із їхньою дослідницькою роботою під керівництвом викладачів (написання курсової і дипломної роботи, участь у наукових семінарах і студентських наукових конференціях та ін.).

9) Навчання у вищій школі – процес складний і важкий, який вимагає від студента високої свідомості й активності, надзвичайно великого інтелектуального напруження, зосередженості уваги, мобілізації вольових зусиль і підвищеної працездатності, самоорганізації, раціонального розподілу часу на роботу і відпочинок.

10) Стратегіє і різноплановість усього студентського життя (аудиторні заняття, самостійна робота з джерелами інформації, участь у громадському і культурному житті, всілякі зустрічі тощо) потребують наявності у студента провідної ідеї, особистісного життєвого смислу, інакше виникатимуть кризи та розчарування.

Складність завдань і змісту навчально-професійної діяльності може спричинити психічне перенавантаження, психофізіологічне напруження, стресові ситуації (особливо під час екзаменаційної сесії). Дослідження показали, що найбільші труднощі в навчанні студентів викликає невміння раціонально розподіляти свій час (65,8% опитаних, серед 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 у друкованому матеріалі), нездатність управляти своєю навчально-пізнавальною діяльністю.

## 6.2. Студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності

*Початок премудрості  
є щире бажання навчатися.  
Старий Заповіт, Соломон*

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 і здійснювати пізнавальну діяльність та брати на себе відповідальність за свої дії.

Студенти найбільш активно використовують досягнення культури і характеризуються високим рівнем пізнавальної мотивації. Через це студентство – найважливіший інтелектуальний потенціал нашого суспільства. Проте низка негативних чинників може обмежувати інтелектуально-пізнавальні і соціальні функції студентів:

- надмірна інтенсифікація навчальної праці;
- завищення обсягів навчального навантаження;
- невідповідність навчальних програм і технології навчання віковим і типологічним особливостям студентів;
- авторитарний стиль педагогічного спілкування викладачів зі студентами.

На заваді стоїть також ще недосконала організація навчального процесу. По-перше, вища школа традиційно орієнтує студентів не на самостійне здобуття знань, а на *сприймання* інформації через викладача, що й зумовлює переважно безініціативний, пасивний стан їхньої особистості. По-друге, потрібно створювати майбутнім фахівцям кращі умови для *самостійного пошуку* знань і *набування соціального досвіду* (комп'ютерне оснащення, забезпечення новою літературою, консультації викладачів щодо прийомів її опрацювання тощо).

Що вимагає професія від сучасного фахівця з вищою освітою?

1) Фахівець повинен *знати загальну теорію науки*, володіти *науковими знаннями*. Наукові знання відрізняються від життєвих знань тим, що вони є результатом узагальнення, з'ясування суттєвого, виявлення закономірностей тих чи інших явищ. Якщо життєві знання мають інтуїтивний характер, то наукові знання одержують унаслідок *раціонального пояснення* явищ, їхнього *розуміння* і навіть *прогнозування*. Наукові знання передаються через систему зафіксованого узагальненого досвіду (теорії, принципи, положення).

2) Наука має також численний різноманітний і унікальний фактичний матеріал, але він систематизований, упорядкований і тому дає змогу кожному професіоналові орієнтуватися в розмаїтті знань при аналізі й вирішенні конкретних практичних проблем.

3) Фахівець повинен володіти *понятійним апаратом* науки, з якої готується стати професіоналом, оперувати цими поняттями, знати *мову символіки*, умовних позначень тощо.

Лише за цих умов фахівець може *бачити факти* з професійної діяльності, *класифікувати* їх, *пояснювати* з точки зору законів науки і *вирішувати* нові практичні проблеми, що виникають під час праці (інакше виникає «вторинна неграмотність», коли фахівець не лише не може самостійно вирішити виробничу проблему, а й не бачить її).

Щоб відповідати цим професійним вимогам, студентіві треба *свідомо, цілеспрямовано навчатися* у ВНЗ, а також мати потребу і вміння вчитися, і надалі самостійно поповнювати професійні знання і вміння. Освіченим фахівцем тепер вважається той, хто вмів самостійно здобувати знання протягом усього професійного життя.

### 6.3. Роль мотивації в навчально-професійній діяльності студента

*Освіта – річ пречудова, але добре було б інколи пам'ятати: нічому з того, що потрібно було б знати, примусом навчити не можна.*

Оскар Уайльд,  
англійський письменник

Навчання для студентів має набути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та виявляється у спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження, на оволодіння професією і розвиток своїх потенційних можливостей. Неупереджене, пристрасне ставлення до мети, завдань і процесу навчання загалом визначає успіхи студента в навчально-професійній діяльності.

Ставлення студента до свого навчання у ВНЗ залежить насамперед від чинників вибору професії (спеціальності) і ставлення до самого процесу учіння. *Позитивною мотивацією професійного вибору* студента є такі його прояви:

- яскраво виражений інтерес до професії;
- бажання в майбутньому займатися саме цією професійною діяльністю;
- прагнення бути корисним людям, суспільству, результатами своєї професійної діяльності служити Україні та ін.

У реальному житті трапляються дещо інші мотиви вибору ВНЗ (соціальний престиж професії, вплив або вказівки рідних, випадковий збіг обставин тощо).

Мотиви вибору професії значною мірою визначають *мотиви учіння* студента. Вони зумовлюють ставлення студента до навчання і його результати, впливають на організацію самостійної навчальної роботи, а тому й на оволодіння навичками самоосвіти.

*Мотиви учіння* – це причини, що спонукають студента до навчання, його настанови (психологічне налаштування, готовність до пізнавальної діяльності та ін.), пізнавальні потреби й інтереси, які визначають цілеспрямованість, наполегливість та інші вольові якості особистості студента.

Реальна діяльність завжди полімотивована, а тому і в учінні студента потрібно розуміти ієрархію мотивів, їхню підпорядкованість, помічати головні мотиви. У мотивації, звичайно, можливі зміни, а тому важливо враховувати, які мотиви учіння студентів є провідними на кожному курсі.

Мотиви навчання є не тільки передумовою успішного професійного навчання студента, вони є також його наслідком. Мотиви формуються в діяльності, а організовує цю діяльність викладач, ставлення ж студентів до цієї діяльності формуються в ній самій. До навчального матеріалу має бути позитивне ставлення, тобто предмет засвоєння повинен бути цікавим у своєму власному русі, пізнавальна активність спрямована на переборення шаблону у своїй діяльності. На жаль, у багатьох студентів вимоги до своєї навчально-професійної діяльності занижені (запам'ятав – відтворив – забув).

На успішність студента впливає також і рівень його інтелектуального розвитку, ерудиція і вміння, з якими він приходить зі школи. Проте в дослідженні А.О. Реана був виявлений цікавий факт: результати тестування студентів-майбутніх педагогів за шкалою їхнього загального інтелекту були зіставлені з рівнем успішності. Виявилось, що відсутній значущий зв'язок рівня інтелекту студентів із показниками успішності як із фахових предметів, так і з дисциплін загальногуманітарного циклу. Цей нібито дивний факт отримав подальше висвітлення в дослідженні В.О. Якуніна та М.І. Мешкова, які встановили ще одну 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. Щодо «слабких» студентів, то їхні *мотиви* загалом *зовнішні, ситуативні*: уникнути осуду і покарання за низьку успішність, не залишитися без стипендії тощо.

При зовнішній мотивації у студентів виявляється споживацьке ставлення до учіння, навчальний матеріал засвоюється (запам'ятовується) для близької цілі (відповісти на семінарі, скласти залік) і після відтворення швидко забувається. При внутрішній мотивації навчально-професійної діяльності у студента на першому місці – професійні та пізнавальні інтереси.

За результатами дослідження А.Г. Бугріменка, навчальна діяльність внутрішньо- і зовнішньомотивованих студентів відрізняється. Переважно внутрішньомотивовані студенти більше «занурені», залучені до навчального процесу. Вони характеризуються мотивацією самовизначеної навчальної діяльності: більш активні, свідомі, довільні в плануванні свого учіння. Такі студенти приділяють однакову увагу як загальноосвітнім,

так і вузькопрофесійним предметам. Вони більше орієнтовані на процес і результат навчально-професійної діяльності, ніж на зовнішні чинники (наприклад, педагогічне оцінювання).

Зовнішньомотивовані студенти не такі самостійні й довільні в організації процесу навчання, менше «занурені» в навчальну діяльність. Їхню активність спричиняють не стільки пізнавальні або професійні мотиви, скільки зовнішні щодо процесу і результату навчальної діяльності чинники (наприклад, одержати стипендію). Зовнішніми щодо навчальної діяльності студента є численні прагматичні мотиви (відтермінування від армії, майбутнє працевлаштування тощо).

У дослідженнях зарубіжних психологів виявлено, що зовнішня мотивація у студентів щезає зі зникненням зовнішнього підкріплення. Вона знижує креативність, спонтанність, пов'язана з негативними емоціями, покращує виконання діяльності за певним алгоритмом її реалізації, проте знижує якість і обсяг розв'язання евристичних задач. До того ж студенти віддають перевагу вибору простих завдань або лише тих, за які можуть отримати винагороду.

Внутрішня мотивація пов'язана з більш високим рівнем когнітивної гнучкості, креативності, зростанням самоповаги, переважанням позитивних емоцій, інтересу, задоволення від роботи. У навчальній діяльності внутрішня мотивація корелює з кращим запам'ятовуванням матеріалу, високим рівнем засвоєння, наданням переваги розв'язанню оптимально важких завдань.

Результати дослідження (А.О. Реан та ін.) засвідчують, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного чинника за умови недостатньо високого рівня розвитку спеціальних здібностей або прогалин у необхідних знаннях, уміннях і навичках студента. Проте ніякий високий рівень інтелектуальних здібностей студента не може компенсувати низьку його мотивацію учіння і сам по собі не забезпечує успіху в навчально-професійній діяльності.

Не можна применшувати і ролі деяких «зовнішніх» мотивів учіння студентів, штучно протиставляти пізнавальну та соціальну мотивацію, адже це дуже збіднює реальне мотиваційно-смісловне забарвлення навчально-професійної діяльності. Соціальні мотиви – генетично первинні і виконують смислоутворювальну функцію в навчальній діяльності, тому їхній розвиток є важливою умовою успішності студента. Серед соціогенних потреб найсильніше впливає на ефективність навчальної діяльності потреба в досягненні (Г. Мюррей, К. Халл). У психологічній літературі мотивація досягнення здебільшого визначається як прагнення до змагання з самим собою у домаганні вищих результатів, як загальне прагнення до покращення будь-якої діяльності, як переживання успіху в усякій значущій для людини справі та уникнення невдачі (М. Маєр, Д. Маклеланд, Ю.М. Орлов).



Студент із вираженою мотивацією досягнення ставить перед собою віддалені цілі, надає перевагу участі в довготривалій діяльності, а також прагне досягти унікальних результатів оригінальними засобами. Потреба в досягненні в своїй структурі має два головні компоненти – прагнення успіху і уникнення невдачі (Дж. Аткинсон). Загальна значущість цієї потреби є здобутком суб'єктивної оцінки можливості успіху-неуспіху (суб'єктивна ймовірність), енергії стимулу і сили мотиву досягнення.

Складна проблема і важливе завдання вищої школи – *формування професійних мотивів навчання* студентів, вироблення в них потреби в опануванні професійних знань, умінь і навичок. При наявності професійної мотивації пізнавальна діяльність студента має розгорнутий, пристрасний, наполегливий характер. Тоді він отримує насолоду від навчання, яке викликає в нього позитивні емоції, бажання працювати. Мотивація досягнення успіху визначає любов і захоплення своєю роботою, процесом навчання. Студенти виявляють ініціативу, створюють навколо себе творчу пізнавальну атмосферу. Вони демонструють готовність до успішної, результативної навчально-професійної діяльності. Навіть коли невдача – студенти виявляють оптимізм, не впадають у відчай, а приймають виклик і відкривають у собі нові творчі можливості для переборення труднощів.

Так, наприклад, у дослідженні мотивації досягнення майбутніх учителів (В.М. Тимошенко) виявлено, що високий рівень мотивації досягнення тісно корелює з високим та адекватним рівнем домагань, адекватною високою самооцінкою. Особистісна тривожність здійснює гальмівний вплив на актуалізацію мотиву прагнення успіху в ситуації досягнення. Виявлено, зокрема, значущу кореляцію між рівнем мотивації досягнення та активністю студентів з іноземної мови, а також ефект Б.В. Зейгарник (що вища мотивація досягнення, то частіше у разі неочікуваної перерви в навчанні студенти відчувають незадоволення і швидше повертаються до роботи над вивченням мови). Найтісніша кореляція спостерігається між рівнем мотивації досягнення й академічною успішністю (що вищий рівень мотивації, то краща академічна успішність студентів).

Проте в цьому дослідженні також встановлено, що у структурі мотивації майбутніх учителів мотив уникнення невдачі переважає над мотивом досягнення. Мотив уникнення невдач поєднується, як правило, зі заниженим і нереалістичним рівнем домагань, неадекватною самооцінкою й високою особистісною тривожністю, що свідчить про загальний низький рівень мотивації досягнення. Мотив досягнення, який усвідомлюється багатьма студентами, має переважно декларативний характер і низький рівень розвитку діяльнісного компонента. Цьому зростанню перешкоджає, зокрема, неузгодженість між метою і мотивом навчально-професійної діяльності студента, високий рівень його особистісної тривожності.

Допомагає успішному учінню студентів *мотивація самоствердження*, бажання продемонструвати свої реальні й можливі досягнення. Вони виявляють наполегливість, високу емоційність у ставленні до своїх результатів. Хоча при невдачах може бути навіть стресовий стан, але студент швидко знаходить вихід із нього.

При наявності інших мотивів результати учіння студентів нижчі. Наприклад, *мотивація уникнення невдач* виявляється в експерименті на вибір завдання різної складності. Якщо студент гіпертрофовано залежить від успіху, він обирає *стратегію обережності*, при невдачах його діяльність дезорганізується. Студент уникає труднощів, відмовляється від подальшої роботи або надає перевагу найпростішим навчальним завданням.

В окремих студентів мотивом вибору професії часто є її соціальна престижність, вплив знайомих і рідних або високий рейтинг вищого навчального закладу тощо. Як наслідок, у цих студентів образ майбутньої професії розмитий; несформовані плани майбутнього життєвого шляху; навчально-професійна діяльність мотивується бажанням уникнути невдач, а не мотивами успіхів. Показовим щодо цього є експеримент з екзаменом-«автоматом». Студентам однієї групи було запропоновано не складати екзамен, а одержати «автоматом» оцінки, але замість «відмінно» отримати оцінку «добре», замість «добре» – «задовільно», якщо «задовільно», то така оцінка залишається. Як результат, 77% респондентів погодилися на такі умови, тобто мотивували своє бажання одержати «автомат» *захисними механізмами*. Екзамен для них на таких умовах – засіб позбавитися неприємності. При цьому важко очікувати на творчий підхід і насолоду успіхом від навчання. У зв'язку з цим потрібно пам'ятати, що сучасна людина навчається в різних закладах освіти протягом майже 20 років. Якщо не любити цю працю, виконувати її без інтересу, сприймати її як повинність, то третина життя втрачає свій сенс.

Майбутня професійна діяльність має набути для студента *життєвого сенсу*. Це відбувається за умови, коли він відображає, втілює в собі *цінності професійної діяльності*. Тоді між студентом та його навчально-професійною діяльністю немає протиріччя, і ця праця цілком поглинає його, він одержує задоволення від самої діяльності. Тому й важливо, щоб студенти усвідомлювали свій ціннісний життєвий простір і побачили його зв'язок з обраною професією.

Щоб навчально-професійна діяльність студента стала чинником його розвитку і саморозвитку, важливо не лише глибоко розуміти характер її змісту, але й постійно вдосконалювати потребнісно-мотиваційну сферу особистості майбутнього фахівця. Глибоке пізнання мотивів навчально-професійної діяльності студентів може забезпечити успіх, спрямувати їхню активність у русло професійного розвитку. Розуміння важливої ролі

мотивації навчальної діяльності відтворено у *принципі мотиваційного забезпечення навчального процесу* (О.С. Гребенюк, А.К. Маркова). Психологи висловлюють думку про необхідність цілеспрямованого формування у студентів позитивної мотивації навчально-професійної діяльності, водночас вони підкреслюють складність управління цим процесом.

Рівень розвитку мотиваційної сфери майбутніх фахівців залежить від організації навчального процесу у ВНЗ (створення оптимальних психолого-педагогічних умов для саморозвитку і самоактуалізації студентів, поєднання групових та індивідуальних форм навчальної діяльності, співвіднесення навчального матеріалу з майбутньою професійною діяльністю, моделювання ситуацій, які вимагають підтримки або спонукання до діяльності та ін.), а також усвідомлення студентами власного смислу учіння, предметно-рефлексивного ставлення до професійного навчання, суб'єктної активності і суб'єктного ставлення.

Проведені експериментальні дослідження дали змогу визначити принципи і психолого-педагогічні умови *забезпечення професійної мотивації навчання студентів*:

1) Формувати (і підтримувати) прагнення студентів *виявити і ствердити себе* через навчально-професійну діяльність. Із цією метою застосовують:

- ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю та її суспільною значущістю, з вимогами, які вона висуває до знань, умінь і якостей особистості фахівця;
- створення уявлень про професіонала з обраної спеціальності, усвідомлення ближніх (безпосередніх) і кінцевих (перспективних) цілей професійного навчання;
- складання позитивного «Образу-Я», адекватної професійної самооцінки студента;
- формування ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю;
- вироблення у студентів потреби і вміння самостійно працювати з літературою, навчатися самостійно;
- 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 високу *особистісну і ситуативну тривожність* окремих студентів, *невпевненість* щодо майбутньої професійної діяльності, приділяти увагу розвитку *професійних якостей*,

здібностей до *саморегуляції*. Ось чому робота університетської психологічної служби надзвичайно важлива для студентів.

3) Навчання набуває для студента життєвого сенсу, якщо приносить задоволення, переживання успіху, усвідомлення свого особистісного зростання. Тому самооцінку студента треба підвищувати завдяки успіху, а не зниженням рівня домагань.

$$\text{САМООЦІНКА} = \frac{\text{УСПІХ}}{\text{РІВЕНЬ ДОМАГАНЬ}}$$

4) Ефективність формування у студентів високого рівня мотивації досягнення, за даними дослідження В.М. Тимошенко, визначається такими *умовами*: навчання на оптимальному рівні складності, який визначається вимогами навчального курсу і властивостями зони актуального й найближчого розвитку кожного студента; індивідуалізація процесу навчання, щоб надати можливість кожному студентові пережити й відчути власний успіх у процесі вивчення навчальної дисципліни; використання у навчальному процесі й позааудиторній роботі навчальних завдань, які спрямовані на формування реалістичного рівня домагань, адекватної самооцінки і зниження особистісної тривожності; використання педагогічної оцінки як об'єктивного показника індивідуальних досягнень студента, а не засобу його заохочення або покарання.

У триєдиному завданні – навчання, розумовий розвиток і виховання – зв'язною ланкою є інтерес суб'єкта учіння. Завдяки пізнавальному інтересу як знання, так і процес опанування ними можуть стати рушійною силою розвитку інтелекту і важливим чинником виховання різнобічно розвинутої особистості студента. *«Те, до чого щире серце, не може бути тасмницею і для розуму»* (Л. Фейєрбах).

Через пізнавальний інтерес засвоювані знання стають глибоко особистісним духовним багажем (а не лише інформацією). Пізнавальний інтерес характеризується складним переплетенням інтелекту, емоційних і вольових процесів, їхнім взаємопроникненням і взаємовпливом. Увага, пов'язана з інтересом, буває тривалою і глибокою. Знання, отримані без інтересу, – формальні. *«Учіння, взяте силою волі, навряд чи сприятиме створенню розвивальних умов»* (К.Д. Ушинський).

При наявності інтересу захопливим стає сам процес пошуку інформації. *Умови розвитку пізнавального інтересу* (за В.С. Ротенбергом):

1) Студент залучається у процес самостійного пошуку і відкриттів нових знань, розв'язує завдання проблемного характеру.

2) Навчальна праця повинна бути різноманітною. Нецікава інформація, одноманітні способи дій швидко викликають нудьгу. Різноманітні типи запитань стимулюють активну розумову діяльність і підвищують інтерес до матеріалу, що вивчається.

3) Необхідне розуміння корисності, потрібності, важливості отримуваних знань.

4) Навчання для студента повинно бути важким, але посильним.

5) Що частіше перевіряється і оцінюється навчальна робота, то цікавіше працювати і навчатися.

6) Яскравість, емоційна схвильованість викладання з величезною силою впливає на студента, формує його позитивне ставлення до предмета.

Емоційний вплив – один із найсильніших і правильних шляхів збудження інтересу. Образність, емоційна насиченість змісту навчального матеріалу в умілій розповіді викладача передається студентам. Щира захопленість педагога своїм предметом бездоганно діє на аудиторію. Звичайно, потрібно шукати ефективні шляхи комунікації зі студентами і під час читання лекції, і при проведенні семінарського заняття. Зрозуміло, що не кожен навчальний предмет містить таку яскраву емоційність як, наприклад, художня література, і викладач повинен добирати для цього особливі засоби і прийоми педагогічної взаємодії.

Над психологією мотивації зводиться психологія *свободи учіння, бажання навчатися, 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»*.

Залежно від мотивації навчання і характеру навчально-професійної діяльності можна виділити такі типи студентів:

*1-ий тип* – орієнтація на різнобічну професійну підготовку, пізнавальна діяльність розвивається в ширину.

*2-ий тип* – орієнтація на вузьку спеціалізацію, пізнавальна діяльність розвивається в глибину.

*3-ій тип* – відсутність внутрішньої мотивації, пізнавальна активність мінімальна.

Отже, щоб навчально-професійна діяльність була повноцінною, студентові потрібно самому відмовитися від очікування лише винагороди за неї у вигляді позитивних оцінок. Треба отримувати 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 переплітаються»*.

Якщо навчання не має для людини особистісного сенсу, то це схоже на механічне заучування безглузких слів, які не мають ніякого смислу і змісту. Вони не викликають ніяких позитивних почуттів (хіба що негативні) і не є значущими для людини. Якщо навчання перетворюється у творчість, то це надзвичайно сприятливо впливає на емоційну сферу студента, загострює його пам'ять і увагу, викликає почуття радості й задоволення, сприяє підвищенню інтересу до пізнавальної діяльності.

Отже, необхідно *особистісне залучення* студента у процес навчання. Лише за такої умови професійне навчання змінює і настанови, і поведінку студента, і його особистість загалом. Навчання повинно поєднувати логічне та інтуїтивно-творче, інтелект і почуття, ідею і смисл. Самостійно організована і здійснювана пізнавальна діяльність студента дає найбільш вагомі позитивні результати та забезпечує опанування системи фахових знань, умінь і навичок, а також професійне зростання особистості. Таким чином, знання стають «живими» тоді, коли є потреба в них, а також докладання зусиль розуму для їхнього опанування та емоційне задоволення від процесу і результатів учіння.

Для формування позитивної мотивації навчально-професійної діяльності студент повинен стати її суб'єктом:

1) Виявляти вільну пізнавальну активність, інтелектуальну ініціативу і самостійність у прийнятті рішень щодо вибору шляхів і змісту самоосвіти.

2) Збагачувати свій внутрішній світ, бути відкритим новому досвіду.

3) У діях сьогодення орієнтуватися на своє майбутнє, будувати особистісну перспективу. Мотивація учіння посилюється, якщо студент бачить зв'язок між засвоєнням знань і збагаченням власного досвіду та вимогами й функціями майбутньої професійної діяльності.

4) Розвивати рефлексивні процеси: самооцінку, самокритичність.

5) Виховувати в собі потребу втілювати в життя власні плани, реалізовувати потенційні можливості. Лише за наявності у студента потреби в самореалізації розвиваються його загальні й професійні здібності, успішно здійснюється теоретична і методична професійна підготовка, формується духовна і моральна вихованість. Учіння для нього набуває життєвого смислу, і він працює на вищому рівні активності. Смисл – цінність, ставлення, що виявляється у хвилюваннях, у почуттях (не бути байдужим до свого майбутнього!). І.П. Павлов говорив: «*Будьте пристрасні в пошуках істини*», а видатний педагог Г.Г. Нейгауз повторював своїм учням: «*Талант є пристрасть, плюс інтелект*».

Розв'язання проблеми забезпечення *професійної мотивації учіння* студентів залежить також і від викладачів:

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

- нарощування змісту і новизни навчального матеріалу;

- надання студентам необхідної свободи (умов) для виявлення своїх творчих можливостей;

- творче ставлення викладачів до викладання свого навчального предмета, інтерес до науки, їхня *компетентність* і *авторитет* як особистості;

- визначення, через які мотиви студент прийшов навчатися саме до цього ВНЗ (можливо, через рекламу? – «Якщо Ви не знаєте, що Вам потрібно, заходьте до нас. У нас це є!»);
- систематична діагностика реальних мотивів навчання студентів;
- стимулювання самоосвіти студентів, підтримування пізнавального інтересу до всього, що пов'язане з їхньою майбутньою професійною діяльністю.

#### 6.4. Організація самостійної 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 засвоювати. Останнім часом поширеними є такі поняття, як «інформаційний вибух», «інформаційний потік», «інформаційна криза» тощо, тому дедалі важливішою проблемою вищої освіти є формування у студентів уміння самостійно орієнтуватися в бурхливому потоці наукової інформації, уміння самостійно поповнювати та оновлювати 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, захопливим, якщо воно яскраво опромінюється активною думкою, глибокими почуттями, прагненням до творчості.

*Завдання навчання у вищій школі* – розвивати професійні здібності, які задаються професійним навчанням. Вища освіта повинна бути на вищому рівні культури, починаючи з операціонального компонента і закінчуючи особистісним. Формування професійної свідомості майбутнього фахівця відбувається через навчально-професійну діяльність і забезпечення відповідних психолого-педагогічних умов успішного її здійснення. Цілі і мотиви того, хто вчиться бути фахівцем, повинні відповідати цілям і завданням навчального процесу у вищій школі.

Оволодіння студентом майбутньою професійною діяльністю є формування в нього психолого-педагогічних механізмів її регуляції та характеризується певними параметрами. На жаль, деякі студенти часто оволодівають текстами, а не діяльністю. Засвоїти матеріал – це оволодіти діяльністю, оволодіти поглядом на світ – це завжди виробити свій погляд.

Кожен крок засвоєння є творчість. Засвоєння – це активний процес, це зміна особистості. Засвоєння знання – це школа мислення, а не пам'яті.

Головним у процесі засвоєння знань є пізнавальна активність. Оволодіння професійними знаннями та вміннями відбувається лише через організацію власної пізнавальної діяльності студента. Передати знання неможливо, ними можна лише оволодіти, опанувати, привласнити або засвоїти. Саме засвоєння і є інтеріоризацією знань і умінь, тобто формуванням внутрішніх структур свідомості через активну пізнавальну діяльність.

Наслідком засвоєння є розуміння навчального матеріалу. Розуміння – продукт пізнавальної діяльності, а не її передумання. Відсутність діяльного розгортання веде до пасивності студента. 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.

Центральним пізнавальним процесом, що забезпечує розуміння матеріалу, тобто виявлення істотних ознак, рис і зв'язків, є мислення. До розуміння ведуть такі *мисленнєві процеси*, як аналіз, синтез, 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...»*). Коли тільки зрозумів (і поверхово!), 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, і уява та ін.). *Засвоєння* – це перетворення навчального матеріалу у форму індивідуальної діяльності, у здатність застосовувати його при розв'язанні професійних завдань. Якщо запам'ятав, але немає досвіду застосування у практичній діяльності, то який же це фахівець, який знає, але не вміє? Від рівня активності навчально-пізнавальної діяльності студента залежить якість засвоєння ним професійних знань, умінь і навичок.

У зв'язку з цим студенти повинні зрозуміти, що засвоїти 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 потрібно не механічно переписувати текст статті з наукового часопису (або ще простіше – списати з чужого зошита), а проявляти власну розумову, пізнавальна діяльність із текстом першоджерела, свого конспекту лекції тощо.

#### **Поради студентам щодо самостійної пізнавальної діяльності:**

- у кожному тексті бачити інформацію суттєву й допоміжну (скажімо, приклади);
- під час аналізу тексту шукати в інформації внутрішні зв'язки;



- порівнювати нову інформацію з тією, яка раніше засвоєна, уже відома;
- мати чітку мету, якої треба досягнути в результаті опрацювання тексту (конспект, тези, висновки, план – зараз для багатьох студентів це одне й те саме).

Таким чином, розвинути у студента професійну мотивацію засвоєння навчального матеріалу можна лише через його розумову активність, завдяки його самостійній пізнавальній діяльності. Головне, щоб був порядок у думках студента і його конспектах. *«Вагомою ознакою самостійної роботи є наявність внутрішніх спонукань і пов'язаного з ними усвідомлення змісту і цілей роботи. Самостійна робота є конкретним виявом самостійності розуму»*, – зазначає Н.В. Кузьміна.

Отже, внутрішньою передумовою успішної самостійної навчальної роботи студентів є рівень їхньої пізнавальної активності та самостійності. Психологи розрізняють три *рівні пізнавальної активності* особистості:

1) *відтворювальна активність* – характеризується бажанням особистості запам'ятати й відтворити навчальний матеріал, навчитися застосовувати його за зразком; в індивіда відсутнє виражене бажання поглиблювати знання;

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

3) *творчий рівень активності* – характеризується палким бажанням особистості до пошуку нового, раніше не відомого способу розв'язування навчального завдання (вирішення проблеми); суб'єкт учіння проявляє наполегливість у досягненні мети.

Самостійність студента у навчанні – це уміння систематизувати, планувати, здійснювати, контролювати й регулювати свою навчально-професійну діяльність і пізнавально-розумові дії без очевидної допомоги й прямого керівництва з боку викладача. У педагогічній психології виділяють такі *рівні самостійної навчальної роботи студентів*:

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

*Другий рівень* – репродуктивна діяльність студента, яка спрямована на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища, та переважно лише її запам'ятовування. Проте розпочинається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їхнє перенесення на розв'язування складніших завдань. У студента є розуміння, здатність пояснювати, інтерпретувати засвоєні знання.

*Третій рівень* – продуктивна діяльність студента, спрямована на самостійне використання набутих раніше знань для розв'язування навчальних завдань, які перебувають у межах відомих зразків. Цей рівень самостійної навчальної роботи ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень. Студент уміє застосовувати знання при вирішенні завдань за єдиним алгоритмом.

*Четвертий рівень* – самостійна творча діяльність студента щодо застосування наявних знань при виконанні навчальних завдань у нових, раніше не відомих ситуаціях; коли виникає необхідність визначити нові способи розв'язування навчальної задачі, що ґрунтуються на процесах творчого мислення. Знання студента узагальнені, систематизовані, виявляється високий рівень умінь їхнього застосування при вирішенні навчальних завдань варіативного характеру.

*П'ятий рівень* – виражена стійка потреба в самоосвіті, саморозвитку і самовдосконаленні. Емоційно-ціннісне ставлення до знань, надання їм життєвого смислу.

Кожен вищий рівень самостійності у навчальній роботі студентів і відповідні якості засвоєних ними знань враховує вимоги попереднього рівня.

Дослідження студентів різних вищих навчальних закладів (В.О. Козаків) показали, що кількість осіб із добре вираженою самостійністю становить 20 – 30%, близько 15% студентів не готові до самостійної навчальної роботи, а решта (55 – 65%) – характеризується середнім рівнем самостійності.

Для розвитку самостійності студентів потрібно формувати в них такі вміння:

- усвідомлювати і внутрішньо приймати цілі та завдання самостійної навчальної роботи;
- планувати послідовність виконання навчальних завдань, визначати і систематизувати розумові та практичні дії (методи і засоби), які необхідні для цього;
- організувати своє учіння, мобілізувати наявні ресурси для розв'язання поставленого навчального завдання;
- самостійно контролювати свої дії, зіставляючи їх із метою; якщо є потреба, то потрібно узгоджувати їх між собою, коригувати, уточнювати й регулювати їхнє застосування;
- оцінити результати своєї самостійної навчальної роботи та визначити подальші її перспективи;
- налагодити зв'язок із викладачем для отримання необхідної консультації, контролю і оцінки досягнутих результатів.

Самостійній навчальній роботі студентів можуть перешкоджати *психологічні бар'єри*, які знижують її ефективність і негативно позначаються на мотивації учіння.

*Відчуття «запрограмованості».* Часто студент здійснює тільки виконавчі етапи самостійної навчальної роботи, а орієнтувальні та контрольні функції виконує викладач. Пізнавальна активність студента невисока, у його діяльності залучено мінімум пізнавальних можливостей і лише за умови наявності зовнішніх спонукань.

*Надто висока «ціна» активності.* Іноді самостійна навчальна робота вимагає від студента занадто багато зусиль порівняно з досягнутим результатом, тому важливо ознайомити його з найбільш раціональними способами вирішення завдань або зменшити обсяг роботи відповідно до реальних можливостей її виконання.

*Наслідки невизнання результату.* Якщо у процесі самостійної навчальної діяльності студент неодноразово домагалися позитивних результатів, але вони не були помічені викладачем (не перевіряв конспекти першоджерел, не надав можливість виступити на семінарському занятті, не оцінив виконання практичного завдання тощо), то студент може втратити бажання надалі працювати.

*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 у майбутньому. Тому бажано підбирати посилені індивідуальні навчальні завдання, створювати «ситуацію успіху» і відмічати найменші досягнення кожного студента.

*Звичка йти «шляхом найменшого опору».* У процесі виконання самостійних завдань деякі студенти часто 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 Інтернету та ін.), що гальмує формування навичок самостійної роботи.

*Вплив групових настанов.* Зазвичай у студентській академічній групі формується певна громадська думка стосовно ставлення до різних видів активності своїх членів (деяка активність не приймається, а то й засуджується більшістю, інша – підтримується). Буває, що всередині групи виробляється нейтральне (або й негативне) ставлення до навчально-професійної діяльності та прояву пізнавальної активності.

*Відсутність досвіду самостійності.* Часто студенти, особливо першокурсники, не вміють планувати свій час, самостійно організувати свою навчальну роботу, оцінити її результати.

*Нерозвиненість вольової саморегуляції (ліноції).* Для деяких студентів примусити себе виконати навчальну роботу, подолати пізнавальні труднощі, довести справу до кінця є непосильним завданням. Особливо це явище загострюється через відсутність позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Важливою передумовою позитивної мотивації й ефективності самостійкої навчальної роботи студентів є розвиток у них пізнавальних здібностей і творчості.

## 6.5. 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, адже ХХІ століття – це вік конкуренції розумів і творчих здібностей.

Що таке творчість? *Творчість* – це свідомо цілеспрямована діяльність людини, яка ставить завдання перетворення дійсності, створення нових оригінальних предметів, творів тощо, яких раніше не було. Творчій людині притаманні такі якості:

- вона бачить проблему, може її сформулювати, поставити запитання;
- самостійно визначає шляхи пошуку відповіді на це запитання;
- яскраво переживає момент шукання рішення – пізнає «страждання творчості»;
- має сильну мотивацію стосовно розв'язання проблеми: усвідомлює цінність, життєвий смисл її вирішення, значущість можливих результатів (навіть під час сну може шукати відповідь);
- не лише одержує новий унікальний результат, а й сам процес його досягнення характеризується новизною і своєрідністю.

У яких формах виявляється творчість студентів під час навчання? Звичайно, є такі завдання творчого характеру, як написання курсової і дипломної роботи, розроблення наукових тем у студентських наукових гуртках тощо. А чи є творчим процес навчання? Що нового створює суб'єкт учіння під час навчання? На думку багатьох учених (О.В. Запорожець, В.В. Давидов та ін.), процес розвитку особистості є творчим процесом. Людина (дитина, учень, студент) завжди щось відкриває для себе, досі не бачене, що-небудь нового додає до свого досвіду, тобто виявляє суб'єктивну творчість (творче мислення, творча уява тощо), творчість щодо свого розвитку.

Творча людина – це результат усього її попереднього досвіду спілкування і спільної діяльності з людьми, наслідок її власної активності. У неї поступово формується такий внутрішній світ, який надає всій діяльності творчого характеру або, навпаки, визначає активність за готовими,

кимось створеними схемами. Якраз збагачення внутрішнього світу, створеного самим суб'єктом відповідно до законів саморозвитку і творчості, стає могутнім джерелом повноцінного розвитку студента. Є дві перспективи для особистісних змін майбутнього фахівця: свідомо опановувати навчальний матеріал або несвідомо запам'ятовувати (зазубрювати) інформацію; свідомо розвиватися або несвідомо деградувати.

Детермінантами формування і розвитку пізнавальної активності особистості студента є зовнішні (змістовний компонент навчального процесу, форми організації навчальної діяльності, соціальний статус студента та ін.) і внутрішні чинники (мотивація, особливості інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, індивідуальний темп засвоєння матеріалу, пізнавальний досвід) – що і є психологічними умовами активізації та виявлення творчої навчально-пізнавальної діяльності (О.І. Киричук).

Активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів різних спеціальностей присвячені дослідження Н.М. Давидюк, Л.А. Мойсесенко, І.В. Кукуленко-Лук'янець, Т.П. Гуссової та ін. Визначено, що психологічними умовами активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студента є організація та постійне підтримання суб'єкт-суб'єктної міжособистісної навчальної взаємодії викладача і студентів; вдосконалення змістовного (гуманітаризація) і методичного (гуманізація та демократизація) компонентів навчального процесу; формування позитивної професійної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Основними детермінантами формування і розвитку творчої пізнавальної активності є внутрішні чинники (самооцінка, стійкість в умовах стресових ситуацій, усвідомленість «Я» та ін.) та зовнішні чинники (прагнення до професійної самоактуалізації, адекватна професійна спрямованість та ін.) (Н.М. Давидюк).

В умовах сучасних глобальних перетворень 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 працювати нестаранно й нетворче, 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 навчальні завдання формально, коли працюють за мотивом уникнення незадовільної оцінки, коли живуть сьогоднішнім і не будують плани на професійне майбутнє?

Як розкривається творчий потенціал студента? Як правило, кожна людина спочатку вчиться міркувати за алгоритмом. Алгоритм, як сувора й чітка послідовність операцій, має винятково важливе значення там, де

потрібно виробити *міцні уміння*, поміж ними вміння міркувати. За алгоритмом успішно розвивається *логічне мислення суб'єктів* навчання. Проте дуже важливо навчити студентів також самостійно розробляти алгоритми.

Загальнопедагогічні *евристичні прийоми* (навчання шляхом навідних питань, які полегшують знаходження правильного способу; від загальних вказівок до конкретних та ін.) допомагають студентові опанувати ефективні способи розв'язання різноманітних практичних завдань. Проте у процесі професійної підготовки студент повинен навчитися розробляти свої ефективні евристичні прийоми, що багато важить для його *розумового розвитку*. Таким чином студент народжує для себе суб'єктивну новизну, створює свій внутрішній суб'єктивний світ. Відбувається приручування нового досвіду до свого розуму, зростає чутливість до пізнавальних проблем, розвивається креативність (основа творчості).

*Параметри (якості) креативності*, на розвитку яких ґрунтується розвиток процесів творчості:

- оригінальність;
- семантична гнучкість (новий спосіб використання предмета, наприклад, відповідаючи на запитання «Де можна використати книгу?»);
- образна адаптивна гнучкість (зміна форми стимулу, щоб побачити в ньому нові ознаки);
- розвиток здібності до взаємодії двох типів ментальних образів – візуального і слухового (наприклад, відображення поняття, теоретичного положення у вигляді схеми, рисунку, таблиці тощо);
- здатність народжувати нові ідеї в нерегламентованих умовах.

Таким чином, *творчість* студента у навчанні – це одержання ним чогось нового, додавання нового соціального досвіду до свого індивідуального досвіду. Творчість не є синонімом мислення. *Мислення* – це інтелектуальна обробка матеріалу, акцент на його розумінні, на процесі обробки окремих деталей, із якого народжується новий продукт. Творчість виявляється в різних *стилях опрацювання інформації* (наприклад, конспект, тези, реферат тощо). Творчість – завжди спонтанність і раптовість (проте вона корелює з креативністю) у вирішенні завдання. Відбувається інтелектуальне зростання особистості, змінюється тип ставлення людини до світу. Тобто від того, як людина сприймає, розуміє і пояснює те, що відбувається навколо, залежить її готовність сприймати суперечливу інформацію, орієнтуватися на усвідомлення сутності явища.

*Рекомендації студентам щодо 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, принципів наукової організації розумової праці.

2) Треба виявляти *самостійність*, *критичність*, уміння *сприймати нові ідеї* та відмовлятися від своїх помилкових думок.

3) Важливо формувати *пізнавальну компетентність*, яка виявляється в таких уміннях:

- працювати з текстом, який має недостатню або суперечливу інформацію (шукати відомості, яких не вистачає);
- інтерпретувати неузгоджений і неоднозначний матеріал;
- характеризувати суперечливу інформацію і формулювати гіпотези вирішення пізнавальної проблеми;
- пояснювати, оцінювати альтернативні погляди, формувати власне ставлення до них.

Лише за таких умов формується підґрунтя для об'єктивної творчості в професійній діяльності, а саме:

1) *Продуктивність мислення*, що виявляється в кількісних характеристиках розгортання пізнавальної діяльності (аналіз, синтез, порівняння та ін.) і в якісних показниках (успішне розв'язання навчальних завдань, формування власного погляду, свого ставлення до проблеми і власного 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 роботі.

5) *Внутрішня єдність*, цілісність і вибіркова позиція стосовно здійснення мети.

6) *Загальний культурний рівень*, розвиток духовно-моральних якостей особистості.

Є такі *стадії творчого процесу* (за В.П. Зінченком), які успішно можуть бути реалізовані, наприклад, при написанні студентами дипломної роботи:

1) Виникнення проблеми, розуміння важливості її вирішення, мобілізація розумових сил, інтелектуальне напруження.

2) Сприймання й аналіз ситуації, усвідомлення проблеми.

3) Формування гіпотези, пошук шляхів вирішення проблеми (аналізуються і уточнюються умови розв'язання завдань).

4) Починається вирішення проблеми (єдність свідомого і несвідомого), перевіряється гіпотеза.

5) Виникає ідея правильного шляху (засобу, прийому) розв'язання проблеми.

6) Практична реалізація ідеї.

Лише за таких умов розвитку суб'єктивної творчості до мислення підключається інтуїція – швидкий процес знаходження правильного способу розв'язання проблеми на основі пошуку орієнтирів, які іноді логічно не пов'язані або не піддаються логіці міркування. *Інтуїція* – здатність до безпосереднього збагнення, осягнення істини, коли висновок ґрунтується переважно на здогадці, на підсвідомості. Інтуїція – унікальний інстинкт здогаду; засіб народження ідеї; проникливість в осягнення істини без логічного міркування; виникає випадково та є елементом мимовільності. Інтуїція допомогла багатьом ученим здобути значних наукових досягнень і зробити великі наукові відкриття (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 (академіки Г.І. Шипов, М.М. Моїсєєв, І.О. Ільїн, В.Д. Тихоплав та ін.).

Отже, треба ставити питання, шукати відповіді, міркувати – і проблема неодмінно вирішиться, адже цьому допомагатиме також інтуїція. Навчитися їй неможливо, але інтуїція та логічне розмірковування становлять єдність. Розв'язує завдання не інтуїція, а дивергентне мислення, а тому для вирішення проблеми людина повинна виявляти зусилля, розмірковувати.

Творчі люди відрізняються від людей, здатних лише працювати за алгоритмом, засвоювати готові знання і виконувати звичну, добре налагоджену роботу, багатством внутрішніх переживань, їхньою тонкістю і глибиною. Високий розвиток емоційної сфери, в свою чергу, допомагає таким людям у складних ситуаціях звертатися до образів підсвідомості (інтуїції) та черпати з неї рішення поставлених завдань. К. Роджерс пише: *«Творча особистість – це вільна особистість, здатна бути самою, чути своє «Я».*

Які особистісні риси студентів сприяють формуванню в них компонентів творчої діяльності? Найважливіші серед них такі:

- позитивна «Я-концепція», упевненість у своїх можливостях;
- схильність до розумного ризику;
- розвиток уяви, схильність 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 студентів формувати компоненти творчості й такі вади його особистості: слабка мотивація навчально-професійної діяльності, негативна «Я-концепція», конформізм, відсутність самодисципліни тощо. Ці якості можуть бути також причиною неуспішності студентів.



## 6.6. Психологічні передумови і показники успішності студентів у навчально-професійній діяльності

*Я був успішним у всіх справах,  
за які брався, бо я цього хотів.  
Наполеон Бонапарт,  
французький імператор*

Якщо учіння студента перетворюється у творчість, то воно сприятливо впливає на його емоційну сферу, покращує пам'ять і увагу, викликає почуття радості й задоволення, підвищує інтерес до пізнавальної діяльності. Для успішного навчання у ВНЗ важливо, щоб студент не просто вмів учитися самостійно (дехто і цього не може, бо в школі навчався лише завдяки безпосередньому керівництву вчителя), а спрямовував свою 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, вміння вчитися самостійно, контролювати й оцінювати себе, враховувати свої індивідуальні особливості пізнавальної сфери, уміння правильно розподіляти час для самостійної підготовки.

Чимало студентів психологічно не готові навчатися в умовах «університетської свободи», коли відсутня суворота поточна «шкільна» перевірка та контроль, натомість надається більша можливість вибирати зміст і способи навчальної діяльності, форми звітності за її результати. Як наслідок, у цих студентів буває 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 недостатньо тільки ґрунтовних знань зі шкільної програми. Потрібно мати певний рівень загального інтелектуального розвитку (спостережливість і уважність, фантазія і мнемічні здібності, сформовані операції мислення і висока якість розуму), ерудованість, широкі пізнавальні інтереси тощо. Як правило, відсутність чогось можна дещо компенсувати позитивною мотивацією навчально-професійної діяльності, працездатністю і посидючістю, ретельністю й акуратністю при виконанні навчальних завдань, однак усе ж таки існує певна межа.

Успішність навчання студента залежить також від правильно обраного профілю ВНЗ і специфіки спеціальності. Так, наприклад, для успішного оволодіння студентом *гуманітарною спеціальністю* 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 відтворювальна уява;
- добре розвинута словесно-логічна пам'ять;
- високий рівень розвитку комунікативних здібностей;
- комунікабельність і екстравертованість;
- уміння працювати з великим обсягом інформації, зокрема, висока швидкість читання і вміння опрацьовувати літературу;
- уміння чітко усно й письмово висловлювати свою думку та ін.

Щоб успішно оволодіти *технічною спеціальністю*, студент має характеризуватися такими якостями:

- високий рівень розвитку технічного мислення і творчої уяви;
- хороша координація рухів;
- точне зорове, слухове, вібраційне й кінестетичне сприйняття;
- уміння швидко переключати і концентрувати увагу;
- спостережливість;
- висока швидкість реагування на зовнішні подразники;
- високий рівень розвитку образної і рухової пам'яті;
- дисциплінованість, точне дотримання алгоритму дій із технікою;
- володіння мовою математичних формул, креслення, схем та ін.

Впливає на успішність студента і характер його «Я-концепції». Результати досліджень засвідчують, що між успішністю й уявленнями індивіда про свої навчальні здібності існує тісний взаємозв'язок (Р. Бернс), який зберігається навіть 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, зважаючи на його потенційні можливості. Буває також, що усні відповіді студента, які по суті є правильними, супроводжуються репліками, що свідчать про внутрішню його невпевненість: «*Я взагалі-то не знаю, але, здасться...*», «*Я вивчив, але краще я прийду до вас на консультацію...*», «*Можна я розпочну відповідати з другого питання білета?*» і т. п.

У дослідженні О.Б. Напрасної виявлено зв'язок між *когнітивним стилем* (індивідуально стійкі способи пізнання та діяльності) та успішністю навчання студентів. Встановлено, що позитивно впливають на успішність студентів такі особливості їхнього когнітивного стилю: полене залежність, гнучкість і домінування вербального способу переробки інформації. Внутрішніми детермінантами ефективності навчання студента є його здатність розділяти інформацію незалежно від первинної заданості взаємозв'язку її елементів, можливість вільно використовувати різні прийоми її перероблення та оцінювання, здатність здійснювати предметно-логічний, смисловий контроль рішень.

Важливим чинником успішності навчання студента є також особливості його мислення. 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 психологів (К. Грейс та ін.) виявлено, що в розвитку мислення студенти просуваються від початкового дуалізму (істина-неправда) до терпимості щодо множинності суперечливих поглядів (концептуальний релятивізм), а потім до власної думки, до самостійного пошуку відповіді на складні запитання, до відповідальності за власний вибір цінностей, поглядів і стилю життя. У реальному ж процесі навчання викладачі не завжди враховують рівень розвитку та індивідуальні особливості 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 їхньої відповідності конспекту лекцій або змісту першоджерела. Це негативно позначається як на розвитку мислення студентів, так і на мотивації його навчально-професійної діяльності. Навчання стає нецікавим, нудним і, зрештою, гальмує пізнавальну активність студентів. Це призводить до їхнього ухиляння від активної самостійної навчальної роботи, яка обмежується формальним виконанням навчальних обов'язків, і породжує таке поширене негативне явище в студентському середовищі, як «шпаргалка».

Натомість, невимушене обговорення теоретичних і прикладних проблем науки і практики, надання студентам можливості висловлювати власні думки, порівнювати і оцінювати різні підходи до вирішення наукових питань стимулює інформаційно-пізнавальну активність студентів на заняттях, позитивно позначається на мотивації їхньої навчально-професійної діяльності. Це, зрештою, сприяє підвищенню рівня академічної успішності майбутніх фахівців.

У зв'язку з цим ефективною є *комунікативна модель навчання* (Ш.О. Амонашвілі, А.С. Белкін, У. Глассер, С.Л. Рябцева та ін.), яка ґрунтується на особистісно-орієнтованих технологіях навчання і втілює

основні ідеї педагогіки співробітництва викладачів і студентів. Знання до того ж не привносяться в готовому вигляді, а народжуються безпосередньо у процесі навчання. Характер навчально-професійної діяльності студентів залежить не лише від особливостей комунікативно-методичної технології, а насамперед від ступеня входження студентів у цю діяльність, її відповідності тій навчальній дії, яка має бути засвоєна.

Відомий учений-педагог С.І. Гессен зауважував, що лекція у вищій школі вироджується, якщо вона зводиться до простого викладу деякої суми відомостей. Суть справжньої університетської лекції полягає у пробудженні активного ставлення студентів до науки, у породженні 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 студентів, наявності настанови щодо них як до здібних, розумних, кмітливих і здатних глибоко опанувати складності науки.

Чи є успішність студентів наслідком очікувань викладачів? Багато відомостей, отриманих методом спостереження, засвідчують, що очікування педагогів щодо вихованців часто бувають неадекватними, що негативно відбивається на їхній успішності. 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 студентів, які спілкуються з людиною, впевненою в їхніх можливостях, і починають проявляти свої здібності повніше, набувають відчуття власної цінності. Сприятливі якості викладача надають усьому процесу навчання продуктивний імпульс (Р. Бернс).

Важливим чинником успішності студента є *індивідуальний стиль* його навчально-професійної діяльності, що виявляється у стійких способах її здійснення відповідно до індивідуально-психологічних особливостей (темپ роботи, швидкість реагування, точність запам'ятовування та ін.) і наявних навчальних умінь і навичок. Одночасно важливо надавати студентам право вибору форми самостійної навчальної роботи, способу контролю і періоду звітності за її результати, залучати їх до окреслювання обсягу самостійних навчальних завдань.

## 6.7. Причини неуспішності студентів і шляхи їх усунення

*Наздоганяти тих, хто спереду,  
а не чекати тих, хто позаду.*

Аристотель

Успішність студентів визначається не лише рівнем організації навчального процесу у вищій школі, а й наявністю сформованих у студентів

необхідних навчальних дій і операцій. До причин неуспішності студентів можна додати такі:

- недооцінка значущості теоретичних знань;
- неволодіння раціональними методами пізнання;
- несформованість операцій мислення;
- прагматична спрямованість на близьку мету (отримати залік, скласти іспит тощо).

Усе це шкодить розвитку творчих здібностей студента, знижує рівень засвоєння наукового змісту вищої освіти («*Довге дихання науки змінюється на коротке дихання діловитості...*»). Звідси в частини студентів формальне ставлення до оволодіння науковими методами навчальної роботи. У засвоєнні наукової інформації в них переважає репродуктивна, короткочасна пам'ять (із пропуском суттєвої інформації). Знижується факт прирощування знань до індивідуального досвіду, що є показником псевдоосвіти.

Серед психологічних причин неуспішності студентів є такі їхні особистісні якості:

- низький самоконтроль і недостатня довільність психічних функцій;
- недисциплінованість і неорганізованість;
- несистематична самостійна робота, що знижує її ефективність;
- лінощі, пасування перед труднощами;
- емоційна нестабільність і високий рівень тривожності;
- відсутність самоідентифікації з роллю «студент»;
- наявність прогалин у знаннях;
- надання переваги відпочинку, веселошам тощо.

Причинами неуспішності студентів можуть бути ще й такі:

1) *Нейрофізіологічні*: загальна ослабленість організму (перевтома, неясне харчування, несприятливі екологічні умови, недостатня рухова активність та ін.), слабкий тип ВНД, порушення зору, слуху та артикуляції, мікропошкодження кори головного мозку (у т. ч. і через токсичний вплив нікотину, алкоголю і наркотиків).

2) *Педагогічні причини*: низька інтенсивність навчально-професійної діяльності («від сесії до сесії»), низька її ефективність (невміння вчитися самостійно), пропуски занять, відсутність індивідуального, диференційованого підходу і контролю з боку викладачів, незадовільні побутові умови проживання, важкий матеріальний стан, відсутність допомоги й підтримки від батьків.

**Шляхи усунення причин неуспішності студентів:**

1) Перевести опанування знаннями у процес самостійної пізнавальної діяльності студентів. Підвищувати результативність організації самостійної навчальної роботи систематичним педагогічним 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 гординя і не бездіяльність. Треба брати до уваги все краще й нове, вміти критично оцінювати самого себе, щоб уникати помилок бездіяльності та не обмежувати цим себе, не втрачати можливості розвитку своїх потенційних сил (а то буде псевдоосвіта замість самоосвіти). Найголовніше – не протиставляти себе відкрито освітній системі, а самому додавати те, що вона дати не може (І.В. Вачков).

*Принципи побудови програми самонавчання студентів:*

1) Оптимальне співвідношення процесів розвитку і саморозвитку. Кожен студент навчається за допомогою придатних для нього засобів, виробляючи індивідуальний стиль навчально-професійної діяльності.

2) Розвиток творчості студентів на всіх етапах професійного навчання. Проблемні творчі завдання є джерелом нових знань і реалізації потенційних можливостей кожного студента. Формування у студентів настанови на глибоке проникнення в сутність предмета сприяє досягненню не тільки близької мети навчання, а й віддаленої, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю.

3) Індивідуальні риси особистості розвиваються лише завдяки самостійному виконанню завдань, які студент ставить перед собою. Важливо вчасно коригувати план, ускладнювати завдання. Тільки таким чином у кожного студента формуються індивідуально-розумові здібності та воля.

4) Не менш важливо розвивати рефлексивний досвід студента, який забезпечує усвідомлення та перетворення особистісного досвіду шляхом його переосмислення, пропонувати шляхи його вдосконалення.

5) У зміст професійного навчання з будь-якої спеціальності треба включати *психолого-педагогічні знання* про критерії та показники сформованості знань і вмінь студентів. Це має значення для розвитку в них самоконтролю, самооцінки якості засвоєння навчального матеріалу.

6) Рекомендувати студентам відпрацьовувати свій індивідуальний стиль організації самостійної навчальної роботи. Успіхів можна досягти різними засобами, проте головний предмет уваги студента – він сам як індивідуальність. Важливо допомагати йому усвідомлювати себе в ролі суб'єкта навчально-професійної діяльності. Уміння, яке не вбудовано у процес розвитку особистості, має дезінтеграційний вплив, а то й спотворює розвиток особистості студента. *«Знання без виховання – меч у руках божевільного»* (Д.І. Менделєєв).

Це стратегічні принципи організації навчально-професійної діяльності студентів, які спрямовані на створення оптимальних умов для підвищення якості професійного навчання та розвитку особистості майбутнього фахівця.

### Питання для самоконтролю

1. Обґрунтувати, чому навчально-професійна діяльність є провідною діяльністю в студентському віці? Які зміни в структурі особистості студента відбуваються під її впливом?
2. Коли студент стає суб'єктом власної навчальної діяльності? Чи кожен студент є суб'єктом цієї діяльності? Довести, що суб'єктність у навчально-професійній діяльності є рефлексією власних самозмін, готовністю до них.
3. Який зміст поняття «вміння вчитися»? Які дії студента характеризують його вміння вчитися самостійно? Дайте поради Вашим майбутнім студентам щодо забезпечення ефективного учіння.
4. Які причини неуспішності студентів і шляхи їх подолання?
5. Які можливості для розвитку самостійного творчого мислення студентів у процесі навчання? Доведіть, що *«навчатися і не розмірковувати над вивченим – даремно витратити час, розмірковувати не навчаючись – зрубно»* (Конфуцій).
6. Чи можна поставити рівність між творчістю і мисленням? Що заважає студентам розвивати творчий потенціал?
7. У чому полягає особистісний аспект пізнання? Розкрийте складники інтелектуальної ініціативи, інтелектуальної компетентності, інтелектуальної творчості, інтелектуальної саморегуляції.
8. Організуючи навчання, викладач мусить насамперед забезпечити мету чи мотив? Чому?
9. Які мотиви сприяють успішному навчанню студента? Чи можуть мотиви обов'язку (зобов'язання) у навчанні не тільки раціонально, але й емоційно стати сильнішими порівняно з тими, які їм протидіяли?
10. Чим відрізняється засвоєння матеріалу від його запам'ятовування? Порівняти «знання-інформацію» та «наукові знання – життєві знання».
11. Нині вчені вважають, що найкращим засобом засвоєння знання є не прослуховування лекції, а опрацювання друкованої сторінки. Ваша думка щодо цього.
12. Чи згодні Ви з оцінкою навчально-професійної діяльності студента як процесу саморозвитку, самовиховання?

### Література

*Аврамчук Л.А.* Формування активної пізнавальної діяльності студентів // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 122-125.

**Барашева Д.** Заповнення простору «психо-соціального мораторію» у процесі навчання студентів // Соціальна психологія: Український науковий журнал. – 2006. – №3. – С. 162-172.

**Білецька С.Л.** Мотивація навчання як важливий фактор пізнавальної активності студентів // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2004. – Вип. 2. – С. 310-315.

**Богоявленская Д.Б.** К вопросу о дивергентном мышлении / Д.Б. Богоявленская, И.А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. – 2006. – №1. – С. 85-95.

**Бугрименко А.Г.** Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. – 2006. – №4. – С. 51-60.

**Буряк В.** Умови та засоби самоосвіти студентів // Вища освіта. – 2002. – №6. – С. 18-22.

**Гусєва Т.П.** Психологічні засоби розвитку креативності майбутніх учителів філологічного профілю: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.

**Давидюк Н.М.** Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.

**Дружинин В.Н.** Психология творчества // Психологический журнал. – 2005. – Т.26, №5. – С. 101-109.

**Заика Е.В.** Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №5. – С. 3-19; №6. – С. 21-32.

**Зайцева І.В.** Мотивація учіння студентів: Монографія. – Ірпінь, 2000. – 191 с.

**Занюк С.С.** Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.

**Зарубінська І.Б.** Синдром набутої безпорадності та його профілактика в студентів у процесі викладання іноземної мови // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2005. – № 2. – С. 42-48.

**Зинченко В.П.** Готовность к мысли // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 63-75.

**Зинченко В.П.** Наука о мышлении // Психологическая наука и образование. – 2001. – №4. – С. 5-18; 2002. – №1. – С. 5-18.

**Зинченко В.П.** Тайнство творческого озарения: (К 100-летию Б.М. Кедрова) // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 96-120.

**Зорин С.С.** Формирование творческого потенциала у школьников и студентов // Мир образования. – 2005. – №1. – С. 142-148.



*Зубалій Н.П.* Психологічний аналіз структури позитивного ставлення до учіння студентів // Наук. записки: Зб. наук. Праць. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 40. – С. 221-223.

*Изюмова С.А.* Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов / С.А. Изюмова, Е.В. Чмыхова // Инновации в образовании. – 2001. – №2. – С. 54-63.

*Казначеева С.Н.* Студенческий возраст и организация познавательной активности студентов // Высшее образование сегодня. – 2006. – №12. – С. 46.

*Кудрявцев А.С.* Что значит грамотно мыслить // Инновации в образовании. – 2003. – №4. – С. 32-37.

*Кудрявцев В.Т.* Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 52-62.

*Кукуленко-Лук'янець І.В.* Психологічні засади особистісно-креативного підходу в навчанні студентів університету (на матеріалі іноземної мови): Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.

*Лапкин М.М.* Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов / М.М. Лапкин, Н.В. Яковлева // Психологический журнал. – 1996. – №4. – С. 134-140.

*Лукина В.С.* Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 25-33.

*Лушин П.В.* Самостоятельная работа студентов, или так близка европейская перспектива: «Голографические тесты» для проблематизации // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №2. – С. 19-23.

*Макаренко Н.В.* Связь индивидуальных психофизиологических свойств с успешностью обучения в вузе / Н.В. Макаренко, В.И. Вороновская, В.М. Панченко // Психологический журнал. – 1991. – Т.12, №6. – С. 98-104.

*Матюшкин А.М.* Психологические предпосылки творческого мышления // Мир психологии. – 2001. – №1(25). – С. 128-140.

*Мойсесико Л.А.* Психологія творчого математичного мислення студентів: Автореф. дис.... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 37 с.

*Мостова І.* Першокурснику: поради психолога. – К.: Тандем, 2000. – 76 с.

*Напрасна О.Б.* Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2004. – 20 с.

*Микитина Г.В.* Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения / Г.В. Никитина, В.Н. Романенко. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. – 268 с.

**Подтикан І.В.** Особливості формування мотиваційної сфери студента // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №9. – С. 29-36; №10. – С. 41-44.

**Резнік Т.І.** Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №1. – С. 1-3.

**Роджерс К.** Свобода учитися / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

**Ротенберг В.С.** Мозг. Обучение. Здоровье. Серия: Психологическая наука – школе / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

**Руняк Д.М.** Навчальна діяльність студента в умовах особистісно орієнтованого навчання // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – №5. – С. 15-24.

**Рябченко В.** Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 40-44.

**Селиванов В.И.** Взаимосвязь воли и самоконтроля в учебной деятельности студентов / В.И. Селиванов, С.А. Гаврилина // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, №5. – С. 44-50.

**Смирнов С.Д.** Секреты хорошей и плохой учебы студентов // Психология в вузе. – 2003. – №4. – С. 3-22.

**Спаский А.С.** Структура удовлетворенности учебной работой студентами вуза // Инновации в образовании. – 2001. – №1. – С. 50-59.

**Тарева Е.Г.** Технология формирования у студентов рационального стиля учебной деятельности // Инновации в образовании. – 2001. – №6. – С. 75-87.

**Тимошенко В.М.** Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови): Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 21 с.

**Туркот Т.І., Осадчук І.В.** Технологія самостійної роботи студентів, що зберігає їхнє здоров'я (з досвіду роботи) // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2006. – № 3. – С. 65-73.

**Утлик Э.П.** Умение учиться // Инновации в образовании. – 2004. – №1. – С. 104-112.

**Цукерман Г.А.** Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С.30-41.

**Шайдур І.** Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів // Рідна школа. – 2000. – №3. – С. 54-55.

**Шрагина Л.И.** Повышение эффективности усвоения научных понятий при изучении психологии // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №1. – С. 21-22.

## 7. ПСИХОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Гідне виконання своїх професійних обов'язків вимагає від викладача взяти відповідальність також за виховання особистості майбутнього фахівця змістом науки і конкретного навчального предмета, засобами педагогічного співробітництва і педагогічного спілкування.

### 7.1. Сучасні вимоги до особистості фахівця з вищою освітою і проблема виховання студентської молоді

*Велич народу, його внесок в історію людства визначається не могутністю держави, не розвитком економіки, а духовною культурою.*

М.О. Бердяєв, російський філософ

*Односторонній спеціаліст – це або грубий емпірик, або вчений шарлатан.*

М.І. Пирогов, український медик і педагог

Проблема виховання майбутнього фахівця з вищою освітою набуває зараз особливої актуальності і гостроти. Річ у тім, що *технічний прогрес* автоматично не веде до *духовного прогресу*, наслідком чого є загострення глобальних проблем людства: небезпека екологічної катастрофи, загроза світової атомної війни, поширення міжнародного тероризму та ін.

Сьогодні пріоритетом розвитку суспільства повинно стати духовне вдосконалення людини задля переходу людства на новий виток еволюційного розвитку: від *людини розумної (Homo Sapiens)* до *людини освіченої (Homo educatus)* і *людини моральної, духовної (Homo Moralis)*. Тому зараз метою виховання молоді людини в усьому світі стає її духовне зростання, моральне становлення, культурне збагачення. Так, наприклад, у системі освіти Японії взято курс на моральне виховання молоді, виховання в неї творчості, обов'язку і відповідальності. Американська система освіти ставить своїм завданням виховати в молоді *навички соціальної поведінки, компетентності, емоційної гнучкості*.

В Європі 2005 рік був проголошений роком громадянської освіти, яка спрямована на виховання *демократичної громадянської грамотності* (політичної, правової, економічної та соціальної). Ця грамотність

передбачає три елементи засвоєння: 1) знання – розуміння; 2) уміння – навички; 3) настанови – цінності.

У зв'язку з цим згадаємо, що криза освіти в усіх країнах виявляється у втраті людиною духовності, смислових настанов, у розмитості в свідомості молоді поняття громадянського обов'язку, патріотизму й соціальної відповідальності. Кризовий стан сучасної освіти в Україні посилюється також дуже нестабільним політичним і соціально-економічним життям, нестійким і суперечливим соціальним середовищем, руйнуванням багатьох соціальних і міжособистісних зв'язків, різким падінням рівня культури, моральності, духовності та ін.

Соціальні орієнтири багатьох людей звернені в бік ненаситного матеріального збагачення на шкоду справжніх цінностей і знань. Зрозуміло, що ці сторони життя, як і інші чинники, також впливають на результати виховання. Тому й поставлено завдання запроваджувати в мережі освіти гуманістичну виховну традицію – демократичну, відкриту, але з системою самоуправління і саморегулювання.

Життєві смисли людини можуть бути знайдені в культурі. Культура складається зі знань, вірувань, моральності, мистецтва, законів, звичаїв, що засвоює людина як член певного суспільства. Культура – це та сфера людської діяльності, яка з прадавніх часів поєднувала людей, консолідувала народи, допомагала краще зрозуміти один одного. Для неї не існує ніяких меж, бо її ідеї універсальні. Історична особливість сьогодення полягає в зростанні культурного взаєморозуміння між народами та окремими людьми, що веде до взаємного духовного відкриття і взаємопроникнення культур, діалогу між ними, взаємозбагачення загальнолюдськими цінностями за умови збереження і розвитку національної самобутності. У зв'язку з цим сучасну виховну систему потрібно розглядати як *школу діалогу культур*.

Вимги соціуму до освіченої, духовно багаті людини як особистості зумовлюються його історичним розвитком, їх висвітлюють в усній народній творчості, у висловлюваннях філософів, митців, громадських діячів та ін. Так, наприклад, наприкінці XIX століття І. Франко, звертаючись до тих, у кого «серце чистеє, руки сильніі, думка чесная», наставляв:

*Сійте в головах думи вольнії,  
В серцях жадобу братолюбія,  
В грудях сміливість до великого  
Бою за добро, щастя й волю всіх!*

**Пріоритетне завдання сучасної освіти в Україні** – змінити світоглядну місію школи від школи знання і наукової поінформованості до школи культури і духовності. У зв'язку з цим і вища школа як *храм науки* покликана стати також *храмом високої культури*. ВНЗ повинен не лише прищеплювати майбутнім фахівцям ґрунтовні професійні знання, уміння

і навички, а й формувати в них висококультурну, гуманну і моральну особистість, удосконалювати громадянські якості, вчити цивілізованим формам спілкування і вмінню жити в швидкоплинному світі в атмосфері злагоди та толерантності, розвивати здібність засвоювати нові інформаційні технології, приймати ефективні рішення і всім цим підтримувати свою конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Проте дискретність людського мислення, значна диференціація і спеціалізація наукового знання, технологізація життєдіяльності сучасної людини свідчать про нестійкість культурної системи, її поліфункціональний характер. Тому зараз й поставлено завдання залучення молоді до культури шляхом *гуманізації освіти*.

У Законі України «Про вищу освіту» визначено, що спеціаліст з вищою освітою повинен мати професійні, світоглядні й громадянські якості. Виховні завдання визначено також «Національною доктриною 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»*.

Головним системоутворювальним чинником виконання цих завдань є навчальний процес, який розвиває соціальні якості і моральність особистості. Виховання через навчальний процес робить розвиток особистості студента *цілеспрямованим і конкретним, обмежує стихійний вплив середовища*. Найбільш людськими є потреба свободи і почуття безпеки, право на щастя й вільний вибір, понад усе зберегти гідність. У зв'язку з цим цілісний педагогічний процес має орієнтуватися на *духовне оновлення особистості майбутнього фахівця, на розвиток внутрішньої свободи, почуття власної гідності, самоповаги, здатності до об'єктивної самооцінки, до саморегуляції*.

Проте є деяка відмінність у ролі професійного навчання та виховання у становленні особистості майбутнього фахівця:

1. Професійне навчання діє на індивідуально-виконавчий зміст діяльності студента, формує в нього професійні знання, уміння і навички. Виховання ж вироблює ставлення, смисли навчально-професійної діяльності. Якщо професійне навчання студента не спирається на смисли майбутньої його професійної діяльності, які повинні бути сформовані вихованням, то воно малоефективне у становленні особистості майбутнього фахівця.

2. Для професійного навчання студентів деякою мірою притаманні також примуси (наприклад, *«Якщо отримаси «незадовільно», не буде*

стипендії або не одержавши диплом»), має місце 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 завжди проявом поваги до викладача як людини.

3. У діяльності викладача навчання і виховання нероздільні (Г.С. Костюк). У зв'язку з цим виникають запитання: Як поєднати навчання і виховання в цілісному процесі становлення особистості майбутнього фахівця? Яка мета, завдання та зміст виховання студентської молоді?

## 7.2. Мета, завдання та зміст виховання студентської молоді

*Оце і є бути щасливим –  
знайти самого себе.  
Григорій Сковорода,  
український філософ*

*Душа – єдина на землі держава,  
де є свобода чиста, як озон.  
Кордон душі проходить над світами,  
а там нема демаркаційних зон.  
Ліна Костенко, українська поетеса*

Завданням вищої школи є забезпечення тісного зв'язку професійного навчання й морального виховання студентів, підготовка майбутніх фахівців до виконання соціальних функцій у нових умовах розвитку суспільства.

Виховання в *широкому значенні* слова – процес і результат засвоєння та активного відтворення соціальними суб'єктами (учнями, студентами) соціокультурного досвіду, моральних норм і цінностей унаслідок взаємодії з соціальним середовищем. Сутність виховання полягає в цілеспрямованій, організованій взаємодії його учасників, що забезпечує ефективне вирішення соціальних завдань із підготовки молодого покоління до самостійної трудової діяльності. Результатом виховання є засвоєння молоддю соціальних (духовних) цінностей, моральних, етичних і естетичних уявлень. Виховання у *вужькому смислі* – процес цілеспрямованого і систематичного впливу одного суб'єкта виховання (педагога, викладача) на іншого суб'єкта (вихованця, студента), щоб набути останнім якостей, які відповідають виховній меті й завданням.

На сучасному етапі вищої освіти виховання, у широкому розумінні, розглядається у двох аспектах: виховання творчої особистості майбутнього

фахівця (педагога, психолога, інженера та ін.) і виховання високоморальної, толерантної особистості з високими громадянськими якостями.

Виховання як засіб і процес формування особистості надзвичайно важливе для суспільства, оскільки сполучає його минуле, сучасне й майбутнє, передаючи духовні надбання від одного покоління до іншого. Процес виховання працює насамперед на майбутнє нації, суспільства і людини, є важливим засобом збереження національної ідентичності й самобутності поколінь. Я.А. Коменський зазначав: *«Зневага до виховання є загибеллю людей, родин, держав і всього світу»*.

Зараз у педагогічному процесі вищої школи потрібно посилити увагу на розвитку не тільки *інтелектуального*, а й *морального і культурного потенціалу* особистості, допомогти студентові *зрозуміти самого себе*, мотиви своєї поведінки, правильно визначити свої *життєві позиції*, реалізувати *творчі можливості* у своєму майбутньому житті і праці. *«Завдання не лише передавати знання, але й вигострювати совість (а це результат виховання). Совість – це орган сенсу життя і діяльності особистості»* (В. Франкл).

Важливим завданням є формування у студентів високої поваги до правової культури, до Конституції України, до принципів і норм цивілізованого демократичного суспільства. Проте, на жаль, зараз існує невинуватена автономність навчання і виховання. Для забезпечення єдності навчання, виховання і розвитку особистості майбутнього фахівця має змінитися освітня парадигма вищої школи, яку образно можна сформулювати так: *«Від освіти для екзамену до освіти для формування особистості майбутнього фахівця»*.

Зростає загальнонаціональна роль вищої школи як важливого соціального інституту суспільства, що готує покоління інтелігенції, яка відповідає за успадкування не тільки наукових знань, національно-культурних цінностей і моральних норм, але й за виведення української держави з кризи, щоб вона посіла гідне місце у європейській і світовій демократичній спільноті. Тому й треба вчити студентів гуманізму і моральності, інакше суспільство ніколи не позбавиться від безвідповідальних фахівців, яким бракує не лише професійних знань і умінь, а й моральності.

Зараз під наглядом органів управління освітою перебуває лише навчальний процес, але треба *негайно взяти під суспільний і державний контроль також виховання* дітей і молоді. Звичайно, контролювати якість виховання важче, бо його результати виявляються не відразу, протяжні в часі, їх не можна перевірити екзаменом або тестуванням. Вони дають про себе знати в неконтрольованих ситуаціях протягом усього життя. Проте якщо освіта програє боротьбу за моральну і духовну культуру людини, програє суспільство загалом.

Єдність навчання і виховання студентів може забезпечити лише грамотно організований процес навчання. Нагадаємо, що реалізувати цю єдність ускладнює суперечливість між навчанням і вихованням (навчання – це набування студентом знань, умінь і навичок, які перевіряємо на екзаменах, а виховання – це формування мотиваційної сфери його особистості, набування смислів життя і діяльності). Виникає питання, як вирішувати виховні завдання у процесі організації навчально-професійної діяльності студентів?

Пригадаємо, що навчальна діяльність має три блоки:

*1-ий блок* – операційно-дійовий – це система цілей, дій і операцій, забезпечення яких формує професійні знання, уміння і навички.

*2-ий блок* – спонукальна сила діяльності – це двигун діяльності, який забезпечує діяльність енергією; це потреби, інтереси, настанови – мотиви діяльності.

*3-ій блок* – міжособистісні та ділові взаємини викладача і студента (педагогічна взаємодія), формою реалізації яких є професійно-педагогічне спілкування.

Результатом забезпечення цих блоків у єдності є те, що студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності здобуває не тільки певний рівень професійної і методичної підготовки, а й розвиває свої інтелектуальні й професійні здібності, досягає духовної й моральної вихованості, одержує систему світоглядних настанов і професійну компетентність, які спричинюють ставлення до своєї майбутньої професії, життєву і професійну позицію. Зміни, що відбуваються в одному з блоків (у позитивному або негативному відношенні) закономірно *викликають зміни* у двох інших блоках, що і зумовлюватиме кінцевий результат навчання студента та його виховне значення.

У «Державній програмі розвитку освіти в Україні на 2005–2010 рр.» визначено такі *навчально-виховні завдання*:

- 1) Формувати духовно багату, творчу молодь із національною свідомістю, патріотичними почуттями.
- 2) Виховувати високу самосвідомість, яка зорієнтована на вічні людські цінності, що переведені у власні переконання і життєві принципи.
- 3) Виховувати активне неприйняття зла (хамства, вульгарності, фальші), виховувати прагнення жити чесно і відповідально.
- 4) Формувати активну громадянську позицію, здатність до соціальної творчості.

Щоб ці завдання конкретизувати, звернемося до основних *педагогічних принципів виховання* студентів і розкриємо їхній психологічний зміст:

*1-ий принцип* – *демократизація освіти*, створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості і педагогів, і студентів для їхньої взаємозацікавленої педагогічної взаємодії;



2-ий принцип – гуманізація, посилення уваги до особистості кожного студента як вищої соціальної цінності суспільства, настанова на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними і фізичними якостями;

3-ій принцип – єдність національного і загальнолюдського у змісті виховання.

Проголошення **принципу демократизації** в суспільстві означає свободу. Згадаємо слова з Гімну України: *«Душу й тіло ми положим за нашу свободу, і покажем, що ми браття козацького роду...»*. Проте свободу можна розглядати тільки в системі соціальних цінностей і норм буття: *«Свобода без ідеалів приносить набагато більше шкоди, ніж користі»* (Артуро Граф); *«Тільки дурні називають свавілля свободою»* (Публій Корнелій Тацит); *«Найбільший плід обмеження бажань – свобода»* (Епікур); *«Свобода і розпуста – два абсолютно протилежні поняття»* (Квінтіліан); *«Свобода означає відповідальність. Ось чому більшість людей боїться свободи»* (Дж. Бернард Шоу). Філософ О. Ільїн так розгортає цю думку: свобода віри не є свобода фанатизму; свобода совісті не є свобода від совісті; свобода любові не є свобода і право на розпусту; свобода творчості не є свобода лінії і безвідповідальності; свобода переконань не є свобода безпринципності та ін.

Наведемо ще деякі висловлювання з преси: *«Демократія – свобода висловлювання, а не поведінки. Проте навіть свободу слова плутають зі свободою вербальної агресії, безтактністю, критиканством...»* (Ю. Соломін, артист); *«Демократія – не бордель. Свобода – не значить анархія... Свободу волевиявлення не можна ототожнювати зі свободою насильства, прояву жорстокості, свавілля тощо»* (Ю. Темірканов, диригент); *«Демократія без цінностей – порожня оболонка»* (Н. Народницька, журналіст); демократія – не *«що хочу, те й роблю!»*, бо вона перетворюється в *«безумство гибельної свободи»* (О. Пушкін), *«у свавілля»* (Ф. Достоевський).

*Демократія в освіті* (за К. Роджерсом) – це вибір і відповідальність, це внутрішня свобода обирати свій власний шлях відповідно до свого потенціалу, але це також обґрунтованість і рішучість здійснюваного вибору.

*Свободу у виховному сенсі* доцільно інтерпретувати як *владу над собою*, над своєю діяльністю, перетворення діяльності в самодіяльність, як вільний акт, мотивом якого є усвідомлення влади над собою (*«Я мушу це зробити...»*) або *«Я не повинна...»*. Це і є *внутрішня свобода*, що сприяє гармонійному розгортанню можливостей людини.

Психологічним механізмом внутрішньої свободи є *воля*. *«Шлях до свободи лежить через власну волю»* (Василь Стус). Вищим рівнем її розвитку є післядовільність, коли немає самопримусу, боротьби мотивів.

Післядовільність можлива при гармонійній структурі особистості: переконань, ідеалів, вищих почуттів (приймає рішення і ніщо не заважає його реалізувати).

Таким чином, демократизація вищої освіти не означає, що студент має абсолютну свободу і не має ніяких обов'язків перед державою, суспільством, родиною і навіть перед самим собою.

Почуття внутрішньої свободи пов'язане з почуттям власної гідності, самоцінності. Самоцінність – це наскільки людина вважає себе гідною поваги (а не уваги!) людей навколо. Приниження власної гідності (будь ким!) повинно сприйматися боляче: «*Страх – негативна емоція. Але є єдиний позитивний страх – страх втратити почуття власної гідності*» (Чингізхан); «*Гідність потрібно зберігати до кінця*» (Марія Антуанетта).

Отже, свобода дає нам право вирішувати власні проблеми. Водночас вона вимагає від нас і певних духовних зусиль. Чи легко докласти власні зусилля за почуттям «Мушу!»? Ні, а тому дехто перекладає право свободи вибору на інших, і відповідальність за цей вибір покладають на людей навколо (очікують, наприклад, від них «поради»), знімають із себе будь-яку відповідальність.

Свобода волі дає можливість людині бути вільною у своїх учинках. Це функціональне утворення, специфіка якого – нерозривний зв'язок між інтелектом та афектом.

Виміром справжньої внутрішньої свободи є моральна духовна творчість. Вона допомагає перетворити етичні приписи у власний морально-розвивальний потенціал. Моральне зростання особистості відбувається як власний саморозвиток. Від міри самостійних пошукових зусиль людини залежить значущість і стійкість результатів пошуку смислу свого життя.

Смисл життя – цілісне уявлення особистості про власне призначення, вищу мету, про життєво важливі і особистісно значущі цінності. Результати останніх досліджень (О.Г. Богдан) засвідчують, що 45% опитуваних студентів не змогли назвати жодного показника смислу свого життя. Виявлені такі показники смислу життя людини:

- присутність у її свідомості ідеалу (у формі конкретної особи або узагальненого образу) для співвіднесення з ним свого «Я»;
- усвідомлення іншої людини як абсолютної цінності;
- зверненість до моральних категорій у ситуації життєвого вибору;
- наявність мети, яка охоплює все життя.

Таким чином, внутрішня свобода полягає в обґрунтованості й рішучості здійснюваного вибору і відповідальності за його виконання. Завдання викладача – надавати кваліфіковану психологічну допомогу студентам, які опинилися у складній ситуації вибору, і сприяти здійсненню повноцінних життєвих виборів. Це також передбачає самостійний пошук

поведінкового сценарію, який повинен здійснюватися людиною на вищих моральних засадах.

На підставі сказаного можна зробити такі **висновки**:

- Виховання студентів на основі принципу свободи повинно бути пріоритетним, адже насильство, диктат не сумісні з досягненням духовно-розвивальних цілей сучасної вищої освіти.
- Особистість майбутнього фахівця формується в боротьбі з собою. Зовнішні обмеження повинні розвивати здатність до самообмеження. Інакше – лаксація, вибух, протест, відхилення будь-яких заборон.
- Кінцева мета виховання студентів: навчити молоду людину переборювати саму себе, володіти своїми пристрастями, самому обирати свій життєвий шлях, вирішувати та нести відповідальність за свій вибір. *«Ми не одні у світі, і хоч би що ми робили, ми несемо відповідальність перед іншими за все, що відбувається»* (Габріель Оноре Марсель).

Другий педагогічний принцип – **гуманізація освіти** – це система заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти й технології навчання, орієнтованих на вдосконалення особистості; це умова вирішення глобальних проблем сучасного людства. Гуманізація освіти передбачає формування нового гуманістичного світогляду особистості. Це шлях до вдосконалення культурного, духовного образу людини, тобто її вміння жити в суспільстві за моральними нормами, розвивати свої здібності до творчої діяльності, вдосконалювати свою особистість. Тобто гуманізація освіти – це перехід від технократичної моделі освіти до освіти культурнодетермінованої. Це зверненість до екзистенційних категорій особистості, серед яких є і проблема вибору та відповідальності, і проблема спілкування та любові, і проблема смислу життя та цінностей. У зв'язку з цим завданням гуманістичної психології є вивчення не тільки душевної, а й духовної природи людини, наповнення її конкретним змістом. У сучасному науковому психологічному описі людини мають бути духовні, душевні і тілесні характеристики.

Поняття *духовний* від слова «дух». У гегелівській традиції онтологія духу як суспільної форми свідомості зафіксована у традиціях, мові, мистецтві, релігії, народній пам'яті та в нормах стосунків «Я – Ти». Категорія «дух», його смислове наповнення стає визначальним для побудови інтегративного вчення про людину.

Дух є психологічною організацією людини. Якості і властивості духу «нрової» людини визначаються не зовнішньою нормативністю, а внутрішнім, природним, моральним законом – совістю. Набуваючи здібності до любові, лагідності, чистоти, дух стає основним регулятором людської діяльності й поведінки. Його єдина заповідь – полюби – у процесі ідентифікації з образом нової людини інтеріоризується у внутрішній закон, який дає підстави для довільної і відповідальної людської поведінки.

Дух головний над душею, а душа керує тілом. Духу властива вища здібність видіння, якому доступні всі внутрішні тасмниці людини, яке може вирішити питання про сутнісне призначення людини, розкривши справжній зміст смислу життя. Природа духу у внутрішній свободі та волі. Зламати дух – позбавити людину внутрішньої свободи та волі. *«Де воля спить, її ще й приколюють»* (Ліна Костенко).

Дух покликаний животворити людину, давати життєву силу, оживлювати серце тощо. Сьогодні багато вчених (В.Ю. Тихоплав, Г.Н. Дульнєв, В.Л. Обухов, М.К. Мамардашвілі та ін.) об'єктивний дух розглядають як вищу психічну силу. *Суб'єктивний дух* інтегрує свідомість кожної людини з об'єктивним духом, з абсолютним знанням. Суб'єктивний дух розглядають як згусток психічної енергії, як силу самовизначення, як поривання до кращого. Дух визначає мету і призначення людського існування – нескінченне удосконалення, примноження духовних якостей. Дух покликаний наповнювати людину життєвими силами, надавати життєву енергію. Дух є носієм совісті, і тільки він розкриває людині справжній смисл життя. *«Найгірша хвороба – хворіти духом»* (Григорій Сковорода).

Усі релігії світу ототожнюють об'єктивний дух з *Богом*. У старозаповітній концепції людини суб'єктивний (людський) дух має як загальні (онтологічні) характеристики, так і психологічні, які розкриваються через *відношення людини і Бога*, і які набувають конкретне визначення в етичних нормах (заповідях), які встановлені для людини Богом.

Предметом роздумів над суттю духу можуть бути такі вислови: *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.

З духом, як вищою силою, контактує *душа*, яка має функцію оживлення тіла світом почуттів. *«Душа є більше там, де любить, ніж там, де живе»* (Григорій Кониський). Учені стверджують, що *емоційний інтелект* (Д. Голман) важливіший для людини в її контактах з іншими людьми, ніж коефіцієнт інтелекту IQ. Навіть для кар'єри емоційний інтелект фахівця важить більше, ніж технічна компетентність. Розвиток емоційного інтелекту студентів є складником їхнього професійного становлення.

Коефіцієнтом *емоційного душевного розвитку* є здібність людини до саморегулювання, до ефективного спілкування з іншими, що виявляється в таких уміннях:

- розуміти себе і свій настрій;
- регулювати свій емоційний стан;
- надихати себе при досягненні мети;

- розпізнавати настрій іншої людини;
- чуйно відчувати потреби та бажання людей навколо.

Таким чином, духовність – це зверненість до духовної близькості людей і моральних соціальних цінностей, занурення в досягнення цивілізації і національну культуру. Духовність виявляється також у здібності відчувати себе відповідальним за свої дії та поведінку, за свою сім'ю і родину, за Україну та долю людства загалом.

*Духовність* – це пристрасна самовіддача і творчість в ім'я вищих смислів. Як результат цього, особистість стає автентичною та конгруентною, люди навколо стають більш самодостатніми, спільноти – такими, які саморозвиваються, а взаємодія зі світом стає благородно людською. Духовність особистості проявляється у спонтанному служінні світу, який також досягається як спонтанний, є гармонією переживання людської і світової спонтанності. Духовна особистість не може гвалтувати себе, іншу людину, спільноту і світ. Вона прагне, щоб усі названі сутності розвивалися творчо, вільно і були результативними (О.П. Колісник).

Розуміння сенсу життя – головне завдання духовного розвитку людини. *Показники духовності людини* (за М.Й. Боришевським):

- життєствердна поведінка;
- позитивне сприйняття себе та іншого;
- притаманність оптимістичної гіпотези;
- широке поле ціннісних орієнтацій;
- знаходження щастя в різних проявах життя;
- естетичний розвиток, здібність розрізняти красиве й потворне;
- наявність екологічних цінностей (але не лише захоплюватися природою, а й ніколи не робити їй зло), валеологічних цінностей (дбати про своє психофізіологічне здоров'я);
- високодуховною не може бути непатріотична людина, яка не шанує своїх батьків і рідну мову, культуру і традиції свого народу.

Таким чином, духовність визначає багатство внутрішнього світу особистості, розвиток інтелектуальних і емоційних її запитів. Духовність людини конкретно виявляється в її цінностях. *Цінність* – це те, що людина цінує (предмети і явища соціального життя, які є благом для людини і відповідають її потребам, ідеалам). Цінність не тотожна ціні!

Є цінності *периферійні*, які з віком людини змінюються (цінності дошкільника відрізняються від цінностей юнака), і є цінності *базові*, які залишаються на все життя людини (батьки, родина, діти та ін.). Є також цінності, які визнаються цілим народом, громадою, суспільством, – це *абсолютні цінності, загальнолюдські, вічні* (Віра, Надія, Любов та ін.).

Вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей як системи настанов, переконань, що виявляються в її поведінці, визначають як її *ціннісні орієнтації*. Це більш-менш стійке ставлення людини

до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, які вона розглядає як предмети, цілі або засоби для задоволення потреб своєї життєдіяльності. Ціннісні орієнтації дають можливість людині свідомо визначати й оцінювати своє місце в часі й просторі природного і соціального середовища, обирати стиль поведінки, базуючись на особистісному досвіді й відповідно до конкретних умов життєвої ситуації. Вони відображають факт приєднання суб'єкта до соціальних зв'язків і відношень, входження у духовну систему цінностей суспільства, і загалом визначають спрямованість особистості. Функція ціннісних орієнтацій – регулювання поведінки і діяльності людини в найбільш значущих життєвих ситуаціях. Ціннісні орієнтації – інтегральне утворення, яке пов'язане з потребно-мотиваційною та смисловою сферами особистості.

Таким чином, духовність завжди передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, за межі особистої користі, вона центрована на моральній культурі людства. Про духовність, про цінності людини говоримо лише тоді, коли ставимо питання: *«Заради чого здійснюється діяльність людини?»*, *«У чому сенс досягнення нею цілей, намірів, прагнень?»*, *«Який зміст вищих моральних категорій: справедливість, чесність, милосердя, любов?»* тощо.

Відтак, цілі й наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі індивідуальних цінностей, через що вони виконують функцію вищого критерію для орієнтації у світі та опори для особистісного самовизначення. Цілковите злиття особистості з духовними цінностями надає їй необхідної спонукальної сили, робить людину вільною у прийнятті рішень і повністю відповідальною за своє духовне самовизначення. Отже, духовний світ людини виявляється саме у відчутті внутрішньої свободи, у натхненні, у пристрастях, у творчості.

У праці «Народні вчителі і українська школа» Б.Д. Грінченко писав: *«Що на Україні повинна бути українська школа – про це нема чого сперечатися. Хто цього не признає, той не педагог, не вчитель, – той тільки чиновник – обруситель. Української школи вимагають найвищі основні принципи педагогії: за українську школу говорить сама практика діла. Без народної мови нема і не може бути народної просвіти»*.

Принцип гуманізації освіти пов'язаний із *принципом єдності національного і загальнолюдського* у змісті виховання, який передбачає також виховання у молоді *громадянської свідомості і національної самосвідомості*, патріотичних почуттів, почуття гордості за належність до свого народу, нації, що виявляється в активному засвоєнні національної культури, збереженні традицій і звичаїв, у спрямованості своєї діяльності на національні інтереси.

Краща форма боротьби з бездуховністю й агресивністю – протиставити їм духовність і культуру нації, народу, традиції моральності громадського

життя. Треба починати не з буття, а національної свідомості, одухотворення життя і трудового процесу. Саме тому формування в студентській молоді національної самосвідомості зараз набуває особливої актуальності. 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, уміння мислити на основі образів національної культури, засвоєння традицій і звичаїв свого народу, спрямованість своїх дій і вчинків відповідно до національних інтересів. *Функції національної самосвідомості* такі:

- 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-племени 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 оперття, 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 національності. 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 часто призводить до збочення з правильного життєвого шляху – люди стають егоїстами, обивателями, пристосуванцями, різного роду перевертнями.

Національний маргінал – денационалізована особа, відірвана від живого, рідного ґрунту (П. Кононенко). 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 всіякого аморально-злочинного психологічного маніпулювання. Національне не може бути відчужене від особистості без руйнування морально-духовних основ психіки.

Психологічні дослідження засвідчують, що одним із складників особистісної кризи є втрата соціальної ідентичності, звичної totoжності себе, свого «Я» з певними соціальними об'єктами-орієнтирами – суспільством, професією, способом життя, мовою, національністю, політичною позицією та ін. Знищення індивідуальної, соціальної, національної самосвідомості, на думку П. Кононенка, 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 місці, високі принципи життєдіяльності.

Студентські роки є визначальним етапом у генезі національної свідомості та самосвідомості, адже саме в цей період молода людина домагається найвищого інтелектуально-духовного рівня пізнання світу й себе в ньому, ідентифікує себе як суб'єкта національно-державотворення, наповнює конкретним ментальним змістом образ власного «Я», розвиває почуття етнічної ідентичності тощо.

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 феномена, а як поштовху до практичних справ.



Чи можна ставити питання про первинність національного або загальнолюдського? Це два невід'ємні елементи цілісної системи існування людства, механізму його функціонування. Людська сутність у психіці кожної людини – ментальність, духовність, культура – розвиваються як національні за формою та змістом. *«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. Потєбня).

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 майбутнього опертя в старості. На жаль, сьогодні мало усвідомлюється зв'язок зі своїми предками, наші сучасники, за нерясними винятками, слабко 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 у продовженні свого роду та імені – народити й виплекати дитину, передати їй духовну спадщину минулих поколінь, забезпечуючи цим її вічність. Тому й поставлено завдання виховувати духовно багату особистість. Духовність гармонізує особистість фахівця, усуває його протиріччя з середовищем, дає можливість зосередитися на розв'язанні професійних завдань, обрати на цій основі засоби самоствердження, творчої самореалізації.

Нам не потрібно когось копіювати, бо в нас є своя система цінностей. Наше завдання полягає у збереженні духовності своєї нації (П. Щербань). Серцевину національної духовності становлять цінності, які тісно переплітаються з християнськими: щедрість, доброзичливість, поміркованість, прощення, працелюбність та ін. *Завдання сучасного національного виховання* – відновити ці цінності, бо духовне відродження нації неможливе без духовного виховання молоді. Власне «Я» має поповнюватися конкретним ментальним змістом, почуттям національної ідентичності. Ментальність – глибинне джерело ідеології та віри.

У зв'язку з цим *завдання виховання студентської молоді* полягає в тому, щоб кожен студент міг визначитися, що для нього є суттєвим, обов'язковим, необхідним для власного професійного й особистісного зростання. Важливим до того ж є *моральна основа самовизначення* (а не тільки інтелект), та й воля має смисл лише при свідомому виборі життєвої перспективи, мети майбутньої професійної діяльності. Студентські роки є визначальними і в розвитку самосвідомості, і в життєвому самовизначенні, і в розвитку національної самосвідомості.

Проте сучасне життя – це життя з абсолютно протилежними цінностями. Криза сьогодення ґрунтується не на втраті цінностей, а на протиріччі між засвоєними цінностями та власним досвідом реального життя в суспільстві. І як результат цього в деякого виникає глибоке відчуження від самого себе. Тому важливо не втратити абсолютної цінності унікальності свого «Я». Необхідно бути самим собою, залишатися тим, ким ти є, бути впевненим і гордим за себе. *«Кожна людина має гідність і цінний смисл через свою унікальність»* (К. Роджерс).

Важливо також цінити й інших людей такими, якими вони є. Загальні цінності створюють особливу атмосферу довіри, турботи, радощів спілкування. Гідність людини визначається спрямованістю її волі робити добро людям навколо.

Отже, можна зробити такі *педагогічні висновки*:

1) У суспільстві не можна бути лише споживачем. Кожна людина своєю діяльністю бере участь у розвитку культури, тому є якоюсь мірою її співавтором, співтворцем, і в такий спосіб реалізує свою особистість, стверджує сенс свого життя. Якщо є мета, прагнення до діяльності, яка становить смисл життя, тоді й буденні справи стають облагородженими цими цілями і смислом життя.

2) Людина повинна жити в системі тих цінностей, які хочемо в неї сформувати. Виховати гуманну людину негуманними методами – абсурд.

Реалізація особистісних цінностей у практиці взаємин визначається як моральність людини. Мораль – загальна ціннісна основа культури, яка спрямовує активність «Я» на ствердження самоцінності, рівності людей у їхньому прагненні до щасливого життя.

Поза моральним контекстом людина не може жити. У цивілізованому світі повинен дотримуватися баланс між правами і обов'язками, свободою і моральною відповідальністю. Таким чином, моральність – це орієнтація в людських цінностях та їх обстоювання у своєму житті. Моральність виявляється в моральних якостях особистості, сутністю яких є гуманне ставлення людини до людини. Стався до людини так, як би ти хотів, щоб вона ставилася до тебе – золоте правило моральності. Багато вчених вважають, що моральні якості людини мають більше значення для її шанування, ніж чисто інтелектуальні досягнення. Останні самі залежать від величі духу (Т. Едісон).

Допоміжним гарантом моральної поведінки і механізмом реалізації моральності є совість. *«Совість – це емоційний страж переконань»* (В.О. Сухомлинський). Совість – це загострене почуття відповідальності перед людьми та суспільством загалом за свою поведінку. Совість ґрунтується на оцінках своєї поведінки: якщо оцінка позитивна – зростає самоцінність, якщо оцінка негативна – виникають «докори сумління». Совість – це критична моральна оцінка своєї поведінки, яка супроводжується сильними почуттями. Совість без високорозвинутого інтелекту сліпа,

але це не так небезпечно, як небезпечний інтелект без совісті. У християнському вченні совість є важливим критерієм розпізнавання добра і зла.

Голос совісті лунає тим гучніше, чим духовніша людина. Якщо людина не піднімається до рівня совісті, вона опускає планку вимогливості до себе нижче і шукає собі виправдання за допомогою розуму. Згадайте слова К.Д. Ушинського про протиріччя між розумом і почуттями, проте *«серце шукає справедливості»* і *виникають «каяття совісті»* (Ш.О. Амонашвілі).

Совість орієнтує також волю. Вона стримує людину від тих спонукань, які морально неприпустимі, і навіть на рівні мотивації совість не дає волі непристойним думкам. Механізмом совісті є рефлексія (самооцінка), а за фізіологічною основою совість дуже близька до біологічного утворення.

Висока моральність і культура поведінки разом із високим рівнем освіченості визначають *інтелігентність*, а людину, яка наділена такою якістю, називають *інтелігентом*. Інтелігент поєднує в собі прекрасну освіченість і моральну вихованість з активною громадянською позицією, тобто він не байдужий до подій, що відбуваються в суспільстві та світі.

Духовним камертоном розвитку суспільства повинна бути інтелігенція. О.І. Солженіцин так характеризував представника інтелігенції 20-х років ХХ століття: *«Це щирий 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»*.

Інтелігентна людина наділена ще й таким якостями:

- загострене почуття соціальної справедливості;
- залучення до багатств світової і національної культури;
- прямування за велінням совісті;
- особистісна порядність і тактовність;
- ідейна принциповість;
- толерантність;
- безкорисне служіння народу;
- ідеальна потреба пізнання.

*Інтелігентність* – це моральний показник здатності діяти на користь людям, суспільству. А.П. Чехов писав: *«Інтелігентна людина поважає іншу людину як особистість, а тому вона поблажлива, м'яка, ввічлива. Вона не принижує і себе, щоб викликати співчуття. Її найважливіші моральні поняття: обов'язок, добро, справедливість, совість, честь, скромність. Для інтелігентної людини погано говорити – так само непристойно, як не вміти читати і писати»*. Ю.О. Гагарін говорив: *«Чим розумніша, культурніша людина, тим вона поблажливіша, добріша до людей»*.

Інтелігент повинен відчувати почуття обов'язку і глибокої вдячності перед тими людьми (насамперед батьками і вчителями), за допомогою яких він досяг свого соціального статусу і професійного успіху, хоча вони

самі можуть бути менш успішними від нього, бо з різних причин не змогли повністю самореалізуватися. Покликання інтелігенції – збереження соціальних цінностей народу, формування нових моральних імперативів, які б відповідали викликам сучасного і майбутнього. Це визначальна сила суспільного розвитку, яка здатна не тільки генерувати ідеї, а й втілювати їх у життя. Проте сучасна інтелігенція характеризується моральною невизначеністю (В.І. Астахова).

*Отже, головна і остання надія України пов'язана з культурою та інтелектом нації, тими, хто не втратив почуття інтелігентності. У вихованні студентів потрібно враховувати те, що породжує інтелігента його освіченість (набування знань) разом із формуванням духовності, високої моральності. Якщо для студента моральні норми є особистісно значущими, то він сам визначає свої обов'язки, сам вимагає від себе їхнього виконання, сам себе критично оцінює і духовно зростає як особистість і представник інтелігенції.*

Таким чином, **мета і зміст виховання студентів** як фахівців із вищою освітою передбачає:

1) Запровадження національних, державних і загальнолюдських цінностей.

2) Формування суспільного ідеалу служіння Україні, збереження і примноження традицій українського народу.

3) Виховання громадянських і світоглядних якостей, духовності, моральної культури, інтелігентності, скромності.

4) Створення умов для вільного розвитку особистості – індивідуальності студента.

5) Позбавлення студентів від антигуманних стереотипів, від звички бути утриманцем та розраховувати на державу, суспільство, батьків, а не на себе. Для цього необхідно визначити смисл свого життя, виробити в собі самостійність.

6) Посилення мотивації в моральному, гуманному зростанні особистості. Навчальний процес повинен орієнтуватися на розвиток внутрішньої свободи студента, почуття власної гідності, самоповаги, здатності до об'єктивної самооцінки і саморегуляції.

7) Забезпечення тісного зв'язку професійного і морального виховання, підготовка студента – майбутнього фахівця до виконання соціальних функцій у нових умовах розвитку нашого суспільства.

8) Досягнення свободи і гармонії зі своїм оточенням (людьми, речами, природою та ін.). Для цього не треба намагатися просто його змінювати відповідно до наших уподобань (на жаль, аж ніяк не все залежить від нас), а потрібно навчитися змінювати своє ставлення до світу навколо, шукати в усьому позитивні аспекти і не бути рабом речей. Показником нашої залежності від речей є не стільки їхня кількість, скільки сила і кількість думок, які «прив'язують» нас до них. Тому й треба змінити

наше ставлення до цих речей, адже всі вони згодом псуються, стають непридатними до використання. Чи варто витратити стільки сил та енергії на переживання через них?

Щодо гармонії з людьми навколо, то це, як не дивно, також переважно дія наших спонтанних (або контрольованих) емоцій. Культура поведінки – це насамперед культура виявлення емоцій, уміння контролювати їх. Від здатності управляти своїми емоціями залежить інколи життя людини, не кажучи вже про успіх у професійній діяльності. Учені визначають, що поведінка людини на 90% визначається емоціями і лише 10% – розумом. Самовдосконалення полягає в тому, щоб навчитися контролювати власні емоції у процесі спілкування з рідними, з друзями, з іншими людьми. Потрібно набути вміння володіти емоціями, стримувати себе.

Звідси такі *практичні висновки* щодо виховання студентської молоді:

1) Освіта – залучає людину до соціальних відносин, привертає до культурних цінностей і процесів, спричиняє переоцінку наявних знань. Студентська молодь за роки навчання у ВНЗ набуває соціальної зрілості. Вона повинна пізнати суть ринкових відносин, набути господарських і професійних знань, умінь і навичок, здобути самостійність і свободу в реалізації громадських прав і обов'язків.

2) Студентам треба сформуванню власну освітню парадигму, яка ґрунтується на настановах безперервної самоосвіти, формуванні здібності бути господарем свого життя, постійного розвитку свого творчого потенціалу, тобто передбачає самоорганізацію для підвищення рівня конкурентоспроможності на ринку праці й подальшого свого професійного зростання.

3) У вищій школі є потреба у ґрунтовній етичній освіті, яка допоможе студентам перейнятися вищими поняттями духовності, моральності і почуттям громадянської відповідальності.

4) У ВНЗ має бути створена атмосфера морального навчання без доктринерства й морального релятивізму (відносності норм), щоб допомогти студентам розвивати в собі сильні моральні почуття, стати інтелектуалами.

### 7.3. Психологічні механізми, критерії та етапи розвитку моральної свідомості людини

*Є дві речі, які возвеличують наші душі:  
зоряне небо над нами і моральні закони  
всередині нас.*

І. Кант, німецький філософ

*Посійте вчинок – і пожнете звичку,  
посійте звичку – і пожнете характер,  
посійте характер – і пожнете долю.*

В.М. Теккерей, англійський письменник

Завдання виховання студентської молоді можна реалізувати сповна, якщо ми керуємося адекватними психологічними теоріями, проникаємо «у внутрішню сутність процесів розвитку особистості» (Л.С. Виготський).

Розвиток особистості відбувається у процесі активного засвоєння, привласнення людиною тієї чи іншої культури. Особистість – це соціальне утворення, яке відображає міру привласнення і реалізації людиною цінностей, норм, цілей, форм і засобів діяльності та ставлення до них. Тому виховання треба розглядати як входження людини в контекст сучасної культури, як процес її ідентифікації в культурі через засвоєння і прийняття нею свосвідних культурних символів (норм, правил, зразків поведінки та ін.), які регулюють взаємини людей у суспільстві.

Особистість – цілісність, яка самовизначається. Особистість – автор, який пише самого себе: як людина себе формує залежить не тільки від того, що їй пропонують, а й від того, що вона обирає, а ще якою мірою вона внутрішньо вільна та ініціативна. Вона є суб'єктом власної життєдіяльності та активності. Тому виховання можна визначити як створення відповідних умов (матеріальних, соціальних, організаційних та ін.) для зростання особистості через включення її в різні види діяльності.

Розвиток є саморух, саморозвиток через вольові зусилля, свідомість і самосвідомість. Тому виховання відбувається через організацію власної діяльності людини і насамперед через організацію *провідної діяльності* (Д.Б. Ельконін). Для студентів провідною діяльністю є навчально-професійна діяльність.

Психологічним механізмом формування будь-якої якості особистості є поєднання трьох компонентів:

1) *Зразок* – конкретний образ того, що і як робити, знання соціальної норми, правила поведінки в конкретних життєвих ситуаціях, модель взаємодії людина-людина.

2) *Емоція* – переживання, яке приховане за нормою і разом з нею виявляє ставлення людини до іншої людини. Емоції мають і самостійну мотиваційну енергію – це рушій нашої поведінки, її мобілізувальна сила. Будь-яка емоція існує в єдності з образом (когнітивна структура) та афективним її тоном. Унаслідок цього відбувається кодування інформації в довготривалій пам'яті. «*Будьте жагучі в пошуках істини*» (І.П. Павлов).

3) *Дія (вчинок)* – одиниця поведінки, акт морального самовизначення особистості щодо людей, суспільства й самої себе. Особистість будує саму себе з досвіду багатьох своїх учинків і через них розкриває свої особистісні якості.

Дамо деякі пояснення щодо кожного складника формування якості особистості.

*Моральні норми* (на відміну від суспільних законів) суб'єктивно вільні, їх підтримує і контролює *традиція*, санкціонує *суспільна думка* та власна *совість*. За порушення моральних норм не карають, а *осуджують*, не *схваляють*. Ці норми дають змогу кожному з нас бути захищеними від замаху на свою особистість, свої інтереси, свою честь. Моральні норми наказують і захищають, а їхнє виконання створює добре ім'я, репутацію, честь, гідність людини. Є кодекси честі офіцера, лікаря, психолога. Зараз пропонується запровадити у ВНЗ кодекс честі студента, викладача, керівника. *«Справжня честь – це настанова самому собі за будь-яких обставин діяти тільки з огляду на корисність для людей»* (Бенджамін Франклін).

Проте моральні норми мають загальний характер (поважати людину, виявляти емпатію до неї тощо), а їхнє дотримання приховує потенційні протиріччя між їхнім змістом і формальною стороною виконання. Наприклад, моральна норма – поважати людину – загальна вимога, але як це зробити викладачеві у конкретному життєвому випадку, коли студент безвідповідально ставиться до своїх обов'язків? Або гуманне ставлення – людяність, повага до людської гідності, але як це поєднати зі справедливістю, вимогливістю, турботою про майбутнє студента? Через це етичним інструментом практичного втілення моральних норм у життя є *конкретні правила*, сукупність яких є етикетом. *Етикет* – встановлений порядок (правила) поведінки людей будь-де (заклад освіти, театр, вулиця тощо). Оволодіння людиною етикетом – це оволодіння нею *культурою взаємин*. Зараз етикет нескладний (на відміну, наприклад, від рицарського етикету), але ж він існує, його треба кожному знати і дотримуватися!

У вищій школі формою прояву соціальної поведінки є дотримання студентами (як і викладачами) норм і правил внутрішнього розпорядку ВНЗ, виконання службових обов'язків і обов'язків студента, ставлення людини до інших тощо. Кожна з них відображає певну *рольову субординацію* (викладач – студент, керівник – підлеглий), хоча й не виключає загальної культури взаємин.

У міжособистісних взаєминах «викладач–викладач», «студент–студент» норми визначаються самими учасниками взаємодії, що відображає їхню моральну і психологічну культуру. Проте етикет (знання правил) без душі перетворює людину в *маніпулятора* (Е. Шостром), який позбавлений індивідуальності, цілісності та душі. Маніпулятор ставиться до людей як до речей, але й сам одночасно стає річчю. Маніпуляції небезпечні й руйнівні для міжособистісних взаємин. У Євангелії від Матвія сказано: *«Що за користь людині, якщо вона завоює увесь світ, але втратить власну душу?»*

У ставленні «людина–людина» виявляються *моральні почуття*, які можуть набувати самостійної мотиваційної енергетики. Наприклад, коли

поведінка загрожує призвести до наслідків, суперечливих моральним почуттям, вона гальмується, бо порушує душевний емоційний комфорт («докори сумління»). Навпаки, коли практична поведінка буває навіть шкідлива для здоров'я, але її наслідки відповідають моральному почуттю, вона реалізується (наприклад, шестирічна Настя Овчарова, ризикуючи власним життям, врятувала свою маленьку сестричку від вогню).

Від чого тоді залежить людська недбалість? Внутрішня *духовна безпечність* стримує безперервний процес духовної самозміни особистості, викликає безтурботність, пасивність, недбале ставлення до своєї діяльності й поведінки, поблажливе ставлення до самого себе. Стан безпечності виявляється не тільки в тому, що суб'єкт не дотримується суспільно значущих вимог, норм і правил, а ігнорує навіть елементарні правила соціальної поведінки, демонструє байдужість і до самого себе.

Отже, те, які соціальні норми і правила людина обирає, яку модель поведінки реалізовує, значною мірою залежить від її почуттів, від самоствавлення. У зв'язку з цим важливо формувати у студентів самоповагу, почуття особистої гідності і честі. Слід також пам'ятати, що моральні почуття роблять життєдіяльність людини залежною від її потреб, бажань, інтересів, цінностей і референтної групи (для студентів це може бути студентська група). Важливим є також те, що справжній *виховний ефект* базується на позитивних емоціях. Негативні емоції можуть виникати, але не як кінцева мета педагогічного впливу, а як можливий ситуативний засіб, переборення якого потрібно для досягнення позитивного емоційного ефекту (наприклад, студент боїться втратити повагу авторитетного викладача). Якраз *педагогічний такт* дає змогу викладачеві будувати спілкування зі студентами на позитивних емоціях, встановлювати і підтримувати позитивний психологічний контакт з ними. Педагогічний такт – це моральна категорія, своєрідний дотик вихователя до почуттів вихованця.

Принцип гуманізму вимагає, щоб навіть у складних і суперечливих ситуаціях зберігалася *повага до людини*. Проте поважне ставлення до студента не виключає, а передбачає *вимогливість* викладача до нього. Є така педагогічна залежність: вимогливість до особистості збільшується й ускладнюється в міру зростання поваги до неї (А.С. Макаренко).

Відтінки ставлення викладача до студента залежать від рівня вихованості останнього і від конкретних умов педагогічної взаємодії та варіюються від прихованої симпатії до підкреслення холодності, від радісності до сухості, від м'якості до суворості. Педагогічний такт викладачі виявляють у врівноваженій поведінці (витримка, самовладання), у довірі до студента, в оптимістичному підході до нього. Водночас довіра – не потурання, вона дійова тоді, якщо щира та поєднується з контролем і вимогливістю (але не підозрілістю, яка пригнічує).



Третій складник якості особистості – *дія (вчинок)* людини, що має такі психологічні особливості:

1) Вчинок завжди *діалогічний*, а його сутність можна зрозуміти лише в контексті ставлення людини до людини – це дійова смислова позиція однієї людини до іншої. Якраз через учинки людина піднімається до своєї сутності як особистості.

2) Вчинок – акт вільного волевиявлення, який не потребує ніякої винагороди (І. Кант), він особисто сконструйований і реалізований особистістю. Актуалізація морального вчинку тому й можлива поза соціальним контролем.

3) Вчинок характеризується одиницністю, відповідальністю і аксіологічністю (ми оцінюємо не технічний бік учинку, а моральний).

За рівнем усвідомлення розрізняють учинки вольові (усвідомлені); свідомі, але з непередбачуваним результатом; афективні (образа, гнів, відчай та ін.), імпульсивні (неусвідомлені). За своєю спрямованістю вчинки поділяються на егоїстичні, прагматичні та альтруїстичні. За видом розрізняють учинки практичні, словесні та вчинки без зовнішнього вияву (умовчання, витримка, самообіцянка, самонаказ тощо).

У вчинках можуть виявлятися протиріччя між спонуканням (мотивом) та результатом (див. табл. 7.1).

Таблиця 7.1

## Співвідношення між мотивом і результатом учинку

Мотив	Результат
+	+
-	-
+	-
-	+

Рівень усвідомлення людиною свого вчинку визначається моральною його оцінкою (вербалізація), осяганням розумом його смислу (навіщо?), адекватністю переживань його наслідків.

При *аналізі й оцінці* викладачем учинку студента не повинно бути упередженості, самовпевненості, емоційної збудливості. Оцінка вчинку залежить від того, які стосунки між викладачем і студентом. Вони повинні будуватися на принципі справедливості. Викладач має бути рефлексивним, оцінювати себе й бачити себе очима студентів.

Вчинки при повторенні в аналогічних ситуаціях стають *звичками* (друга натура людини). Наявність моральних звичок і моральних почуттів є передумовою виконання моральних норм і протидії їх порушенню, вони визначають відмінну, *внутрішню вихованість людини* (див. табл. 7.2).

Таблиця 7.2

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 їхньому порушенню	Здійснення моральних вчинків і протидія вчинкам, які суперечать моральним нормам	Зміцнення моральних звичок
Зовнішня вихованість:			
а) добра вихованість	Наявність навичок застосування добре засвоєних моральних норм	Мимовільні дії, які відповідають моральним ситуаціям	Виховання моральних звичок поведінки
б) ситуативна вихованість	Грунтовні 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
в) погана вихованість	Знання моральних норм, але відсутність навичок і звичок	Поодинокій прояв невихованості в нових ситуаціях	Навчання моральним знанням і навичкам моральної поведінки
Невихованість	Неясне уявлення про моральні норми, відсутність моральних звичок	Частий прояв невихованості, аморальні вчинки	Навчання знанням про соціальні норми та про правила їхнього виконання. Вправлення у конкретних ситуаціях спілкування

Отже, потрібно переходити до нової одиниці психологічного аналізу: від дії людини до її вчинку. Одночасно аналіз акцентують на моральному, соціальному і культурному аспектах, тому що у вчинку людини виявляється її ставлення до інших і самого себе, розкриваються особистісні якості суб'єкта.

Органічна єдність моральних знань і моральних почуттів, раціонального й емоційного складають *моральну свідомість людини*. За Л. Колбергом, є такі показники і рівні розвитку моральної свідомості в генезисному плані:



абсолютних цінностей, морально-духовних національних цінностей як репрезентантів їхньої особистості.

#### 7.4. Характеристика основних напрямів реалізації функцій виховання студентів вищих навчальних закладів

*Справжня гуманність означає насамперед справедливість.*

В.О. Сухомлинський,  
український педагог

*Виховати людину інтелектуально, не виховавши її морально, – означає виростити загрозу для суспільства.*

Ф. Рузвельт, президент США

Розглянемо тактичні напрями втілення соціальних норм у життя студентів.

**І. Ілюстративний напрям.** Студенти повинні наочно бачити реалізацію соціальних норм у поведінці людей навколо, особливо тих, з якими вони зустрічаються у стінах ВНЗ. Роль викладача – бути зразком виконання своїх обов'язків і трудової дисципліни, культури взаємин і професійно-педагогічного спілкування.

Педагогічні вимоги до студентів також повинні відповідати культурній формі взаємин і спілкування: порада, прохання, ділове розпорядження, рекомендації, запрошення до дії, побажання й інколи наказ (наприклад, «Я була б задоволена, якщо Ви...», «Мені дуже хотілося б...», «Прошу Вас не запізнюватися...», «Пробачте, але мені заважає Ваша неувважність...» тощо).

Треба пам'ятати, що життєві смисли, цінності не можуть передаватися так само, як і наукові знання. Для цього є єдиний шлях – через приклад власних переживань із боку викладача (діє механізм емоційного «зараження» або наслідування авторитетному викладачеві). Тому емоційний образ викладача, його імідж справляє сильний вплив на емоційну сферу особистості студентів, на ефективність сумісної навчальної роботи. Наслідування є важливим соціально-психологічним засобом поширення норм моралі та їхнього переростання у традиції і звички (професійна поведінка викладачів, які стали взірцем для життя і діяльності студентів у майбутньому). Через це викладачеві важливо експресивно виражати свої почуття, виявляти емпатійність, щиро приймати переживання студентів і виявляти своє ставлення до них.

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 напрям** – це вербалізація норм, роз'яснення сутності правил, аргументація їхньої значущості, доказовість необхідності їхнього виконання. Педагогічним методом для цього слугує переконання. У ВНЗ є курси педагогіки, етики, психології та ін., які повинні роз'яснювати та аргументувати студентам правила культури поведінки (наприклад, потрібно привітатися, коли входиш в аудиторію навіть із запізненням, хоча б кивком голови; під час лекції не заважати працювати однокурсникам і викладачеві; потрібно працювати чесно, не переписувати чужі конспекти тощо).

Може, декому треба також пояснити, чому саме так потрібно поводитися, навіщо існують норми і правила взаємин? Дехто з наших студентів, на жаль, не знає ні норм, ні правил їхнього виконання (прикладом є ситуація, коли викладач змушений пояснювати студентам, хто кому повинен поступатися місцем у службовому ліфті). Через це викладачам доцільно проводити бесіди зі студентами на етичні теми, консультувати їх із психолого-етичних питань, аналізувати будь-яке порушення правил, на основі чого формувати культуру поведінки, вчити майбутніх фахівців моральності. Важливо також звертати увагу на культуру спілкування студентів поміж собою, взаємини в академічній групі.

Не можна оминати грубі манери поведінки окремих студентів, уживання ними під час неофіційного спілкування ненормативної лексики, відсутність у декого почуття власної гідності (це виявляється і в деяких сучасних дівчат). Стиль одягу, зміст спілкування і манери поведінки юнаків і дівчат іноді не можна розрізнити вже при вході в університет, а це завтрашні вчителі – інтелігенція, яким вчити культурі наших дітей!

Аргументування, роз'яснювання – це альтернатива примусу або наказу. Виховна сила аргументів вимірюється здібністю «похитнути» стару мотиваційну систему людини, що чинить опір новим зовнішнім впливам. Тактика викладача полягає в тому, щоб «звільнити» студента з його стійкого ідейно-світоглядного кола і спрямувати в іншу сферу, де він, хоча і не буде одразу таким незворушливо впевненим, проте в нього можуть виникати якісь розвивальні особистісні зміни.

Виховна аргументація повинна *спрямовувати особистість у її майбутнє*, у напрямку знань, яких для цього бракує. *Метод переконань* не завжди одразу викликає очікувані результати, бо є індивіди, які не чутливі до

зовнішніх (педагогічних) впливів або недбалі щодо творення власного образу «Я». Переконання (мовленнєве роз'яснення) підготовлює лише ґрунт для позитивних зрушень, а потім має почати діяти *емоційне реагування* педагога стосовно внутрішнього стану студента, якому властиві такі риси. Педагог емоційно бурхливо (яскраво) переживає емоцію жалю, журби, розпачу тощо, демонструє занепокоєння щоб пробудити у студента *почуття сорому* як передумови його самовиховання. Але таке почуття сорому має бути пов'язаним з дієвим ставленням викладача до студента – *підкуванням* про нього. Тільки тоді суб'єкт-суб'єктна взаємодія стає розвивальною, коли реалізується формула «*зрозумів – перемлів душею – прийняв – зробив*». Для цього студентові потрібно 1) знати, як поводитися і коли; 2) розуміти, навіщо це потрібно; 3) уміти примусити себе діяти правильно (потрібна воля).

Щодо *суб'єкт-суб'єктних стосунків*, то вони відбуваються, на думку І.Д. Беґа, у візуальному просторі (при зоровому безпосередньому сприйманні однієї людини іншою). Але для морально-духовного розвитку вихованця такого контакту недостатньо. Суб'єкт-суб'єктні стосунки передбачають і корекцію поведінки, і підкріплення морально-духовних надбань, і психологічний захист, і підтримку особистості студента.

Викладач розвиває у студента прагнення і вміння до *духовної взаємoprисутності* як найширшого діалогу. Таке спілкування на відстані благотворне для нього. Студент повинен уміти формулювати запитання щодо проблем, які його хвилюють, які вже самі по собі вміщують і відповідь. *Духовна близькість* двох суб'єктів розвіює сумніви, надає душевну підмогу, мобілізує суб'єкта на досягнення життєвих цілей.

#### **Умови ефективного переконання студента:**

- 1) Знання індивідуального емоційного стану студента.
- 2) Забезпечення єдності думки, почуття та вольового стимулювання.
- 3) Переконання треба підкріплювати вправами (вчинками), які закріплюють знання норм і правил поведінки. У зв'язку з цим потрібно створювати умови для практичного виявлення студентом якості в реальному житті, інакше формуватиметься цинік, який знає моральні норми, проте не виконує їх. Працелюбність людини виховується працею, чесність – чесними вчинками, сміливість – переборенням страху тощо.

- 4) Переконати – це довести фактами, аргументами, власним утіленням норм у життя. *Форми переконання*: бесіда, особистий приклад, віра в істинність того, у чому переконуємо інших. Провідна роль у моральному вихованні студентів має належати *методу дискусії* на гіпотетичні моральні теми. Це одна з найважливіших форм засвоєння «мови моралі», розрізнення добра від зла, розуміння поняття справедливості, свободи, істини, поваги людської гідності та ін. У курсах гуманітарних наук ефективним є застосування *методики ділової гри*, що є поглибленням «теорії дискусії» завдяки переміщенню акценту на її організаційний момент.

Проте сформувавши суспільну й індивідуальну поведінку людини лише вербальними засобами здебільшого неможливо. Для цього конче потрібний синтез думки, слова та дії. Ще вихователі Стародавнього світу знали: *«Слова навчають, приклади захоплюють»*.

Переконавання тісно пов'язане з навіюванням, яке непомітно здійснює вплив на підсвідомість людини, безконтрольно проникає у психологічну структуру особистості і реалізується в повсякденному житті у вигляді вчинків, прагнень і настанов. Навіювання є в будь-якому акті педагогічної взаємодії. Воно стимулює свідому активність студентів. Це тактовне і тонке здійснення індивідуального підходу до вихованців. За допомогою педагогічного навіювання можна збуджувати почуття радості або пригнічення, віри в себе або зневіру, інтерес або нудьгу, довіру або підозрілість тощо. Ці хвилювання викликають не стільки змістом висловлювання викладача, скільки його інтонацією, виразністю і яскравістю мовлення, а також підкріпленням його жестами, мімікою, рухами, які і впливають на почуття студента. Наприклад, поганий настрій викладача, як хвиля, «захльостує» студентську аудиторію; на дратівливий тон педагога студент відповідає так само. Викладач, який налаштований на негативне сприймання студента, сам стає полоненим цієї настанови. У зв'язку з цим викладач повинен володіти *технікою навіювання*, що може бути мимовільним і довільним. До того ж значущими можуть бути навіть окремі слова (наприклад, *«Добре!»*, *«Молодець!»*, *«Не годиться!»*), репліки (наприклад, *«Ви маєте успіх!»*, *«Ви, як завжди, не підготовлені!»*), а також зовнішній вигляд викладача (зібраність, статечність, привітність, мажор у взаєминах тощо). Результат навіювання може бути як позитивним, так і негативним.

Спільним між переконаванням і навіюванням є те, що основний засіб педагогічного впливу – слово. Вони тісно взаємопов'язані і часто є комплексним впливом на людину. Таким чином, переконавання повинне мати характер навіювання, а навіювання – готувати підґрунтя для переконавання. Різниця між ними умовна, оскільки у будь-якому випадку слово діє і на почуття, і на розум людини.

Молоді педагоги часто не володіють мімікою і жестами, мають бідний арсенал виразних засобів, монотонний голос тощо, їхня розмова зі студентами часто будується на повчаннях і нотаціях. ***Поради молодому викладачеві:***

1) Бути спостережливим за тим, що більше впливає на того чи іншого студента, особливо при педагогічних невдачах.

2) Працювати вдома над собою перед дзеркалом, здійснювати не лише слуховий, а й візуальний контроль за своєю поведінкою.

3) Знімати м'язові затиски (самонавіювання), у т.ч. навіть під час заняття: *«Все добре!»*, *«Я вільно володію навчальним матеріалом»*, *«Студенти активно працюють»* тощо.

4) Аналізувати своє проведене заняття: пригадати власні негативні емоції та визначити причини їхнього виникнення, не допускати фіксування поганих настанов щодо себе.

5) Учитися керувати своїми емоціями, уміти підбирати точну словесну форму для виявлення своїх почуттів.

Вплив авторитетного викладача пов'язують із процесом *наслідування*, через яке студент приймає цінності педагога в різних ситуаціях: при розв'язанні певної моральної проблеми, при міжособистісному спілкуванні (наприклад, під час бесіди), при з'ясуванні свого ставлення до соціальної проблеми тощо. Ситуації різні, але наслідування відбувається спонтанно та є результатом соціальної перцепції при сприйнятті студентом доброзичливого викладача.

Щоб підтримувати ефективність процесу наслідування, можна застосувати прийом *педагогічного здивування*. Наприклад, викладач просить студентів допомогти йому опанувати такими моральними якостями, якими він, за переконанням студентів, володіє бездоганно. Це викликає у студентів незвичний емоційний стан, максимально активізується їхня внутрішня психічна діяльність: вони висловлюють здивування, розмірковують над проханням викладача, пропонують способи виховання тощо. Після цього викладач повертає думку студентів на самих себе такими запитаннями: «*Чи притаманні їм ці якості?*», «*Як їх можна в себе виховати?*» та ін.

*Мистецтво виховання* – це опора на найбільш продуктивні потреби студента. Такою природною його потребою є потреба в іншій людині, потреба взаємодіяти з нею. Добре, якщо й щодо викладача у студента є потреба в спілкуванні з ним.

Викладачеві потрібно також урахувувати потребу студента у груповій взаємодії. Якщо студент порушив певну моральну норму, доцільно використати прийом *протиставлення групи та її окремого члена*. Важливо створити у студентському колективі атмосферу помірної групової відчуженості від цього студента, зниження інтенсивності контактів із ним, особливо з референтними однокурсниками. Це збуджує в порушника почуття пригніченості, засмученості, прикрасі й прагнення повернути звичне почуття приємності від групової взаємодії.

Несприятливою умовою, що перешкоджає функціонуванню виховного механізму, є внутрішня *духовна безпечність* (І.Д. Бех), яка й стримує безперервний процес духовної самозміни особистості з усвідомлення власного «Образу-Я». Внутрішня безпечність пов'язана з безтурботністю, пасивністю, недбалістю ставленням до діяльності та поведінки, у людини відсутня старанність, необхідна психічна напруга.

Духовна безпечність проявляється в недоречному, поблажливому ставленні до самого себе. Вона причетна до цілей – цінностей найвищого



рівня, і спричиняє відчуження від власного «Я-ідеального», сенсожиттєві орієнтири втрачають притягальну силу.

Чому людина стає безпечною? Головним механізмом морально-духовного самоперетворення є свідомі вольові зусилля. Вольовий недорозвиток суб'єкта не сприяє особистісному зростанню та актуалізує деструктивну спрямованість його мислення, яке збагачується сильною негативною емоційною енергією. Це породжує устремління індивіда до асоціальної поведінки. Стан безпечності виявляється не тільки в тому, що суб'єкт не дотримується суспільно значущих вимог, а ігнорує навіть простіші, особистісно важливі, демонструє власну безпечність.

Таким чином, норми і правила культурної поведінки потрібно засвоювати разом із почуттями, лише тоді за ними відкривається цінність людини і реальне ставлення до неї. Цей творчий синтез (норма, правило, почуття) запобігає можливість студентові загубити власну душу. Щоб цього не сталося, треба підніматися від конкретного бачення ситуації до високих ступенів узагальнення, до символів, до вчинків. Учинок – це і є символ, знак, повідомлення про певне ставлення людини до людини.

**III. Діяльнісно-практичний напрям** – це організаційно-практичні зусилля педагогічного колективу на втілення норм і правил у життя, на виховання поведінки студентів, на виховання їхніх учинків. **Учинок** – це одиниця поведінки як акт морального самовизначення студента щодо людей, суспільства і самого себе. *«Мої вчинки – моє єдине надбання, якщо вони гідні»* (Будда).

Завдання викладачів вищої школи – санкціонувати, стверджувати культуру поведінки студентів через їхні конкретні вчинки. Обов'язком викладачів є не тільки пояснення етичних норм, визначення і вказування на недоліки студентів, а й реалізація чіткої *корекційної тактики*. Психологічна сила слова викладача може викликати у студента спалах емоцій (наприклад, сором), а за ним і позитивну зміну його поведінки. Студент (особливо педагогічного навчального закладу) повинен відчувати потребу поводитися, як потрібно майбутньому фахівцеві, усвідомлювати суспільну й суб'єктивну необхідність культурної моральної поведінки, уміти прогнозувати можливі оцінки інших людей його вчинків, виробляти в собі моральні звички, які відповідають вимогам етикету. У зв'язку з цим потрібно організовувати *вчинкову життєдіяльність студента* у ВНЗ.

Виховний арсенал сучасного педагога полягає в залученні студентів до таких учинків (І.Д. Бех):

1) *Вчинок «Я–для Вас»* – людина піклується про іншого, хто відсутній у момент дії вчинку. Потрібно залучати студентів до прояву таких моральних учинків, які об'єктивують людські стосунки, а їхні 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, коли людина активно протистоїть тим особам, хто поводить себе негідно, і цим допомагає людям навколо стати кращими. Допомога іншим стає справою честі, коли людина звертається до вольових зусиль. Це можливо за таких умов: уміння протистояти чиннику «моя–чужа», «не моя справа», «моя хата скраю»; розпізнавати власні й чужі почуття – співчувати; емоційно збагачувати свій внутрішній світ (важливу роль до того ж відіграє мистецтво: співпереживання героям, прояв почуттів під час прослуховування музики тощо).

3) *Вчинок-відданість*, який пов'язаний із наявністю вищих почуттів як детермінантів моральних дій. Виявляється в бажанні творити добро іншому задля співчуття до нього. Цей учинок – відгук серця. Це міжособистісна взаємодія в контексті дружніх стосунків людей.

4) *Вчинок-вірність* – виявлення надійності за різних обставин у контексті турботливого ставлення людини до іншої людини.

5) *Вчинок збереження честі і гідності* – пов'язаний із самоцінністю. Спіратися 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 протребах, у домаганні, у самостваленні.

9) *Вчинок-милосердя* – добре, співчутливе ставлення до кого-небудь; вияв жалості, помилування.

10) *Вчинок-шляхетність* – прояв благородства як показника особистісної зрілості.

### ***Психологічні вимоги щодо формування вчинків:***

- Вчинки мають набути стійкого характеру, стати звичними.
- Вони повинні виявлятися серед знайомих і незнайомих людей, у студентському колективі та професійно-педагогічному середовищі.
- Вчинки, які повторюються, стають другою натурою людини, сутністю, самодетермінованими проявами «Я».
- Уникати вчинків, які руйнують сприятливі міжособистісні стосунки: глузування, дорікання, несправедливе звинувачення, грубощі тощо.

*Післявчинкова аура* – це колективний стан потрясіння зі знаком «плюс» або «мінус» залежно від мотиваційної спрямованості вчинку (колективні захоплення або обурення). Саме це й спричиняє глибоке осмислення вчинку, адекватну його оцінку й самооцінку. Отже, розмірковування щодо вчинку і висновки з цього приводу повинні бути емоційно забарвленими (наприклад, студента має хвилювати почуття прихильності до викладача), щоб активізувати енергетичний потенціал небайдужого ставлення до людини, яка потребує альтруїстичної допомоги.

Якщо йдеться про особу, яка повністю глуха до гуманістично орієнтованих соціальних впливів, у цих умовах можливий також *метод покарання*. Проте є вимога – визначаючи форму і міру покарання, потрібно щадити особистість, не принижувати почуття власної гідності.

Ще одне завдання викладачів – спрямовувати виховну роботу на формування у студентів суб'єктивної значущості самої морально-духовної вимоги. Морально-духовне виховання неможливе без відповідного ідеалу, за яким створюється модель особистості. Досягнення ідеалу вимагає від особистості цілеспрямованої роботи над собою, подолання внутрішнього опору, який буває доволі сильним. Студент повинен максимально активізувати всі свої внутрішні резерви, спрямувати їх у річище практичного самовиховання.

Викладач мусить володіти поведінковими формами ставлень (що створені культурою) до світу навколо, до інших людей, до самого себе. Не можна недооцінювати також зовнішні форми поведінки (етикет) викладача, інакше даремно сподіватися на культурну поведінку студента. Поведінка – ознака, яка говорить про ставлення суб'єкта до суб'єкта, це символічний образ ціннісного ставлення, тому вона нас хвилює, надихає, роздратовує, викликає образи тощо.

Визначимо *головні підходи у виховній роботі зі студентами*, що спрямовані на формування особистості на моральній, гуманній основі (за І.Д. Бехом):

1) Створення умов для вільного розвитку індивідуальності кожного студента.

2) Позбавлення студентів від утриманства, зневажання культури, норм моралі.

3) Завдання студента – знайти смисл свого життя, виховати в собі самостійність.

4) Підвищувати мотивацію морального розвитку і самовдосконалення. Навчальний процес повинен орієнтуватися на моральне й духовне оновлення особистості, на розвиток внутрішньої свободи, почуття власної гідності, самоповаги, здатності до об'єктивної самооцінки і саморегуляції.

5) У навчальному процесі посилювати акценти на розвитку інтелектуального, морального і культурного потенціалу особистості студента, допомагати йому зрозуміти самого себе й мотиви власної поведінки, реалізувати свої творчі можливості у майбутньому житті.

6) Забезпечувати тісний взаємозв'язок професійного і морального виховання студентів, готувати їх до виконання соціальних функцій у нових суспільних умовах, формувати у майбутніх фахівців повагу до правової культури, до принципів і норм демократичного громадянського суспільства.

Вищий навчальний заклад – завершальний етап не тільки інтелектуального, а й соціального інтегрування молодшої людини в систему соціальних відносин. Саме тому перед сучасною вищою школою стоять такі *практичні виховні завдання*:

- активізувати національно-громадянське виховання студентів, засвоєння ними духовно-моральних цінностей українського народу, залучення їх до збереження і примноження національної культури;
- відродити військово-патріотичне і фізичне виховання;
- стимулювати діяльність органів студентського самоврядування, студентських наукових і громадських організацій, клубів за інтересами, трудових об'єднань;
- підвищити ефективність культурно-просвітницької діяльності та роботи соціально-психологічної служби;
- утверджувати здоровий спосіб життя і культуру проведення дозвілля молоді.

Виховна робота у вищому навчальному закладі повинна оцінюватися такими *критеріями*:

- а) зміст концепції виховної роботи у ВНЗ, за розробку і реалізацію якої відповідає проректор із виховної роботи;
- б) рівень відображення цієї концепції у планах і звітах із виховної роботи ВНЗ, інститутів, кафедр, викладачів;
- в) розробка для реалізації концепції виховної роботи інструкцій, рекомендацій дирекції, кураторам, органам студентського самоврядування;
- в) конкретна робота адміністративних і громадських структур, які відповідають за виховну роботу зі студентами (куратори груп, викладачі, органи студентського самоврядування), її зміст і результативність.

Отже, можна зробити такі *загальні висновки*:

1) *Цінності* (абсолютні, національні, державні, громадянські, родинно-особисті) – виявляють, приймають, збуджують хвилювання, привласнюють, стають власним ставленням людини до навколишньої дійсності, до людей навколо, до себе.

2) *Норми* – проголошують, роз'яснюють, аргументують, у їхній необхідності переконують, доводять до розуму і серця.

3) *Правила* – пропонують, засвоюють, виконують. Людина набуває звички, звички поводитися певним чином у конкретних життєвих умовах відповідно до прийнятого етикету.

4) *Почуття* – хвилюють, відображають суб'єктивне емоційне ставлення кожної особи до людей і самої себе, сприяють емоційній ідентифікації індивіда з певною соціальною спільнотою (уподібнення смислово-ціннісних орієнтирів, критеріїв оцінювання).

5) *Вчинок* – розумово-емоційно-вольова дія, складник поведінки, є реалізацією моральної свідомості.

б) Мотиваційна готовність суб'єкта до здійснення морально-духовного вчинку залежить від спонукальної сили моральної вимоги, конкретної етичної норми як суспільної цінності, що їй повинно викликати в суб'єкта позитивну емоційну реакцію (інакше вимога неефективна).

Насамкінець треба зазначити, що виховне значення має кожен навчальний предмет і кожен викладач повинен бути носієм культурної поведінки, виховувати моральну культуру студентів через практику педагогічної взаємодії.

### Питання для самоконтролю

1. Пояснити положення: *«Головна проблема сучасної вищої школи – неогрунтована автономність навчання і виховання студентів»*.
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)? Чи можлива абсолютизація суверенітету окремої особистості поза моральною відповідальністю?
3. Розкрити зміст цінностей, які прийняті в системі виховання. Доведіть, що людину треба навчати реалізовувати свої права в системі суспільних, загальнолюдських і національних цінностей.
4. Чи можна погодитися з думкою, що *«культура – це самообмеження, яке захищає суспільство від занепаду і послаблення душі»* (С. Юрський)?
5. Довести, що питання про сенс життя є питанням про цінності, які вищі від самого життя. Яку функцію виконують ціннісні орієнтації?
6. Психолог В.П. Зінченко стверджує, що *«совість – стан моральної очевидності»*. Якщо Ви згодні з ним, то доведіть це.
7. Довести, що потрібно виховувати і розвивати гідність людини, інакше духовність її стає міфом.
8. Чому творчий потенціал особистості залежить від її морального потенціалу?
9. Учені вважають, що поведінка людини на 90% складається і залежить від емоційних реакцій і тільки на 10% залежить від розуму. Тоді що таке «культура поведінки»? Чи можна стверджувати, що культура поведінки – це насамперед культура виявлення і володіння своїми емоціями?
10. Чи погоджуєтеся Ви з думкою вчених, що сучасна людина не homo-sapiens – людина розумна, а homo-moralis – людина моральна і в цьому її специфіка?
11. Доведіть, що людину треба навчати реалізовувати свої права в системі моральних цінностей.
12. Якщо поведінка людини має символічний характер, про що може символізувати вчинок?

13. Довести, що моральне почуття завжди вільне. А.С. Макаренко: *«Не робити чогось через страх покарання так само аморально, як і робити»*.
14. Чи можуть наукові знання людини бути гарантією її моральної надійності? А вміння мислити, розуміти світ у протилежностях, бачити перспективу його розвитку?
15. Чи можна протиставляти ідеї гуманізму та раціоналізму? Як розуміти сучасний принцип раціогуманізму?

## Література

- Алберти Р.* Самоутверждающее поведение: Распрямись, выскажись, возрази! / Р. Алберти, М. Эммонс. – СПб: Академический проект, 1998. – 190 с.
- Алексеева О.В.* Формування громадянської позиції сучасної молоді // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2006. – № 2. – С. 31-35.
- Алишев Б.С.* Представления о свободе у современных студентов // Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С.99-109.
- Амонашвили Ш.А.* Без сердца что поймешь? // Развитие личности. – 2004. – №1-6.
- Андреев А.Л.* Культурное пространство студента // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 55-64.
- Балл Г.О.* Принцип раціогуманізму та його значення для психології // Інституту психології імені Г.С. Костюка – 60 років: Наук. зап. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 25. – С. 81-97.
- Бех І.Д.* Виховання особистості. – К.: Либідь, 2003. – Т.1. – С.269; Т.2. – С. 245-273.
- Бех І.Д.* Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124-129.
- Бех І.Д.* Духовна енергія вчинку // Освіта і управління. – 2005. – Т.8, №1. – С. 51-59.
- Бех І.Д.* Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане // Педагогіка і психологія. – 2007. – №1. – С.5-27.
- Бех І.Д.* Закономірності сучасного виховного процесу // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2004. – № 1. – С. 33-40.
- Бідніченко О.* Організація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах // Вища освіта України. – 2006. – №2. – С. 38-44.
- Білик Л.* Формування соціально-психологічної культури студентської молоді у вищому навчальному закладі / Л. Білик, Т. Супрун // Вища освіта в Україні. – 2004. – №3. – С. 105-109.

**Білик М.** Особистісні чинники формування ідейно-політичних настановлень студентської молоді // Соціальна психологія: Український науковий журнал. – 2006. – №1. – С. 50-61.

**Богдан Е.Г.** О развитии потребности в смысле жизни в юношеском возрасте // Психология в вузе. – 2006. – №2.

**Братусь Б.С.** Леонтьевские основания смысловых концепций личности // Вопросы психологии. – 2004. – №4. – С. 102-112.

**Быков А.К.** Концептуальные основы мониторинга воспитания // Педагогика. – 2006. – №6. – С. 19-27.

**Дворецкая М.Я.** Смыслообразующее влияние категории «дух» на формирование интегративной психологической концепции человека // Психологическая наука и образование. – 2006. – №3.

**Журавлева Н.А.** Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. – 2006. – Т.27, №1. – С. 35-44.

**Загвязинский В.Я.** Личностно-социальный подход в воспитании // Педагогика. – 2006. – №3. – С. 106-108.

**Затовський А.** Духовність та її сучасне розуміння дорослою людиною // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2004. – Вип. 2. – С. 20-25.

**Зинченко В.П.** Размышления о душе и ее воспитании // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 119-136.

**Зязюн І.** Естетична регуляція ціннісної свідомості // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 5-12.

**Зякут Т.** Особливості формування національної свідомості на сучасному етапі державотворення // Рідна школа. – 2006. – №5. – С. 19-23.

**Калаціна А.** Виховання самосвідомості особистості студента як умова її розвитку і самореалізації // Рідна школа. – 2004. – №11. – С. 26-27.

**Колісник О.П.** Психогуманний ступінь розвитку особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №5. – С. 25-28.

**Лосев А.Ф.** Держание духа. – М.: Политиздат, 1989. – 364 с. (С. 314-327).

**Никандров Н.Д.** Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 9-11.

**Никитина Л.Е.** К вопросу о новой идеологической стратегии развития воспитания // Мир психологии. – 2005. – №1. – С. 184-190.

**Ничипоров Б.В.** Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 192 с.

**Пануча М.В.** Особистість: розвиток, соціалізація, виховання / М.В. Пануча, Т.Д. Крачковська. – Ніжин : РВВ НДПУ ім. М. Гоголя, 2001. – 148 с. (Розд. III).

**Помиткін Е.О.** Вікова періодизація духовного сходження особистості // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – №3. – С. 87-97.

**Рибалко В.В.** В.О. Моляко: теорія виховання творчої особистості на основі стратегіального підходу // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №6. – С. 1-16.

**Роджерс К.** Свобода учитися. – М.: Смысл, 2002. 527 с. (Гл. 14. Современный подход к ценностному процессу).

**Савченко Л.** Вивчення ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді // Безпека життєдіяльності. – 2006. – № 1. – С. 30-33.

**Савчин М.В.** Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та самосвідомості особистості // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – №4. – С. 115-131.

**Сенько Ю.В.** Гуманитаризация образовательной среды в университете // Педагогіка. – 2001. – №5. – С. 51-57.

**Соколов А.В.** Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества / А.В. Соколов, И.О. Щербакова // СОЦИС. – 2003. – № 1. – С. 115-124.

**Сорокина Н.Д.** Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студента // СОЦИС. – 2003. – № 10. – С. 55-60.

**Терещук Г.В.** Педагогічна діагностика ціннісних орієнтацій молоді в процесі її соціального і професійного становлення // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 119-125.

**Фокин Ю.Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Уч. пособие. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

**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.

**Чобітько М.Г.** Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2004. – № 1. – С. 57-69.

**Шабельников В.К.** Психология духовности. – М.: Смысл, 2003. – 250 с.

**Штепа О.С.** Пропріум зрілої особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2. – С. 26-32.

**Щербань П.Н.** Національна спрямованість – неодмінна умова підвищення ефективності вищої освіти // Вища освіта України. – 2006. – №2. – С. 107-110.

**Щербань П.Н.** Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання студентської молоді // Вища освіта України. – 2005. – №4. – С. 62-66.

**Щуркова Н.Е.** Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М.: ОЦ «Педагогический поиск», 1997. – 78 с.



## 8. ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ

Формою навчальної взаємодії, співробітництва викладача і студента є педагогічне спілкування, через яке реалізують всі педагогічні функції і забезпечується активність суб'єктів педагогічного процесу. Педагогічне спілкування органічно поєднує в собі елементи предметно-орієнтованого, особистісно-орієнтованого та соціально-орієнтованого спілкування, тому має специфічні особливості.

### 8.1. Характеристика педагогічного спілкування як форми педагогічної взаємодії

*Я вірю в могутню, безмежну силу слова вихователя. Слово – найтонший і найгостріший інструмент, яким ми, вчителі, повинні вмiло доторкатися до сердець наших вихованців.*

В.О. Сухомлинський,  
український педагог

Основою сучасної парадигми професійної підготовки фахівця з вищою освітою є ствердження пріоритету розвитку особистості студента. Він автор свого майбутнього, а викладач має честь допомагати йому. Саме тому безпосередніми учасниками педагогічної взаємодії є викладач і студент, між якими встановлюються як ділові, так і міжособистісні взаємини. Їхнє співробітництво в реальних міжособистісних контактах є тим соціальним середовищем, в якому відбувається становлення особистості майбутнього фахівця і подальший розвиток особистості викладача, адже кожен із них знаходить умови для власного особистісного зростання.

Формою педагогічної взаємодії і у процесі навчання, і у вихованні є спілкування – вербальний або невербальний контакт. *Спілкування* – процес обміну між людьми певними результатами їхньої психічної та духовної діяльності: засвоєною інформацією, думками, судженнями, оцінками, почуттями й настановами.

*Професійно-педагогічне спілкування* є основою науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи та одним із найголовніших аспектів його професіоналізму і педагогічної майстерності. Педагогічна діяльність

– володіти прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, умінням організовувати діалогічну взаємодію;

– своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії;

– аналізувати процес педагогічного спілкування, встановлювати співвідношення мети, засобів і результатів комунікативної взаємодії.

Таким чином, психолого-педагогічна культура спілкування – це такі його ознаки і властивості, сукупність яких свідчить про його психолого-педагогічну довершеність (умотивованість, спрямованість, комунікативність, урегульованість тощо), які забезпечують комунікативно-творчу і психологічно-комфортну педагогічну взаємодію, взаємообмін інформацією, взаємовплив і взаєморозуміння викладача і студентів.

## 8.2. Психологічний аналіз педагогічної взаємодії викладача і студентів

*Якщо ви хочете, щоб вас поважали,  
майте справу тільки з людьми,  
гідними поваги.*

Жан де Лабрюйєр,  
французький письменник

Синонімом професіоналізму викладача часто вважають його здібність бути повноцінним суб'єктом власної науково-педагогічної діяльності та розвивати суб'єктний потенціал студента. Завдання розвивального навчання – надання студентові допомоги у становленні його як суб'єкта навчально-професійної діяльності, суб'єкта саморозвитку. Через це викладач повинен докладати спеціальне зусилля для організації педагогічної взаємодії, яка ґрунтується на суб'єкт–суб'єктних взаєминах, визнає ефективність його педагогічної діяльності та сприяє розвитку суб'єктності всіх учасників педагогічного процесу. Для аналізу цього явища використовують поняття полісуб'єктна взаємодія.

Спілкування за *принципом суб'єкт–суб'єктної взаємодії* вимагає від кожного учасника таких якостей:

- сприймати співрозмовника як індивідуальність зі своїми потребами та інтересами;
- виявляти зацікавленість у партнері, співпереживати (емпатія) його успіхам або невдачам;
- визнавати право партнера на незгоду, на власну думку, на вибір поведінки та відповідальність за свій вибір.

Дотримання цього принципу дає можливість налагодити ширі, довірливі стосунки викладачів і студентів. Це також дає змогу коректно

(ввічливо, тактовно, чемно) робити зауваження студентіві, допомагати йому бачити власні хиби, давати йому поради щодо подальшого самовдосконалення поведінки.

Взаємини викладачів і студентів характеризуються складною структурою, компонентами якої є: 1) *мотиваційний* (інтерес до партнера й потреба у стосунках із ним); 2) *когнітивний* (сприйняття й оцінка іншого; рефлексія стосунків і усвідомлення їхніх труднощів; уявлення про оптимальні взаємини); 3) *емоційний* (задоволеність стосунками, які склалися; взаємні оцінні ставлення партнерів; відчуття психологічної захищеності, комфортності або напруженості, тривожності); 4) *поведінковий* (тип взаємин і стиль педагогічного спілкування; спосіб поведінки в конфліктній ситуації; засоби коригування взаємин і взаємовпливу).

Оскільки партнери діють у соціальних контактах не ізольовано один від одного, а спільно (інакше контакту не буде), то комунікативний акт можна назвати фазами взаємоспрямованості на партнера, його взаємовідображення, взаємоінформування один одного та взаємовідключення. Зміст цих фаз контакту визначає рівень спілкування. Є такі *рівні спілкування* (за А.Б. Добровичем):

1) *Конвенційний рівень*, який є повноцінним людським спілкуванням. Змістом такого спілкування є те, що людина відчуває потребу в контакті, у неї з'являється настанова на зовнішню комунікацію («поговорити б із ким-небудь»), яка посилюється наявністю реального партнера. Кожен із партнерів відчуває актуальну роль іншого та свою актуальну роль очима партнера. Фаза взаємоінформування може проходити спокійно, а може мати форму конфронтації. Також і фаза взаємовідключення може відбуватися в атмосфері рівності партнерів та їхньої загостреної уваги один до одного.

Контакт на конвенційному рівні вимагає від партнерів високої культури спілкування. Цей рівень можна вважати оптимальним для вирішення особистих і міжособистісних проблем у людських контактах.

2) Найнижчий рівень спілкування називають *примітивним*. На цьому рівні спілкування співрозмовник не партнер, а об'єкт, потрібний або зайвий; якщо він потрібний, ним треба володіти, якщо заважає – відштовхнути від себе. На першій фазі такого спілкування або співрозмовник розглядається як «предмет для слухання», якому заздалегідь відмовляють у праві висловлювати власну думку, або відсутнє бажання з ним говорити, відповідати на його запитання. На фазі взаємовідображення актуальна роль партнера не усвідомлюється, сприйняття його глобальне, з використанням оцінних шаблонів (хороший – поганий, свій – чужий тощо). Щодо самого себе, то «примітивний» партнер наївно думає, що співрозмовник його бачить таким, яким він сам себе сприймає або за кого себе видає.

Ставлення до партнера без будь-яких внутрішніх обмежень визначається лише тим, чи подобається він (прояв симпатії), чи не подобається (прояв антипатії). Вираження симпатії до співрозмовника у випадку прибудови «знизу» улесливе, у випадку прибудови «зверху» – безпорадне. Зі слабким партнером контакт закінчується лайками і глузуванням, а з сильним – вибаченнями або погрозами.

«Примітивний» партнер спілкування в певному розумінні неповноцінний, але реагувати на нього так само примітивно означає визнати власну неповноцінність. Давно відомо, що той, хто взагалі цінує людську гідність, не зневажатиме її навіть у суб'єкта, чия поведінка огидна.

3) *Маніпулятивний рівень* посідає проміжне місце між конвенційним і примітивним рівнями. Той, хто обирає для спілкування цей рівень, за своїм підходом до іншої людини близький до примітивного, а за виконавчими можливостями – до конвенційного. Суб'єкт комунікації – маніпулятор, партнер – суперник у грі, яку неодмінно треба виграти (тобто мати якусь «вигоду»), прибудуватися до співрозмовника «зверху».

Маніпуляції дуже різноманітні за технікою та метою, і маніпулятор необов'язково діє свідомо – це відбувається «якось само по собі», підсвідомо. Через це, коли маніпуляторів викривають, вони здивовані цим і щиро ображаються. Проте потреба «виграти будь-що», безумовно, відображає егоцентризм такої людини.

4) *Стандартизований рівень* спілкування характеризується тим, що справжньої рольової взаємодії між співрозмовниками не відбувається. Спілкування ґрунтується на деяких стандартах, здебільшого це «контакт масок».

*Живеш поруч нього, смієшся і плачеш,  
Здається, всі думи в душі його бачиш.  
Здається, все ясне, і гнів його й ласка, -  
Аж глянеш пильніше: все маска і маска.  
Лиш маску ти знаєш, її ти любив,  
Що криєш за нею – і хто ж се злюбив?  
(І. Франко)*

Тут немає ні справжнього бажання спілкуватися, ні готовності до взаємодії. Усі фази характеризуються підкресленим формальним ставленням партнерів один до одного, беземоційним, надмірно церемонним. Це нагадує маніпуляції.

5) *Ігровий рівень спілкування*, на якому партнери мають якості повноти і людяності конвенційного рівня, але перевершують його тонким змістом, багатством відгінків. Володіння цим рівнем вимагає чималого артистизму, духовної витонченості співрозмовників.

6) *Ділове спілкування* характеризується прибудовою «поруч», проте є взаємний інтерес партнерів допомогти тому, хто у цьому має потребу.

Це створює особливу близькість, викликає радість спільної роботи або співтворчості. У партнерів виникають почуття взаємної прихильності, довіри, теплоти. На діловому рівні спілкування буденніше, проте глибше, серйозніше.

7) Вищий рівень людського спілкування – *духовний*. На цьому рівні партнер сприймається як носій духовного начала, і це пробуджує у нас почуття, споріднене одухотворенню. Тут є віра в можливість наблизитися під час бесіди до досягнення найвищих цінностей людства. Співрозмовники надзвичайно чутливі до душевного стану один одного, обидва щирі й спонукають один одного до спонтанності. На останній фазі розмови стільки ще хочеться сказати один одному, що розлучитися, здається, неможливо.

Звичайно, краще було б, щоб педагогічне спілкування відбувалося на духовному рівні, й аж ніяк не педагогічно спілкуватися викладачеві і студентам на примітивному або маніпулятивному рівнях. Саме тому педагогічне спілкування стає предметом наукового дослідження.

За останні роки з'явилися цікаві дослідження психологічних особливостей педагогічної комунікативної взаємодії у вищій школі. Так, наприклад, у дослідженні Г.Ю. Микитюк розкрито структуру педагогічних взаємин викладача і студентів, компонентами яких є мотиваційний, когнітивний, емоційний і поведінковий, від взаємозв'язку характеристик яких залежить рівень стосунків (див. табл. 8.1).

Як бачимо, при високому забезпеченні всіх компонентів педагогічної взаємини характеризуються як гармонійні, що відповідає вищому рівню людського спілкування – духовному (за А.Б. Добровичем). До того ж деструктивний рівень має ознаки примітивного та маніпулятивного рівнів.

Знання цих рівнів спілкування необхідно викладачеві для самоаналізу своїх контактів зі студентами, пошуку помилок і недоречностей у повсякденному спілкуванні з ними. Ознакою живого, реального спілкування є те, що воно майже завжди відбувається більше, ніж на одному рівні, або переходить з одного рівня на інший. Проте суттєвим є те, наскільки рівень спілкування адекватний педагогічній ситуації, а вона дуже мінлива, тому викладачеві треба вникати у причини розладу педагогічного спілкування, використовувати тактичні спроби налагодити контакти зі студентами, що сприяє формуванню сприятливого психологічного клімату у педагогічній взаємодії.

Не можна допускати одноманітності у спілкуванні зі студентами, слід пам'ятати про важливість духовного спілкування. До послуг викладача класика прози, поезії, музики, і йому потрібний «живий» співрозмовник, якого треба шукати у середовищі студентів, знайти такого партнера і дожити ним, прощати навіть його вади і недосконалість.

Таблиця 8.1

**Характеристика рівнів сформованості педагогічних взаємин  
викладачів і студентів**

Рівні	Компоненти структури педагогічних взаємин «викладач-студентів»			
	мотиваційний	когнітивний	емоційний	поведінковий
гармонійний (високий)	Стійкий інтерес до партнера та виражена потреба в поглибленні стосунків, розширенні їх за межі навчального процесу	Глибоке розуміння специфіки й труднощів у взаєминах, адекватне уявлення про шляхи їхнього вдосконалення; знання особливостей партнера й висока ідентифікація з ним	Задоволеність стосунками, що склалися; відчуття психологічної захищеності й комфортності; симпатія й повага до партнера; низький рівень реактивної тривожності у стосунках	Гнучкість поведінки, її динамізм; високий рівень соціальних умінь і психологічної культури; взаємна творчість і співпраця; відсутність бар'єрів у спілкуванні
невизначений (середній)	Інтерес до партнера нестійкий; потреба в стосунках обмежується функціонально-діловою сферою	Поверхове розуміння специфіки взаємин і одностороннє тлумачення їхніх труднощів; нереальне уявлення про шляхи поглиблення; недостатнє знання особливостей партнера й невисока ідентифікація з ним	Соціально-психологічна амбівалентність; нейтральність ситуації взаємин, її невизначеність; індивідуальне ставлення до партнера; середній або високий рівень реактивної тривожності у стосунках	Стереотипний стиль взаємин; статусно-рольова їхня зумовленість; середній рівень прояву соціально-психологічних умінь і психологічної культури; прихована конфліктність
деструктивний (низький)	Відсутність вираженого соціального інтересу до партнера; мотивація уникнення додаткових стосунків із ним	Упереджене, невірне розуміння специфіки взаємин і неусвідомлення наявних труднощів; песимізм щодо їхнього вдосконалення; низька соціальна рефлексія, протиставлення себе партнеру, взаємозвинувачення	Невдоволеність стосунками, стресова насиченість і напруженість; антипатія і неповага до партнера; високий рівень реактивної тривожності в ситуації взаємин	Консерватизм, шаблонність поведінки; низький рівень прояву соціально-психологічних умінь; відсутність позитивної динаміки стосунків; висока конфліктність

Педагогічне спілкування як професійна діяльність викладача включає такі *етапи* (за В.О. Кан-Каликом): 1) моделювання викладачем 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 (*рефлексійний етап*).

Таким чином, педагогічна взаємодія викладача зі студентами, основною формою якої є педагогічне спілкування, є важливим складником педагогічної діяльності викладача ВНЗ. У психології вищої школи розроблено (І.С. Булах, Л.В. Долинська та ін.) головні вимоги до взаємин у системі «викладач–студент», які найефективніше позначаються на процесі навчання й виховання майбутніх фахівців: 1) поєднання аспектів керівництва і співпраці при організації педагогічного процесу; 2) формування у студентів почуття професійної соборності з викладачами; 3) подолання рецидивів авторитарних форм педагогічного впливу, орієнтація педагогічного спілкування на зрілу особистість із розвинутою самосвідомістю; 4) опора на професійні інтереси студентів; 5) включення студентів у різні форми початкової науково-дослідницької діяльності; 6) створення умов для підвищення громадсько-політичної активності студентів завдяки їхній участі у спільних із викладачем формах роботи; 7) забезпечення наукового співпраці студентів і викладачів; 8) реалізація системи неофіційних, нерегламентованих контактів викладачів і студентів; 9) участь професорсько-викладацького складу в організації студентського дозвілля, зокрема в гуртожитку.

Оптимальними є також такі педагогічно доцільні взаємини викладачів і студентів:

- сприятливі для професійного самоствердження особистості студента, розвитку його як майбутнього вчителя, керівника дитячого колективу;
- ті, які створюють атмосферу психологічної захищеності, зниження внутрішнього емоційного напруження;
- що формують позитивне взаємне оцінне ставлення викладача і студента один до одного;
- які передбачають взаємообмін окремими рольовими функціями в дидактичній взаємодії;
- що забезпечують високий психологічний рівень спілкування й психологічної компетенції учасників педагогічної взаємодії як складника їхньої загальної і професійної культури (Н.В. Чепелєва).

Психологічний рівень спілкування вимагає від партнерів розуміння інших людей, правильного оцінювання їхнього стану і психологічних особливостей; адекватного емоційного реагування на стан і поведінку партнера по спілкуванню; обирання щодо кожного партнера такого рівня

спілкування, який найкраще відповідає його стану і вимогам гуманістичної моралі.

Основна причина неконтактності індивіда – неправильне ставлення до себе і до інших людей через занижену або завишену самооцінку. У зв'язку з цим окремим викладачам треба коригувати самоставлення і змінювати своє ставлення до студентів, оволодіваючи для цього засобами саморегуляції у спілкуванні. Так, щоб уміти слухати і бачити студента-співрозмовника, викладачеві потрібно дотримувати такі *психологічні вимоги*:

1) Використовувати під час занять елементи неформального спілкування зі студентською аудиторією.

2) Акцентувати увагу на позитивних моментах будь-якої відповіді студента.

3) Прагнути знімати «гіпноз негативної оцінки», не поспішати за неправильну відповідь виставляти «незадовільно» або «задовільно», давати можливість студентові підготуватися і відповісти на контрольне запитання пізніше.

4) Запроваджувати студентам педагогічних ВНЗ (як і магістрантам – майбутнім викладачам) курс психології спілкування, під час якого вони повинні пізнати науку самовладання, розвивати комунікабельність, навчитися гнучкості у виборі індивідуального комунікативного стилю, уміння запобігати інцидентам і знижувати гостроту ситуації спілкування. Все це сприятиме більшій імовірності їхньої ефективної роботи на заняттях з аудиторією.

Узагальнюючи дослідження науковців психологічних умов ефективності спілкування, можна сформулювати такі головні *правила педагогічного спілкування (максими)*:

– *повнота інформації*: висловлювання повинне вмещувати інформації не більше й не менше, ніж вимагається;

– *якість інформації*: не говоріть того, для чого у Вас немає достатніх підстав (чинник довіри є важливою умовою успішної комунікації);

– *максима релевантності*: не відхиляйтеся від теми повідомлення (наприклад, увага аудиторії розсіюється, якщо Ви не в змозі пов'язати якусь інформацію з проголошеною темою);

– *максима манери*: говорити треба чітко, бути організованим і лаконічним, уникати незрозумілих висловлювань;

– *максима такту*: виявляти великодушність (не обтяжувати співрозмовника своїми інтересами), скромність (неприйняття хвалби на свою адресу), згоду (неопозиційність).

Звичайно, ці настанови не є абсолютними, проте викладачеві потрібно про них пам'ятати і важливо дотримуватися ще й таких правил педагогічного спілкування:



- Якщо треба захистити свою точку зору, власні переконання, для переконання студента потрібно використати вагому аргументацію.
- Слід уникати силового вербального тиску, якщо треба щось доводити студентам.
- Не треба постійно чинити опір і обмежувати співрозмовника у свободі вибору, нав'язувати йому власні думки – це тільки значно знизить їхню привабливість.
- Якщо помилковість погляду студента очевидна, не треба поспішно це відкидати, бо в нього може підвищитися значущість свого захоплення і він намагатиметься відстоювати свою помилку.
- Ваші погляди будуть прийняті студентами краще, якщо будуть активно їх обговорювати: дайте всім можливість висловити власні аргументи «за» і «проти».
- Що цікавіша ідея та оригінальніша точка зору, то більше шансів на їхнє обговорення, бо тривіальні ідеї не мають заперечень.
- Якщо ситуація проблемна, зберігайте стійкість і толерантність, уникайте образливості й вразливості, коли висловлюєте власну думку щодо її вирішення.
- Коли хочете порадити студентові, уникайте фраз «*Ти повинен*», «*Я тобі раджу*»; краще утаємничайте його власними думками, не робіть поспішних висновків, категоричних оцінок, зневажливих зауважень.
- Не виявляйте самовпевненості, безапеляційності, нетактовності, безцеремонності.

У педагогічній взаємодії викладача зі студентами треба розрізняти *рольове спілкування* та *міжособистісне спілкування*. Рольове спілкування залежить від рангу суб'єктів, їхніх соціальних ролей (викладач – студент). Міжособистісне спілкування – вільне, не пов'язане з рольовими регуляторами і залежить від індивідуальних особливостей, характеру взаємин викладача і студентів, а також конкретних ситуацій спілкування.

Важливою соціально-психологічною умовою ділових взаємин викладача зі студентами є сприятливі особисті стосунки членів студентської групи. Тому викладачеві треба намагатися налагодити добрі контакти з групою, привертати прихильність групи до себе, створювати й підтримувати хороший груповий настрій, коригувати ділові й міжособистісні стосунки студентів. Для цього потрібно навчитися діяти швидко й упевнено.

Отже, ефективність педагогічної взаємодії залежить від *комунікативних здібностей* викладача, умінь і навичок успішного спілкування з людьми. Професійність спілкування викладача виявляється, зокрема, у виборі ним тону висловлювання і у специфічних реакціях на дії студента – партнера по спілкуванню. Одночасно викладачеві слід пам'ятати, що у всіх випадках особистість – найвища цінність, а тому «*стався до студента*

так, як би ти хотів, щоб він ставився до тебе» (християнська заповідь), «приймай студента таким, яким він є» (настанови психологів-гуманістів). Це саме правило стосується і студента стосовно своїх викладачів.

### 8.3. Характеристика педагогічних позицій викладача у спілкуванні зі студентами

*Добре слухати і добре відповідати – це одне з найбільш бездоганних ознак, які тільки можливі в розмові.*

Ф. Ларошфуко,  
французький письменник

Організаційно-управлінською основою комунікативної педагогічної взаємодії є педагогічна позиція викладача. У ній поєднуються його професійна свідомість і професійна діяльність. Але одночасно це також особистісно-суб'єктивна позиція, тобто викладач вступає в міжособистісні стосунки зі студентом. Охарактеризуємо три головні педагогічні позиції викладача у спілкуванні (за І.Д. Бехом):

**Перша позиція – розуміння студента** («Велике щастя, коли тебе розуміють»). Кожна людина хоче, щоб її розуміли за будь-яких умов. Розуміння дає змогу в адекватних поняттях визначити психологічний стан співрозмовника, конкретизувати можливі дії щодо нього, встановити емоційний контакт на основі емпатії («Ви стурбовані?», «Вас щось бентежить?», «Ви схвильовані?» тощо).

Проте одразу зрозуміти іншого буває нелегко. Найчастіше перша реакція на повідомлення про те, що трапилось з людиною, є у вигляді оцінки («Погано вчинив», «Це неправильно», «Це безглуздя» тощо). Але при такій поспішній оцінці зовсім не враховуються наміри, почуття людини, не аналізується ні сам учинок, ні емоційний стан людини («Чому саме так вона вчинила?», «Як вона сама ставить до того, що трапилось?», «Як оцінює свої дії?» тощо)

У зв'язку з цим розуміння викладачем студента потребує наявності в нього і педагогічної спостережливості, і емпатії, і психологічної проникливості у внутрішній світ 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 Олено Сергіївно!»), 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*. Невербальним складником активного слухання є постава, вираз обличчя, звернення погляду на того, хто говорить та ін. Своїм уважним слуханням ми допомагаємо партнеру сформулювати свою проблему, вербалізувати почуття, бути максимально відвертим. Активне слухання вимагає певних навичок та умінь слухати, а саме:

- візуальний контакт;
- розуміння не тільки тексту, а й почуттів;
- емпатії, поваги до співрозмовника.

Уміння слухати полягає в здібності вислуховувати іншу сторону, з повагою ставитися до іншої точки зору: *«Існує лише один спосіб стати хорошим співрозмовником – уміти слухати»* (К. Морлі). У тому, як ми слухаємо, відображається наша особистість, наш інтерес до співрозмовника, повага до нього. Уміння слухати – велике мистецтво. На слухання ми витрачаємо 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. Ми буваємо неухважні, якщо зміст інформації не торкається наших інтересів. Для ефективного слухання потрібний інтерес до партнера, спрямування уваги на сприймання його мови, виразу обличчя. Ще важливий момент – треба стримувати потік свого мислення, узгоджувати його з темпом мовлення того, хто говорить, спрямувати його на розуміння того, про що розповідають.

Деякі прості вміння, в яких виявляється поважне ставлення до розповіді іншої людини:

- уміння запитувати;
- уміння надихати партнера до пояснення власної думки, пропозиції, поведінки;
- уміння чути і зрозуміти те, що мав на увазі партнер;
- усвідомити те, про що партнер не зміг висловитися (почуття, мотиви тощо);
- передати партнеру, що його почули, зрозуміли;
- уміння знімати емоційну напругу при розмові.

Для прояву такої поваги до людини, активного ставлення до співрозмовника ми застосовуємо *нерефлексивне та рефлексивне слухання* (форми активного слухання). Так, якщо співрозмовник сам говорить багато, емоційно, можна застосувати *нерефлексивне слухання*. Воно полягає в умінні мовчки підтримувати співрозмовника (позою, поглядом, мімікою тощо) або словами *«Розумію, так, я слухаю...»*. Це допомагає підтримувати бесіду, у партнера виникає бажання висловитися до кінця.

Прийоми *нерефлексивного слухання*:

- стримувати себе у спробах перервати співрозмовника;
- дати можливість (час) вільно висловитися партнеру;

- не відвертати увагу від співрозмовника і теми розмови;
- заздалегідь не налаштовувати себе на нецікаву бесіду;
- зосередитися на розумінні того, про що говорять;
- спокійно реагувати на висловлювання співрозмовника.

Коли людина хоче почути нашу думку, оцінку, отримати підтримку, тоді застосовуємо *рефлексивне слухання*. У цьому разі ми висловлюємо своє розуміння проблеми, запитаннями намагаємося уточнити те, що почули, висловлюємо співрозмовнику співчуття, поділяємо його точку зору.

Рефлексивне слухання передбачає такі дії:

- уточнення думок того, хто говорить;
- перефразування висловлення, зберігаючи первинний його смисл;
- резюмування – зробити короткий висновок із розповіді;
- повторення останньої фрази розмови.

Під час рефлексивного слухання у викладача має бути настанова на *емпатійне слухання* (співчувати переживанням того, хто розповідає). Коли людина відчує, що її розуміють, вона розкриває своє потаємне, приховане. Активне слухання – це розшифрування смислу повідомлення, розкриття його реального значення. Воно передбачає такі навички:

- контроль постави, виразу обличчя, тону мовлення;
- говорити самому і небагато, і немало;
- розуміти невербальні сигнали партнера (постава, міміка, жести);
- вміння знімати емоційну напругу

При активному слуханні доцільно запитувати, щоб уточнити думку співрозмовника. Техніка запитування може бути такою:

- Відкриті питання: «хто?», «що?», «де?», «коли?», «навіщо?», «як?», «чому?»
- Закриті питання, які вимагають однозначної відповіді: «Коли Ви зможете здати роботу?», «Я правильно Вас зрозуміла?» тощо.
- Альтернативні питання: «Чи так?» або «Інакше, Ви хочете зробити...?»
- Запитання не повинні містити звинувачення: «Ви ще не зрозуміли мене?», «Ще довго Ви будете мовчати?» тощо.
- Не можна через запитання докоряти або осуджувати: «Коли Ви вже станете розумнішими?» або «Коли Ви вже перестанете запізнюватися?»

Таким чином, активне слухання розширює зміст повідомлення співрозмовника, виявляє його реальне значення. Таке спілкування особливо ефективне тоді, коли у студента є емоційна проблема (виснажений, обурений, зазнав невдачі тощо), тоді треба висловити розуміння цієї проблеми і співчуття йому.

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 спілкування викликають бажання будь-що відстоювати власну думку 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 викладачеві бачити себе очима студентів, полегшує йому знайти свої помилки, прорахунки, аналізувати причини їхнього виникнення («*Чому так сталося?*», «*Що не так зробив?*» тощо).

Таким чином, у спілкуванні треба уважно вислуховувати аргументи співрозмовника, його пояснення причин своєї поведінки, бути проникливим до змісту й мотивів повідомлення, вникати у проблеми, не бути упередженим, не поспішати з критичним і категоричним висновком. Інакше виникає *взаємонепорозуміння* – смисловий бар'єр, який спричиняє спочатку неповагу студента до викладача, а потім – небажання спілкуватися з ним.

Причиною непорозуміння між викладачем і студентом може бути спалах власних негативних емоцій, наприклад, обурення, гнів, роздратованість та ін. І. Олджер (американський письменник) зазначав, що «люди заповнюють гнівом прогалини свого розуму». При нападі негативних емоцій краще не аналізувати стосунки і не вирішувати відразу (українське прислів'я «*Ранок вечора мудріший*»), бо негативний емоційний спалах викликає у відповідь вибух емоцій у співрозмовника і призводить до відчуженості один від одного, а застосовувати «*Я-повідомлення*», «*Я-висловлювання*». Цей прийом дає можливість передати іншому своє ставлення до того, що відбувається, але без звинувачення і без конкретних вимог щодо зміни людиною своєї поведінки (наприклад, «*Я не можу читати лекцію, коли мене не слухають*»).

«*Я-висловлювання*» корисне, коли Ви розгнівалися, чимось незадоволені, роздратовані. Як при цьому будувати речення-звертання до винуватця цього Вашого стану? Спочатку треба описати ситуацію, яка викликає емоції і проблему, але без конкретного звернення до суб'єкта (без «ти», «ви»). Наприклад, початок фрази «*Коли спізнюються на заняття...*», «*Коли мене не слухають під час лекції...*», «*Коли студент пропускає заняття...*», а потім продовжуємо про свій психологічний стан: «*...мені прикро*», «*...я не можу зібратися з думками*», «*...я не можу працювати*» тощо. Прийом «*Я-повідомлення*» означає, що Ви також маєте право на свої почуття, на поважне до себе ставлення, на виявлення свого емоційного стану: «*Я знаю, що не повинна так реагувати, але інакше не можу*» або «*В аудиторії ніхто мене не слухає і мені хочеться залишити її*», або «*Важко працювати в аудиторії, яка зовсім не підготовлена до заняття, бо це даремна трата часу*». Такий опис об'єктивних подій та

свого психологічного стану до них дає студентіві можливість побачити свою поведінку, своє ставлення до викладача зі сторони, в новому ракурсі. Можливо, людина не розуміла, як відбивається її вчинок на іншій людині? Ще раз зауважимо, що в реченні-звертанні немає звинувачення тієї особи, до якої звертається, а лише зазначається факт поведінки та його вплив на Ваше самопочуття.

Таким чином, якщо своєю поведінкою студенти спричинили у Вас сильні негативні емоції, скажіть їм про це відверто, наприклад, *«Мені важко зібратися з думками, коли в аудиторії твалт (шум)»*, *«Я дуже стурбована результатами Вашої підготовки»* тощо.

Позитивним у «Я-повідомленні» є те, що про свої негативні почуття викладач говорить не в образливій для інших формі, надає студентам змогу краще його пізнати і зрозуміти, і вони починають співчувати йому, «відчувати» його, самостійно вирішують, як діяти. Люди не завжди усвідомлюють, який вплив їхні вчинки справляють на інших, тому їм треба про це сказати, але так, щоб не викликати в них образ.

Розуміння іншого не зводиться лише до розуміння переживань. Треба зрозуміти сутність загальної ситуації, тобто мотиви поведінки людини, усвідомити на рівні глибини її «Я». Разом із розумінням важлива також емоційна підтримка студента у вербальній формі, тоді він сам усвідомить власні бажання, наміри, які стають керованими з урахуванням конкретної соціальної ситуації (ми активізуємо таким чином внутрішній самовиховний діалог, викликаємо почуття відповідальності за себе і свої вчинки).

Перешкодою до розуміння викладачем студента може бути абсолютизація рольових позицій, що виявляється в *дидактичному центризмі*, коли на першому місці оцінки, а не особистість студента, його індивідуальні проблеми. Важливим є також ставлення студента до педагогічних оцінок. Що для нього «незадовільно» – *«не довчив, є прогалини в знаннях, а тому треба більше уваги приділити цьому предмету»* чи оцінка лише мета? Тоді емоційна реакція на педагогічну оцінку переноситься на особистість викладача. Інший приклад, коли у викладача орієнтація на професійну діяльність, а у студента – на диплом за будь-яку ціну. Через це непедагогічно співчувати студентіві, коли він поводить демонстративно і зухвало, вимагає позитивної оцінки при повному незнанні навчального матеріалу.

**Друга позиція викладача** – *визнання студента як особистості*. Це виявляється у вірі викладача в розум студента, його позитивне прагнення до розкриття своїх потенційних можливостей, до саморозвитку. Віра – духовне явище, яке пов'язане з роботою інтелекту. Віра здатна змінювати життя (і своє, і інших), якщо ґрунтується на переконанні, життєвих настановах і системі цінностей. Потрібно вірити у благородство намірів студента, в його шляхетність, у моральну велич його особистості.

Треба враховувати вікові особливості юнацького віку і з розумінням ставитися до їхніх проявів, але не дозволяти принижувати людську гідність ні свою, ні гідність самого студента (вказувати йому на це). На жаль, деякі сучасні студенти не відчують, коли принижують їхню гідність там, де вона має бути. Ці студенти – вчорашні учні, мабуть, звикли до авторитарних форм педагогічного спілкування, які принижують людську гідність. Через це вони й самі не помічають, що своєю поведінкою виявляють неповагу до особистості викладача, некоректне ставлення до нього.

Принциповість і вимогливість сприяють розвитку особистості лише на фоні загального позитивного ставлення до людини, бажання допомогти (наприклад, *«Зміст самостійної роботи позитивний, але оформлення бажано бути кращим»*). А можливо, взагалі не робити зауважень? У зв'язку з цим цікавим є висловлювання Ф. Ларошфуко: *«Люди бувають достатньо розумними, щоб віддавати перевагу вигідному зауваженню, а не небезпечній похвалі»*.

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 впровадитися з життєвими проблемами»*.

Безумовне прийняття викладачем 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!»*); це вміння побачити іншу точку зору (студент має на це право). Безумовне прийняття допомагає послабити й навіть цілком подолати тривожність студента, сприяє його самоствердженню, дає йому свободу для самореалізації. Воно виявляється в увазі викладача до почуттів і думок студента, готовності їх почути й зрозуміти; у бажанні його психологічно підтримати; у повазі до позиції студента та вірі в його сили й можливості.

Цінність людської особистості безумовна, її не можна вимірювати тимчасовими успіхами або невдачами. Цінність у ній самій. Невдача – нерозривна частина нашого досвіду. Ресурси особистості невичерпні, а

здатність до змін – закономірне явище. Тому треба вірити в усе добре, що є в кожного студента, і цією вірою та повагою керуватися у своїх вимогах до нього.

Таким чином, безумовне прийняття не заперечує принципового й вимогливого ставлення викладача до студента. Проте вимогливість дає позитивні результати стосовно зростання особистості лише на фоні бажання допомогти їй. Звичайно, є ситуації, коли треба підтримати студента, допомогти йому словом або поглядом подолати хвилювання (наприклад, на екзамені). У таких випадках треба особливо бути терплячим і доброзичливим, уважним до думок і переживань студента. Отже, мова йде про створення *позитивного емоційного фону спілкування*.

Визнання досвідченим викладачем студента як особистості полегшує набуття останнім власного покликання, сенсу свого життя. Звичайно, обстоювання студентом власних інтересів, свого права на особистісне ставлення до себе не може звужуватися до егоїстичних прагнень. Треба визнавати і стверджувати не окремі свої домагання, егоїстичні бажання, які не збігаються з загальноприйнятими правами і обов'язками, а виходити із *загальних вимог до всіх студентів*. Інакше це буде потурання егоїзму, індивідуалізму, що буде несправедливо щодо інших студентів.

При спілкуванні викладачеві не слід забувати про юнацький максималізм студентів, про їхню потребу самоствердження, про деяку демонстративність їхньої поведінки, про підвищену емоційність і характерний для молоді скепсис і недовіру щодо старших. До цих проявів студентів викладачеві треба ставитися з розумінням і спокійно, бо це проходить у них із набуттям зрілості. Якщо ж ці прояви набувають демонстративного характеру, то залишати їх поза увагою не можна, бо існує культура (норми) взаємин, які й регулюють соціальну поведінку людей. І цієї культури студентів треба вчити, найбільш ефективним для цього є власний приклад викладача поважного ставлення до особистості студента.

Трапляються різні *стилі педагогічного спілкування* – індивідуально-типологічні особливості педагогічної взаємодії викладача зі студентами. У стилі професійно-педагогічного спілкування віддзеркалюються особливості комунікативних здібностей викладача, характер його взаємин зі студентами, що склалися на цей момент, творча індивідуальність педагога та психологічні особливості 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 викладача. Таким стилем професійно-педагогічного спілкування відрізнялась науково-педагогічна діяльність В.О. Сухомлинського, Г.С. Костюка,



Д.Ф. Ніколенка та ін. На цій основі формували свою систему взаємин із вихованцями педагога Ш.О. Амонашвілі, В.Ф. Шаталов, І.П. Волков та ін.

Вельми продуктивним є також стиль педагогічного спілкування на основі *дружньої прихильності*. Такий стиль спілкування може бути передумовою успішного здійснення будь-якої спільної діяльності, у т. ч. навчально-професійної. Частково його можна розглядати підготовчим етапом до реалізації стилю спілкування *на основі захоплення спільною творчою діяльністю*. 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 два стилі спілкування тісно пов'язані між собою.

Водночас досить поширеним є стиль педагогічного спілкування – *дистанція*. Цей стиль притаманний як досвідченим викладачам, так і початківцям. Його суть полягає в тому, що в системі взаємин викладача і студентів соціальна дистанція між ними є обмежувачем взаємодії. Хоча важливо додержуватися міри, проте надмірна дистанція веде до формалізації всієї системи педагогічної взаємодії і не сприяє створенню посправжньому творчої атмосфери. Водночас деяка дистанція неодмінно має 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-заякування*. Цей стиль, до якого також іноді вдаються викладачі-початківці, часто пов'язаний з їхнім невмінням організувати продуктивне спілкування зі студентами на основі захопленості спільною діяльністю. У зв'язку з цим молодий педагог часто йде шляхом найменшого опору, обираючи спілкування-заякування або спілкування-дистанцію в граничному їхньому прояві. З погляду творчості спілкування-заякування взагалі не має педагогічної перспективи. Воно не лише не створює такої 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 їм не дозволяється. 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 притаманне частіше 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 загальної психологічної і комунікативної культури, умінь і навичок педагогічного спілкування.

Стиль педагогічного спілкування безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя студентів під час лекції, семінарського заняття або екзамену, що суттєво позначається на результативності їхньої навчально-професійної діяльності. Через це в основі спілкування викладача і студента мають бути такі мотиви: професійний обов'язок, інтерес до особистості студента, бажання його зрозуміти, допомогти тощо. Викладачеві треба вміти будувати міжособистісні зв'язки також для формування студентського колективу, налагоджувати з ним стосунки, знаходити засоби гармонізації колективних та індивідуальних інтересів.

Професіоналізм викладача (куратора) полягає в переборенні об'єктивних труднощів педагогічного спілкування зі студентами через різницю в рівні їхньої підготовленості, у розвитку здібностей і особливостей характеру тощо, у допомозі кожному студентові набуті впевненості в навчанні й спілкуванні. Роль куратора провідна, тому кожне його слово, погляд, звернення до студента має підпорядковуватися завданню виховання у студентів *високої культури спілкування*. Одночасно педагогові слід дотримуватися загальної вимоги – поважати почуття особистісної гідності кожного студента, виявляти бажання і допомагати йому стати освіченою і культурною людиною-інтелігентом.

Вивченню психологічних особливостей розвитку професійної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців різного профілю (учителів, практичних психологів, редакторів, перекладачів, менеджерів, лікарів, курсантів та ін.) приділили значну увагу українські дослідники (Л.В. Власенко, В.А. Лівенцова, О.О. Рембач та ін.). Незалежно від суті та видів професійного спілкування фахівців різних спеціальностей, існують загальні вимоги та умови його ефективності: комунікативна підготовка студентів, розвиток культури спілкування та комунікативних здібностей. Так, наприклад, визначено, що рівень емпатійних здібностей студентів позитивно корелює з конформізмом, сенситивністю, комунікабельністю, рефлексивністю; негативно – із замкнутістю, конфліктністю, агресивністю, емоційною нестабільністю, тривожністю, заниженою самооцінкою (О.М. Юдіна). Особистісною детермінантою формування стильових особливостей спілкування майбутніх фахівців є самооцінка (компонент «Я-концепції»), рівень самоактуалізації особистості та особистісна зрілість (Ю.В. Уварова).

## 8.4. Протиріччя педагогічної взаємодії і бар'єри в педагогічному спілкуванні, їхні причини та шляхи регулювання

*Поважаємо наших суперників  
за ту саму чесність мотивів,  
на яку претендуємо самі.*

М. Ганді, діяч визвольного руху Індії

Чи існують у взаєминах викладача і студента протиріччя? Звичайно так. Причинами їх можуть бути відмінності у віці, досвіді, поглядах, оцінках, смаках, навіть у ставленні до чогось. І це закономірно, адже протиріччя в педагогічній взаємодії є одним із видів нескінченної низки протиріч, з яких побудовано світ і наше життя (добро – зло, сила – слабкість, мрія – реальність, любов – ненависть, молодість – старість тощо). У цій низці протиріч є також протиріччя у 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 – це вияв протилежних інтересів, поглядів і думок, незгода з чимось тощо.

Протиріччя – рушійна сила розвитку, наприклад, коли педагогічні вимоги випереджають можливості студента їх виконати. А чи є випадки в педагогічній взаємодії, коли протиріч не виникає? Так, це тоді, коли «Я» студента пригноблене або коли індивід свідомо їх приховує, зовні не виявляє, не вважає за потрібне це робити. Коли студент – суб'єкт діяльності, він не тільки усвідомлює протиріччя, а й намагається їх вирішувати (наприклад, *«хочу – не можу – повинен!»*)

Суперечності містяться в самій природі педагогічної взаємодії, суб'єкти якої відрізняються за соціальним статусом і реалізують різні соціальні функції. Так, більшість викладачів (86%), за результатами нашого дослідження, мають потребу в особистісній взаємодії зі студентами, що досить часто не знаходить відгуку у студентів (лише 21%). Якщо ж ініціатива виходить переважно від викладача, то взаємодія проходить непродуктивно й не завжди досягає поставлених цілей через неузгодженість інтересів її суб'єктів. Нормативність взаємини 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 переважно

з навчально-професійною діяльністю (*«Іноколи 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»* тощо). 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 прагнуть до особистісного спілкування з тими студентами, які *«скрито почуваються у групі»*, бо під час такого спілкування *«студенти більше розкриваються перед викладачем»*. Викладачі отримують інтерес і задоволення від таких стосунків зі студентами, проте іноколи скаржаться на брак часу для нього.

У чому ж причина таких розбіжностей у позиції студентів і викладачів стосовно особистісної 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% викладачів усвідомлюють труднощі взаємин зі студентами, з них 64% усю вину за ці труднощі *«покладають»* виключно на студентів (*«Ображає небажання студентів навчатися», «Стикаюся з байдужістю, невихованістю студентів», «Труднощі в їхній нецирості, замкнутості»* тощо). Лише 14% 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»* тощо).

Водночас дослідження виявило, що лише 7% студентів не зазнають ніяких труднощів у взаєминах. Зміст і характер наявних труднощів такий: 55% студентів труднощі педагогічних стосунків пов'язують лише з особливостями викладачів (*«нерозуміння студентів», «нав'язування своєї думки», «грубий тон»* тощо), 16% студентів вважають, що труднощі містяться в них самих (*«нерішучість, страх», «залежність від викладача»* тощо), 29% студентських труднощів залежать від обох учасників (*«нерозуміння один одного», «немає довіри», «відсутня взаємодопомога, взаємопідтримка»* тощо).

Переважає позиція «обвинувача» і у студента, і у викладача створює нездоланий бар'єр взаємин між ними: відмінність соціально-рольових статусів («викладач» і «студент»), нерозуміння важливості або небажання викладача сприймати студента з позиції «Ти – майбутній викладач», «Ти – мій майбутній колега» та ін. Це може створювати критичну ситуацію, коли вчинки студента, породжені його «Я-образом», вступають у суперечність з

оцінками викладачем його особистості. «Якщо дехто вчинив якусь агресивну дію стосовно «Я-концепції», то це вже принциповий конфлікт. Людина може витримати все: її сподівання не виправдалися, 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.

Таким чином, *причинами бар'єрів педагогічного спілкування* є такі:

1) Студент живе теперішнім часом і має потребу реалізувати себе тепер і тут (власні інтереси, бажання сьогодення). Викладач, навпаки, має професійний інтерес, який пов'язаний із *майбутнім студента*, з його майбутньою професійною діяльністю, з його особистісним розвитком і професійним становленням. Він також розуміє свою професійну *відповідальність* за якість підготовки фахівця з вищою освітою. Через це викладач повинен бачити обидва інтереси (ситуативний, теперішній інтерес і майбутній інтерес розвитку) та показати їх студентові такими висловлюваннями: «Я розумію, що Ви не бачилися цілу добу і Вам хочеться поговорити, але треба працювати» (ситуативний інтерес) або «Я розумію, що Вам важко посприяти навчання і працю, але Ви не змогли розібратися в складному матеріалі та не будете знати, як проводити виховну роботу чи подавати учням цей матеріал», «Треба знаходити час на самоосвіту – це Ваше майбутнє» (майбутній інтерес розвитку). Викладач дає студентові право вибору прийняти рішення, але *відповідальність* за своє майбутнє студент повинен взяти на себе.

2) 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 та їхніх 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 учитель») і невинуватим сподіванням на відповідну зміну ставлення до себе викладачів та ін.

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*, відчуття викладачем своєї правоти повинно супроводжуватися гідною поведінкою, а це залежить від загальної і психологічної культури та педагогічної етики викладача, його коректності та педагогічної винахідливості. Наприклад, студент не підготувався до контрольної роботи й демонстративно поклав викладачеві на стіл чистий аркуш паперу. Реакція викладача може бути такою: «Ви зробили дві помилки: не вказали дати й немає Вашого підпису. А ще я пропоную опрацювати матеріал та здати звіт про самостійну навчальну роботу на наступному занятті». Як результат – студент роботу виконав.

*По-друге*, причиною бар'єра може бути зухвала поведінка самого студента. Це викликає напад негативних емоцій у викладача. Проте емоції виконують лише сигнальну функцію, а не регулювальну, тому негативна оцінка викладачем особистості студента не має стимулювального впливу. Студент також у цей момент може бути у стані афекту. Можливо, в цій ситуації краще застосувати «Я-повідомлення», бо, якщо придушувати протиріччя або проблему силою свого авторитету (соціальною роллю), вони можуть перейти в конфліктну ситуацію.

Професійно-педагогічна позиція викладача зобов'язує його брати відповідальність за вирішення *проблемної ситуації* на себе, довести її розв'язання до логічного завершення. Проте в жодному разі не доводити її до зіткнення і руйнування педагогічної взаємодії, до конфлікту. Проблеми педагогічної взаємодії не повинні негативно впливати на педагогічний процес.

У ситуації педагогічної взаємодії викладача зі студентами 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 щирим 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 може бути дією психологічного механізму «соціального очікування»: намагання говорити те, що, як нам видається, інші хочуть від нас почути. Щоб переконатися в цьому, достатньо порівняти ці щирі оцінки з оцінками окремих викладачів, які дають їм студенти в колі своїх друзів. Такі «подвійні» оцінні стандарти найчастіше застосовують щодо викладачів з авторитарним стилем педагогічної взаємодії.

На основі досвіду з візуальної психодіагностики та результатів спостереження розглянемо емпіричні індикатори (див. табл. 8.2), що можуть опосередковано засвідчувати характер оцінного ставлення студента до викладача.

Таблиця 8.2

## Емпіричні невербальні індикатори прояву ставлення студента до викладача

Переважно позитивне (прихильне) ставлення	Переважно індиферентне або негативне ставлення
Висока інтелектуально-комунікативна активність студента на заняттях (запитання до викладача, участь в обговоренні, власні судження тощо); ініціатива в ширших соціальних контактах із педагогом (вибір курсової і дипломної роботи, консультування у викладача, участь у роботі конференції 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 (вибір найближчого місця в аудиторії) з викладачем від соціальної до персональної і навіть особистісної	Прагнення збільшити дистанцію спілкування від соціальної до публічної (найчастіше займає найдалше місце в аудиторії); під час індивідуальної розмови – підсвідоме намагання уникнути її (робить руками й ногами рухи «втечі»)
Підтримання зорового контакту з викладачем 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, острах. Спостерігається підвищення рівня реактивної тривожності, нервовість (постійно щось крутить у руках)
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 викладача без інтересу (опущені плечі, відсутність адекватного виразу обличчя, похилена голова, зіщулені плечі)

Знання цих та інших невербальних емпіричних індикаторів прояву ставлення студента до викладача дає можливість останньому орієнтуватися у визначенні стану педагогічної взаємодії під час заняття (або після нього) зі студентами.

Протириччя сприяють виникненню бар'єрів спілкування, коли вони спричиняють взаємонепорозуміння, відчуженість один до одного, небажання спілкуватися. Це може виявлятися у некоректному ставленні викладача до студента і навпаки. Прикладом цього може бути таке судження викладача: *«Як завжди – не готові. У роботі одні помилки»*, а з боку студента – регулярне запізнення, невиконання завдань та ін.

Для забезпечення повноцінної діалогічної взаємодії суб'єктів 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 приходиться на заняття з творчими цікавими задумками, захоплений роботою, а група байдужа, студенти неухважні, що дратує, нервує педагога.
- *«Бар'єр» побоювання групи*: викладач-початківець непогано володіє навчальним матеріалом, добре підготувався до заняття, однак думка про безпосередній контакт зі студентами «відлякує» його, пригнічує творчу ініціативу.
- *«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 педагогічного спілкування*: педагог реалізовує лише інформаційно-комунікативну функцію педагогічного спілкування, нехтуючи соціально-перцептивною, ціннісно-регулятивною, організаційною 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 цією групою.
- *«Бар'єр» побоювання педагогічних помилок* виникає тоді, коли викладач не може відповісти на «каверзне» запитання студента або вагається, чи правильно оцінює роботу студентів (наприклад, під час іспиту гортає залікову книжку студента, орієнтуючись на оцінки колег).
- *«Бар'єр» наслідування*: молодий викладач намагається копіювати манери спілкування, стиль діяльності авторитетного педагога, не враховуючи індивідуальні психологічні особливості.

Також можуть виникати *бар'єри педагогічного спілкування*, які при-таманні будь-якій комунікативній взаємодії. Найбільш типовими серед них є такі:



- *Смисловий «бар'єр»* – одне й те саме явище (слово, фраза, подія) мають неоднаковий смисл для різних людей.

- *«Бар'єр» нерозуміння* спричиняється неправильністю мови і невизначеністю мовлення, неврахуванням підготовленості аудиторії. Для запобігання цього «бар'єра» треба говорити просто, правильно структурувати інформацію. Щоб уникнути логічного «бар'єра» нерозуміння, потрібно уявляти позицію співрозмовника, чітко аргументувати свої думки.

- *Моральний «бар'єр»* – відмінності соціальних норм і правил, які засвоєні різними людьми; споконвічний «конфлікт батьків і дітей» у неприйнятті манер поведінки і стилю спілкування один одного, спрямованості інтересів, моди тощо. Наприклад, викладач під час спілкування зі студентами зауважує: *«А ми у студентські роки були іншими!»* (тобто нібито вони були кращими, що не завжди відповідає дійсності).

- *Інтелектуальний «бар'єр»* – неоднаковий інтелектуальний рівень, різна глибина передбачення наслідків, відмінність у розумінні ситуації і проблеми. Він часто виникає під час спілкування з викладачем, який характеризується чітко вираженою спрямованістю на наукову діяльність, проте не адаптує складну мову науки до інтелектуально-пізнавальних можливостей студентів.

- *Ригідний «бар'єр»* – негнучкість міжособистісних настанов учасників спілкування, труднощі перебудови ними системи мотивів, сприйняття один одного, емоційних відгуків у ситуації, що змінюється. Інерція, відсталість від реалій життя, звичні схеми спілкування притаманні, зокрема, тим досвідченим викладачам, які не займаються професійною самоосвітою, не працюють над професійним самовдосконаленням, не можуть критично оцінити свої наукові і педагогічні досягнення.

- *Емоційний «бар'єр»* – відмінності в емоційних станах викладача і студентів, особливо під час заліків і екзаменів, відсутність емпатії один до одного, а також недоступність витримки і логічних аргументів у ситуації сильного емоційного збудження.

- *Естетичний «бар'єр»*, який пов'язаний із дотриманням вимог до форми (привабливість зовнішності, охайність одягу, вишуканість рухів тощо), а також до педагогічного такту й етикету педагогічних взаємин.

- *«Бар'єр» авторитету* полягає в тому, що більше довіряють інформації від авторитетних людей, яка оцінюється вище. Так, наприклад, в експерименті, під час якого одна й та сама людина була представлена як студент, лаборант, викладач і професор, респондентів просили максимально точно визначити зріст цієї особи. Як результат, показник зросту представленої людини збільшувався у міру зростання її соціального статусу. Подолати під час спілкування «бар'єр» авторитету сприяє привабливий зовнішній вигляд, доброзичливе ставлення до адресата впливу, щирість і довіра співрозмовників.

• «Бар'єр» запобігання – індивід уникає впливу, ухиляється від соціальних контактів. Щоб перебороти цей «бар'єр», треба привернути і втримати увагу, велике значення має важливість інформації, її новизна, нестандартна форма пред'явлення та ін.

Психологічні «бар'єри» спілкування виникають непомітно, і викладач спочатку може не усвідомлювати їх, проте студенти сприймають це 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 викладача – формує «неправильний» педагогічний характер.

## 8.5. Діалогічне спілкування як умова ефективної педагогічної взаємодії викладача і студентів

*Дуже багато людей уміють говорити присмні речі, але лише окремі вміють слухати так, як того вимагає сила розуму.*

Р. Тагор, індійський письменник

Серед основних психологічних *труднощів*, які трапляються у професійно-педагогічному спілкуванні викладача-початківця зі студентами, є такі:

- невміння налагодити контакт з аудиторією;
- нерозуміння внутрішньої психологічної позиції студента;
- складності керування спілкуванням під час лекційних, семінарських та інших занять;
- невміння перебудовувати стосунки зі студентами відповідно до педагогічних завдань, які змінюються;
- труднощі мовного спілкування і передавання власного емоційного ставлення до навчального матеріалу;
- невміння керувати власним психічним станом у стресових ситуаціях спілкування та ін.

Формою взаємодії, яка допомагає подолати труднощі і усунути «бар'єри» педагогічного спілкування, є діалог. *Діалог* – це форма продуктивного, безконфліктного, конструктивного спілкування; це вияв поваги і довіри один до одного під час спілкування, коли розмова відбувається на паритетних засадах (позиції викладача та студента однакові), обговорюється можливість знайти згоду, визначитися у спільних засобах усунення «бар'єра» спілкування. *«Справжнє життя особистості доступне лише діалогічному проникненню в нього, якому вона сама відповідним чином і вільно розкриває себе»* (М.М. Бахтін).

Діалог відбувається від обговорення загальних причин непорозуміння до конкретних шляхів його усунення, до того ж свою точку зору не нав'язують, а роз'яснюють, виявляють інтерес до пропозиції партнера. Є свобода вибору шляхів повного усунення «бар'єра» спілкування. Є такі *види діалогу*:

- Запитання–відповідь, наприклад, звертання: «Чим я можу Вам допомогти?»
- Риторичний діалог – ланцюг взаємопов'язаного мовлення учасників зборів, «круглого столу» тощо.
- Діалог в умовах загострення протиріч, наприклад, під час дискусії, полеміки тощо.
- Неформальний діалог в умовах вільного обговорення питання при відсутності соціальної дистанції між людьми (наприклад, продовження обговорення проблеми після зборів).
- Діалог «студент–комп'ютер» та ін.

При веденні діалогу «викладач – студент» важлива психологічна проникливість у ситуацію спілкування, розуміння особливого ставлення кожного до конкретної проблеми. Проте є й суб'єктивні труднощі усунення «бар'єрів» – це хвилювання кожного співрозмовника, коли їхні емоції «захльостують». У зв'язку з цим треба пам'ятати про те, що викладач впливає на студента не стільки змістом інформації, скільки психологічною культурою спілкування.

У діалозі потрібно також використовувати запитання, які вимагають відповіді. Після запитання неодмінно треба зробити паузу. Якщо пропозиція студента нерозумна, спочатку треба промовчати і цим створити для студента необхідність висунути нову пропозицію. Якщо сам викладач припустив помилку, краще визнати її і перед собою, і перед студентом. Проте викладачеві завжди треба бути *послідовно вимозливим*, коли питання стосується навчання або моральності студента, культури його поведінки.

#### *Тактика ведення педагогічного діалогу:*

1) Говорити треба про проблему, яку треба вирішити, а не про особистість студента.

2) Не узагальнювати всі попередні факти поведінки студента, а говорити про те, що відбувається тут і тепер.

3) Не поспішати оцінювати результати діяльності студента, а спочатку спробувати зрозуміти, що відбулося, які причини і мотиви його вчинку.

4) При розмові зі студентом брати до уваги як словесні, так і невербальні його повідомлення.

Таким чином, щоб протиріччя і проблеми педагогічного спілкування не впливали негативно на педагогічний процес, викладачеві потрібно *власним прикладом* учити студентів уміти слухати співрозмовника, чітко

висловлювати самостійні судження, ґрунтовно аналізувати й об'єктивно оцінювати складні ситуації, шукати вихід і брати на себе відповідальність за самостійно прийняті рішення. *Культура педагогічного спілкування* викладача полягає в такому:

- 1) Розуміти студентів і об'єктивно їх оцінювати.
- 2) Емоційно відгукуватися на емоційні стани і поведінку студентів.
- 3) Обирати щодо кожного студента такий спосіб звертання, в якому найкраще поєднується індивідуальний підхід з утвердженням колективістських принципів моральності.
- 4) Бути підготовленим до ведення діалогу з будь-яким студентом.
- 5) Дотримуватися норм педагогічної етики. Педагогічне спілкування – це вимогливість і до студентів, і до самого себе.
- 6) Визнавати і виправляти свої помилки у взаєминах зі студентами.

Можна дати майбутнім викладачам такі поради щодо самовиховання комунікативної культури:

- уникайте при спілкуванні докорів (прямих і непрямих);
- не демонструйте свої переваги перед співрозмовником;
- уникайте звинувачувального тону, вибачайте дрібні слабкості, підкреслюйте переваги партнера;
- розпитуйте зацікавлено, але не зухвало;
- говоріть не більше й не менше за потрібне в цей момент спілкування; а краще більше слухати, ніж говорити;
- будьте уважні до партнера по спілкуванню;
- намагайтеся передбачити можливу реакцію співрозмовника;
- у процесі спілкування більше думайте про тих, із ким спілкуєтесь.

Отже, продуктивне професійно-педагогічне спілкування відбувається за умов організації педагогічного процесу на демократичних засадах, гуманістичного ставлення викладача до студентів, захопленості спільною творчою діяльністю всіх суб'єктів педагогічної взаємодії. Відсутність психологічних «бар'єрів» у педагогічній взаємодії є важливим соціально-психологічним чинником самоактуалізації студентів, відповідального й активного їхнього ставлення до свого професійного зростання.

### Питання для самоконтролю

1. Нині велика увага приділяється навчання спілкування. Але ж людина спілкується протягом тисячоліть... Чому ж саме тепер постала необхідність навчатися цього (батькам, учителям, викладачам, керівникам та ін.)? Що було втрачено в людському спілкуванні за останнє століття?
2. Розкрити зміст функцій педагогічного спілкування (інформаційна, соціальна перцепція, афективна, інтерактивна, самопрезентація та ін.).

3. Назвати вміння та навички двох технік педагогічного спілкування: а) техніка спілкування для порозуміння; б) техніка директивного спілкування.
4. Яку інформацію передає невербальне спілкування?
5. 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?
6. Визначити та проілюструвати прикладами позицію викладача щодо студента: розуміння, визнання, прийняття.
7. Дати психологічну характеристику активному рефлексивному слуханню та «Я-повідомленню» у комунікативному процесі викладача зі студентом.
8. Які стилі педагогічного спілкування є найбільш оптимальними щодо розв'язання завдань професійної підготовки і особистісного зростання студента як майбутнього педагога (психолога)? Доведіть свою думку.
9. Які психологічні засоби, методи та прийоми підвищують ефективність професійно-педагогічного спілкування зі студентською аудиторією під час лекції, на семінарських заняттях і екзамені?
10. Згадайте кілька випадків, коли Ви допомогли комусь вирішити проблему за допомогою спілкування.
11. Чому саме діалог допомагає подолати «бар'єри» педагогічного спілкування?
12. Коли діалог має практично формальний характер?
13. Як треба слухати людину, щоб вона (за -) говорила?

## Література

*Айніштейн В.* Преподаватель и студент: вопросы общения // Высшее образование в России. – 1998. – №1. – С. 87-95.

*Айніштейн В.* Преподаватель и студент: искусство общения // Высшее образование в России. – 1999. – №6. – С. 85-91.

*Айніштейн В.* Преподаватель и студент: практика общения // Высшее образование в России. – 1998. – №2. – С. 51-58.

*Атватер И.* Я вас слушаю...: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника: Сокр. пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Экономика, 1988. – 111 с.

*Бех І.Д.* Технологія інтимно-особистісного спілкування // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2003. – № 1. – С. 17-29.

*Блінова О.Є.* Відкритість як мотиваційна готовність майбутнього вчителя до педагогічного спілкування // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2002. – № 1-2. – С. 97-104.

**Булах І. С.** Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навч.-метод. посібник / І.С. Булах, Л.В. Долинська. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 114 с.

**Бурдейна Л.** Діалогічне спілкування як необхідна умова формування моральної культури студентської молоді // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №4. – С. 38-46.

**Вачков І.В.** Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С.16-29.

**Власенко В.В.** Вчителі–учні: психологія взаємних оцінних ставлень. – К.: УДПІ, 1995. – 155 с.

**Добрович А.Б.** Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

**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.

**Долинська Л.В.** Стилi педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 1 (4). – С. 64-69.

**Кап-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

**Клюев Е.В.** Речевая коммуникация: Успешность речевого взаимодействия: Учеб. пособие для ун-тов и ин-тов. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 317 с.

**Кондратьев С.В.** Типические особенности педагогического взаимодействия // Вопросы психологии. – 2004. – №4. – С. 130-137.

**Корнійка О.М.** Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №1. – С. 38-43.

**Косило Е.Е.** Структурный анализ формирования коммуникативной компетентности у студентов высших учебных заведений // Инновации в образовании. – 2003. – №3. – С. 75-85.

**Крушельницкая О.Б.** Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами / О.Б. Крушельницкая, А.С. Панасюк // Психологическая наука и образование. – 2003. – №3. – С. 48-51.

**Мединцев В.О.** Деякі теоретичні джерела діалогічного підходу в психології // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №9-10. – С. 107-109.

**Медынцев В.А.** Диалогическое моделирование психологических взаимодействий // Вопросы психологии. – 2005. – №5. – С. 50-56.

**Микитюк Г. Ю.** Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 22 с.

*Петровская Л.А.* Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 85-89.

*Подольяк Л.Г.* Основи побудови гуманних стосунків з учнями // Психолог на педраді / Упоряд. О. Главник. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 6-24.

*Попова А.А.* Модель развития коммуникативных способностей студентов педвуза // Психология в вузе. – 2004. – №4. – С. 51-60.

*Сергісіко І.М.* Підготовка спеціалістів соціонімічних професій до діалогічного спілкування // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – №1. – С. 129-139.

*Сидоренко О.Л.* Про способи підвищення ефективності взаємодії викладача зі студентами // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2002. – № 1-2. – С. 83-88.

*Степанова М.А.* Психология образования и педагогическое взаимодействие // Высшая школа. – 2003. – №4. – С. 76-83.

*Тоба М.В.* Психологічні детермінанти діалогічного педагогічного спілкування: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 16 с.

*Уварова Ю.В.* Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.

*Чепелєва Н.В.* Діалог як механізм творчої діяльності // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 1998. – Вип. 2. – С. 3-11.

## 9. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ, ШЛЯХИ ЇХ ЗАПОБІГАННЯ ТА СТРАТЕГІЇ ВИРІШЕННЯ

### 9.1. Конфліктні ситуації та педагогічні конфлікти, причини їх виникнення

*Ніщо так не показує силу характеру,  
як хороша поведінка у сварці, яку  
не можна уникнути.*

Г. Тейлор, англійський поет

*Не сперечаються переважно з тими,  
кого найбільше люблять, і з тими,  
кого найменше поважають.*

М. Ебнер-Ешенбах,

австралійська письменниця

Важливим складником культури педагогічного спілкування є вміння вирішувати педагогічні конфлікти, які неминуче виникають, коли є загострення протиріч, виявлення несумісних цілей та інтересів, зіткнення яких викликає сильні хвилювання: ображення, гнів, стрес тощо. **Конфлікт** (лат. *conflictus* – зіткнення) – зіткнення на індивідуально-психологічному або соціально-психологічному рівнях значущих, конкурентних або несумісних потреб, мотивів, інтересів, цілей, дій і вчинків. Конфлікт завжди містить у собі елемент невизначеності (невідомо, що і як буде далі), а тому виникає емоційна напруга.

У конфліктах, що виникають між викладачем і студентом або групою загалом, потрібно враховувати юнацьке прагнення до самоствердження, за яким прихований пошук самого себе, який проте часто не усвідомлюється. Через це самоутверджуватися можна не тільки агресивною поведінкою, а й протистоянням агресії, що свідчить про вищий рівень розвитку особистості та наявність конструктивних засобів вирішення конфліктів. Будь-який конфлікт має спонукати кожну сторону конфлікту до пошуку результативного виходу з конфліктної ситуації та прийняття ефективного рішення, яке сприяє викоріненню проблеми. Також потрібно пам'ятати про вікові психологічні особливості юнаків і дівчат. Це вік активного входження в доросле життя, засвоєння всього розмаїття соціальних ролей дорослої людини і опанування функціями майбутньої професійної діяльності. Проте кризи і



суперечності юнацького віку в поєднанні з високим інтелектуальним навантаженням та інтенсивним студентським життям часто призводять до підвищення рівня емоційності і пристрастності, моральної вразливості й образливості. Цей конфліктогенний стан, з одного боку, посилюється невисоким соціальним статусом студента, рівнем його суспільного визнання, а з іншого – недостатнім життєвим досвідом (у т.ч. вирішення виробничих конфліктів), неадаптованістю поведінки в нових, складних умовах ВНЗ. Конфліктна ситуація може бути спровокована також невдоволенням студента собою, почуттям своєї неповноцінності або, навпаки, думками про свою винятковість, бажанням посісти гідне місце у студентському оточенні, яке не вдається задовольнити.

Педагогічні конфліктні ситуації за своєю природою мають суттєві *особливості*:

- суб'єкти конфліктних ситуацій неоднакові за соціальним статусом (викладач – студент), що визначає також різну їхню поведінку;
- суб'єкти конфліктних ситуацій відрізняються за віком і мають різний життєвий досвід, у них неоднаковий ступінь відповідальності;
- суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за освіченістю, у них різне розуміння явищ і їхніх причин;
- суб'єкти конфліктних ситуацій мають різні здібності щодо вирішення життєвих і професійних проблем.

У зв'язку з цим педагогічна конфліктна ситуація розглядається і оцінюється ними з різних точок зору. Водночас позитивний вихід із конфліктної педагогічної ситуації має для студентів виховне значення (це модель вирішення ними міжособистісних конфліктів з однокурсниками та конфліктів із вихованцями в майбутній педагогічній діяльності). У зв'язку з цим викладач *зобов'язаний брати на себе відповідальність* за управління конфліктною педагогічною ситуацією, усувати протиріччя, не руйнуючи педагогічної взаємодії і не впливаючи негативно на педагогічний процес.

Будь-який педагогічний конфлікт треба розглядати в динаміці:

- 1) Виникнення конфліктної ситуації.
- 2) Усвідомлення конфліктної ситуації.
- 3) Перехід до конфліктної поведінки.
- 4) Розв'язання конфлікту як кінцева стадія.

Розглянемо такі *види конфліктних педагогічних ситуацій* (за М.М. Рибаківим):

– *конфліктні ситуації діяльності*, які виникають щодо якості виконання (або невиконання) студентом навчальних завдань, рівня його успішності;

– *конфліктні ситуації поведінки (вчинків)* відбуваються тоді, коли студент порушує правила поведінки у вищій школі, найчастіше під час занять, а також у гуртожитку, громадських місцях та ін.;

– *конфліктні ситуації стосунків* постають у сфері емоційно-ціннісних взаємин студентів і викладачів, у професійно-педагогічному спілкуванні.

Конфліктна ситуація є загостренням протилежних поглядів, цінностей та цілей і може виникати також у педагогічному процесі, у взаєминах викладача і студентів. Наприклад, викладач повинен дотримуватися психологічного правила взаємин – приймати студента таким, яким він є. Так, це викладачеві не дуже важко робити, якщо студент сумлінно виконує всі покладені на нього обов'язки, коли він «щира душа», відвертий у педагогічному спілкуванні, повідомляє про те, у чому він не погоджується з викладачем. Тоді можна вести з ним діалог, вирішувати разом усі спірні питання, знаходити оптимальні рішення проблеми. А якщо всього цього немає?.. Адже є також студенти, які на заняттях особливої комунікативної активності не виявляють, уникають соціальних контактів із викладачем, усамітнені, приховують свої почуття, навчаються без інтересу – їм усе байдуже. Є також такі студенти, які відверто починають протидіяти викладачеві, протиставляють свою думку і доводять стосунки до серйозного загострення – виникає конфлікт-конкуренція. Для поведінки деяких студентів характерна зухвалість, нігілізм і критиканство, порушення трудової дисципліни. Як у цій ситуації потрібно реагувати викладачеві, не загострюючи суперечностей і не доводячи їх до педагогічного конфлікту?

Якщо метою викладача є не конкуренція зі студентами, а досягнення згоди, то в результаті успішного управління конфліктною ситуацією (ми можемо тоді назвати її творчою, яка має дієву силу) виграє кожен, бо зіткнення думок породжує істину. *Істина* – це не думка більшості, а постійний процес пошуку і відкриття, який виникає тоді, коли ми обговорюємо власні думки й погляди з іншими людьми, шукаємо глибше розуміння якихось ідей. Ось чому дуже важливо, щоб така конфліктна ситуація навіть була складником навчального процесу у ВНЗ.

Бувають випадки, коли студент не згоден із думкою викладача, висловленою ним під час лекції. У цьому разі можна дотримуватися таких правил, по-перше, кожен, зокрема викладач, має право на свою точку зору, по-друге, студент теж має таке право, проте викладач проводить заняття, тому саме йому належить «право першого голосу». *Коректний викладач* ще раз пояснить незгідному студентові, але краще перенести таке обговорення на семінарське заняття, а можливо, треба й самому підготуватися до грамотної відповіді. *Коректність студента* полягає у правильному формулюванні запитання, але спочатку цьому має передувати грамотний внутрішній діалог.

Отже, викладачеві слід стимулювати у студентській аудиторії виникнення різних думок. Результатом цього буде посилення позитивної мотивації учіння студентів, поглиблення їхнього розуміння важливості

обговорення проблеми. Це є творчий процес наукового пізнання, яке формує критичне мислення, адже рух наукової думки поліфонічний, багатоголосий, іноді суперечливий. Через це протиріччя в поглядах учених (а також викладача і студентів!) на одну й ту саму проблему треба розглядати як діалог, як підґрунтя для руху власної думки. Вам запропоновані різні позиції – Ваше завдання зіставити їх: самовизначайтеся, рухайтесь, піднімайтеся вгору на вершину пізнання істини (з семінару Г.С. Костюка).

Якщо ж у студента під час засвоєння інформації немає внутрішнього діалогу (технологічна стратегія навчання), то він лише засвоює знання, «розжовані кимось». Одночасно ступінь суб'єктності в засвоєнні знань помітно знижується, адже все зводиться тільки до «запам'ятов-відтворив» (академічна стратегія навчання). Отже, конфліктна пізнавальна ситуація під час навчального процесу примушує студента розмірковувати, оцінювати, самовизначатися, адже розвиток – це насамперед переборення внутрішніх протиріч, конфліктів. Особистість зростає, коли бореться сама з собою. Управління конфліктними педагогічними ситуаціями здійснюється засобами, які вимагають від викладача педагогічної спостережливості, педагогічної компетентності, педагогічного такту та ін.

Проте є випадки, коли жоден засіб не регулює протиріччя, коли конфліктна ситуація загострюється – виникає *педагогічний конфлікт*. Конфліктна ситуація переходить у педагогічний конфлікт, як правило, тоді, коли є *ініціатор* конфлікту. До конфліктних особистостей належать люди з неадекватною самооцінкою (завищеною або заниженою), вони впertі, запальні. Суб'єктами конфліктної взаємодії можуть бути або окремі особистості, або студентська група загалом. В основі конфлікту можуть бути 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 спотворюють сприймання і розуміння того, що відбувається. Поведінка кожного учасника конфлікту характеризується напруженою, тому потрібна концентрація внутрішніх сил і душевних ресурсів: що складніший конфлікт, то більш душевних сил він потребує. Рівень напруги педагогічного конфлікту визначає спосіб його вирішення.

Природа педагогічних конфліктів *об'єктивна* (криза вищої освіти, недостатність фінансового та матеріально-технічного забезпечення вищої школи, неоптимальні умови функціонування й управління ВНЗ, слабка розробленість нормативних процедур розв'язання соціальних суперечностей тощо) і *суб'єктивна* (конфліктність людини, наявність у неї внутрішньоособистісних конфліктів, професійна деформація педагога, психологічна несумісність суб'єктів педагогічного процесу, низький рівень толерантності у спілкуванні, відмінності у поглядах, ціннісних орієнтаціях, відсутність відповідної конфліктологічної підготовки тощо).

Вишикнення педагогічних конфліктів сприяють такі *помилки викладача* в стилі педагогічного управління:

- невміння правильно сформулювати мету педагогічної діяльності;
- неврахування в роботі вікових та індивідуально-психологічних особливостей студентів;
- недостатній світогляд викладача;
- нетактовність, а іноді навіть грубощі у стосунках зі студентами;
- неправильне стимулювання поведінки і діяльності студента як покаранням, так і заохоченням;
- невміння опиратися на неформальні студентські мікрогрупи;
- неправильне реагування на критику з боку студентів;
- викладач намагається не помічати конфліктної ситуації, не контролює розв'язання проблемного питання;
- пристосування до вимог студентів через небажання псувати стосунки з ними (однак умовляння, потурання такого викладача викликають у студентів лише насмішки, і його перестають поважати);
- нетерпиме ставлення до слабкостей характеру, вад особистості студента.

Конфлікти дидактичної взаємодії мають місце тоді, коли, по-перше, оцінка викладача є знаряддям покарання студента; по-друге, коли за однакові помилки, наприклад, у контрольній роботі, викладач виставляє різні оцінки. Є педагогічні конфлікти, спричинені *хибною тактикою* педагогічної взаємодії:

- неоднакове ставлення викладача до різних студентів;
- порушення педагогічної етики та грубощі;
- приниження гідності студента;
- підкреслювання своєї правоти;
- погроза студентам перед екзаменами та заліками;
- категоричність у власних судженнях;
- незнання вікових особливостей студентів і відсутність диференційованого підходу до них;
- неврахування психічного стану студентів (боязкість, тривожність, напруга, втомленість тощо).

Педагогічний конфлікт може мати деструктивний і конструктивний характер. *Деструктивні функції педагогічного конфлікту* такі:

- психологічний дискомфорт;
- емоційна нестабільність і невпевненість;
- конфлікт заважає досягненню спільної мети;
- підриває авторитет викладача і студента в очах один одного;
- виникає ворожість, негативні емоційні стани;
- знижується ефективність праці, особливо в умовах співробітництва.

Проте можна виокремити такі *конструктивні функції педагогічного конфлікту*:

- сприяє самоаналізу поведінки і діяльності;
- допомагає збагнути свої інтереси та інтереси протилежної сторони;
- сприяє усвідомленню своїх взаємин із суб'єктами педагогічної взаємодії;
- забезпечує психологічні передумови для самовдосконалення;
- приймається ефективно педагогічне рішення.

*Діловий педагогічний конфлікт* здебільшого має конструктивний характер, виявляється у принципових суперечках викладача і студентів, стимулює розвиток студентського колективу, і зникає, як тільки вирішується проблема. *Міжособистісний педагогічний конфлікт* зазвичай значно триваліший, часто має деструктивний характер і є наслідком психологічної несумісності, коли одних цікавить досягнення мети професійного навчання, сам процес оволодіння знаннями, а інших – оцінка, отримання диплому; в одних ставлення до навчання і роботи творче, а інші віддають перевагу шаблонним діям; одних більше цікавить обсяг набутих знань, інших – якість і т.д.

Гострі тривалі педагогічні конфлікти частіше *деструктивні* для їхніх учасників, бо викликають негативні наслідки навіть в об'єктивному плані (стрес, невротизація, захворювання), заводять взаємини у глухий кут. Вони не лише не вирішують суперечності, а й посилюють їх, породжують ще нові, поглиблюють їх.

Педагогічні конфлікти можуть бути *конструктивними*, якщо одержують адекватну, справедливую оцінку з обох сторін і проблема вирішується позитивно для всіх. Тоді вони є засобом розв'язання наявних суперечностей (які виявляють і усувають), щоб уникнути подальшого їхнього загострення. Це сприяє навіть оздоровленню педагогічної взаємодії, покращенню педагогічного спілкування. Педагогічний конфлікт може стати *внутрішньоособистісним*: боротьба мотивів, когнітивний дисонанс, амбівалентність почуттів, докори сумління та ін. Людина відчуває душевний дискомфорт, тривогу, емоційну напругу, що зазвичай відображається на результатах і навчальній діяльності студента, і педагогічній діяльності викладача.

В.О. Сухомлинський так оцінює педагогічні конфлікти у 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 – один із складників педагогічної мудрості вчителя. Застерегаючи від конфлікту, педагог не лише зберігає, але й створює виховну силу колективу»*. Ці слова можна адресувати також викладачеві й керівникам ВНЗ.

## 9.2. Особливості педагогічного конфлікту та умови його запобігання

*Неввічливість між рівними – це невихованість, із боку ж начальника – це тиранія.*

Лопе де Вега, іспанський поет

*Із двох, хто свариться, більше винен той, хто розуміший.*

Й.В. Гете, німецький поет

**Педагогічний конфлікт** – найгостріший спосіб розвитку і подолання значущих суперечностей, що виникають у взаємодії учасників педагогічного процесу (викладачів, студентів, адміністрації), який зазвичай супроводжується негативними емоціями та потребує розв'язання і гармонізації.

*Ознаки педагогічного конфлікту:*

- 1) Контакти викладача зі студентами зводяться до мінімуму, збільшується соціальна дистанція педагогічного спілкування, сторони уникають неформальних взаємин.
- 2) Під час розмови кожен відстоює свої інтереси, наміри, цінності, які не збігаються з інтересами, цінностями іншої сторони.
- 3) Виникає навіть психологічний антагонізм між викладачем і студентом, кожен намагається «брати верх», перемогти, не враховуючи інтереси іншого.
- 4) Об'єктивна причина конфлікту переноситься на особу, з якою конфліктують, тобто конфлікт набуває суб'єктивного характеру.

Якщо такий педагогічний конфлікт викладач придушує силою свого авторитету, він може набути або внутрішнього суб'єктивного характеру, або перетвориться у відкриту протидію по лінії «викладач – студент». Ось чому педагогічні конфлікти треба своєчасно вирішувати.

Для ВНЗ характерними є *конфлікти діяльності* та *конфлікти взаємин* у особистісній сфері учасників педагогічного процесу. Вони перешкоджають нормальному педагогічному спілкуванню, адже спричиняють непорозуміння між співрозмовниками, ворожнечу, кривду, спробу довести тільки свою правоту тощо. Якщо виник педагогічний конфлікт, ним уже пізно керувати, а потрібно вирішувати, що є єдино правильним, але нелегким шляхом до згоди.

Конфліктна поведінки студента виявляється в таких *формах*:

- порушення трудової дисципліни;
- грубості, зухвала поведінка;

- незгода і критика будь-яких пропозицій викладача;
- ігнорування педагогічних вимог, ухиляння від виконання завдань та ін.

Як наслідок, у студентів на 70% знижується розумова працездатність. Більшість із них перестає працювати, відмовляється виконувати навчальні завдання, ігнорує вимоги викладачів.

*Стадії розвитку педагогічного конфлікту:*

- 1) Незадоволення (розкладом, обсягом самостійної навчальної роботи, часом занять, розпорядженням викладача тощо). Це стадія потенційного формування суперечностей норм, цінностей, інтересів, поглядів, думок тощо.
- 2) Суперечності переходять на рівень реальних взаємин викладача і студентів.
- 3) Виникає протидія (ігнорування вимог – «не буду!», роздратованість, підвищення рівня реактивної тривожності).
- 4) Протиборство – всі сили спрямовані на іншу людину, розриваються зв'язки, виникає образа, зневага тощо.
- 5) Виникає інцидент – зіткнення неприємного характеру (викладач іде в деканат скаржитися на студента, відмовляється від спілкування з ним, уникає взаємин із групою тощо). Конфлікт потребує вирішення.

Таким чином, спостерігається деструкція міжособистісних взаємин викладача і студентів на когнітивному, емоційному і навіть поведінковому рівнях. З *інструментальної точки зору* конфлікт є одним із засобів самоствердження і подолання тенденцій, які заперечуються іншою особистістю. У *технічному плані* конфлікт є одним із граничних засобів впорядкування міжособистісних взаємин, спосіб виявлення протиріч, що виникають, але не врегульовані у процесі міжособистісної взаємодії.

Для вирішення педагогічного конфлікту є два основні *шляхи*: 1) через заміну об'єктивної ситуації (переглянути обсяг навчального навантаження, вдосконалити розклад занять тощо); 2) через змінення суб'єктивної педагогічної позиції викладача або позиції студентів щодо ситуації педагогічного конфлікту. Проте важливо шукати засоби задоволення інтересів обох сторін. Якщо конфлікт вирішується психологічно виправдано, він мобілізує розум, волю, зближує інтереси сторін, що конфліктують.

Загальні *способи запобігання* педагогічного конфлікту:

- *ідеологічні* – знімаються консенсусом (згодою) викладача і студентів;
- *амбіційні* – підкреслити значущість особистості іншої людини;
- *етичні* – керуватися нормами ділового етикету, правилами внутрішнього розпорядку ВНЗ.

Якщо часто-густо педагогічні конфлікти мають деструктивний характер, вони знижують ефективність педагогічного процесу та якість професійної підготовки студентів. Від вирішення педагогічного конфлікту

залежить подальша діяльність кожного учасника, їхні плани на майбутню педагогічну взаємодію, результативність їхньої спільної діяльності. З іншого боку, педагогічні конфлікти, прищеплюють майбутнім фахівцям конфліктні форми поведінки, «закладають» їхній конфліктний потенціал, який, безперечно, збільшуватиме рівень конфліктогенності трудового колективу – майбутнього місця професійної діяльності студента. Отже, необхідна свідомо цілеспрямована діяльність щодо запобігання причині і успішного розв'язання педагогічних конфліктів у вищій школі.

### 9.3. Стратегії (моделі) вирішення педагогічних конфліктів

*Сварки не тривали б так довго,  
якби вишен 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

У складних ситуаціях конфліктного протистояння сторін потрібно застосовувати певні *тактики (моделі, стилі) поведінки* в конфлікті (Р. Мертон, Д. Скотт, Д. Смелсер та ін.) – найтипівіші способи діяльності людини в конфліктній ситуації на основі реалізації її внутрішніх спонук, психологічних особливостей особистості. У сучасній конфліктології загальноприйнятою класифікацією стратегій поведінки в конфлікті є класифікація К. Томаса – Р. Кілменна, які характеризують із точки зору наполегливості індивіда у задоволенні власних інтересів та прагнення зберегти міжособистісні стосунки.

Застосування певної стратегії (суперництво, співробітництво, компроміс, ухиляння, пристосування) залежить від складності педагогічного конфлікту і від особливостей характеру викладача та індивідуально-психологічних особливостей студента. Щоб визначитися у стратегії поведінки, треба *проаналізувати* конфліктну ситуацію:

а) відрізнити безпосередній привід конфліктного зіткнення від його причини;

б) встановити ділову зону конфлікту: як стосується предмет незгоди до навчально-професійної діяльності, до організації навчального процесу, до ділових взаємин;



в) з'ясувати суб'єктивні мотиви участі студентів у педагогічному конфлікті;

г) визначити спрямованість конкретних дій учасників педагогічного конфлікту.

На основі такого аналізу обирається *стиль поведінки (модель, стратегія) у ситуації конфлікту*:

1) *Суперництво* (конкуренція, протидія, тиск) – людина прагне поставити власні цілі вище інтересів інших людей і взаємин із ними. Тут часто діє принцип «мета виправдовує засоби» або «переможець не судять». Застосовує цей стиль людина активна, вольова, яка прагне максимально задовольнити свої інтереси і мінімально – інтереси іншої сторони. Часто це є диктатом власної позиції і нехтування думкою інших. Почуття власної гідності задовольняється лише тоді, коли є можливість «загнати іншого в куток», «поставити на місце». Основний принцип – *«сильний (тобто я) завжди маю рацію!»*. Поведінка особи агресивна, нетерпляча, атакуюча, вона прагне над усіма здійснювати контроль, підвищує вимогливість до інших, прагне до конкуренції, виявляє схильність до нападок і критиканства. У всій поставі переважають «знаки переваги».

Ця модель не є творчою, обмежує можливості виходу з конфлікту, поглиблює його. Застосовується часто у спорті, бізнесі, політиці та в інших випадках, коли треба прийняти рішення в екстремальних умовах, коли взаємини не мають суттєвого значення або як реакція на чийсь агресивність.

У педагогічній взаємодії застосовується рідше, по-перше, коли результати вирішення проблеми дуже важливі, а інші варіанти не дадуть позитивного результату, в чому викладач упевнений; по-друге, коли викладач авторитетний, компетентний, йому довіряють, а рішення треба прийняти швидко, бо немає часу на обговорення. Такий вольовий, активний викладач найчастіше відстоює власні педагогічні інтереси, навіть ігноруючи інтереси студентів.

Цей стиль ефективний тоді, коли Ви маєте певну владу, переконані, що Ваше рішення або підхід у цій ситуації є найправильніший і Ви маєте можливість наполягати на ньому, не заважаючи іншим зв'язкам і стосункам. Проте його зовсім не доцільно використовувати в особистих стосунках, бо однаково рано чи пізно у Ваших партнерів виникне почуття відчуженості. Стиль суперництва потребує також упевненості в правильності обраного рішення і готовності втілити його в життя, наполегливості, послідовності, енергії для подолання перешкод і доведення справи до кінця. Цей стиль – жорсткий, тому гуманізм, емпатія, рефлексія можуть навіть заважати справі. У зв'язку з цим перед застосуванням цього стилю потрібно визначити, що для Вас важливо: досягнути результату чи зберегти дружні стосунки.

Стиль суперництва доцільно застосовувати за таких умов:

- коли Ви відчуваєте, що у Вас немає іншого вибору, що, крім Вас, цього ніхто не зробить;
- Ви перебуваєте у критичній ситуації, яка потребує негайного рішення, а люди навколо не поспішають брати відповідальність на себе;
- Ви не можете показати іншим людям, що потрапили у безвихідь;
- рішення треба прийняти негайно, і Ви берете відповідальність на себе, маючи на це владу.

2) *Стиль співдружності, співтворчості (співробітництво)* застосовує викладач, який прагне до встановлення рівноваги власних педагогічних інтересів і задоволення інтересів студентів. Це найефективніша модель для вирішення педагогічних конфліктів. Вона ґрунтується на досягненні спільної перемоги в результаті співпраці, а не виграв лише однієї сторони. Співпраця зближує викладача та студентів, сприяє їхній інтеграції, є виявом взаємної турботи. Хоча ця модель потребує значних затрат часу, проте дає реальний результат – добрі взаємини, домовленість і діловитість. У результаті такого підходу до вирішення конфлікту з'являються нові ідеї, творча співпраця, задоволення інтересів обох сторін.

Труднощі цього стилю поведінки в конфліктній ситуації полягають у тому, що не всі партнери, які вступають у взаємодію, чітко уявляють собі реальні рушії своїх учинків і результат, який для них може стати найкращим. Стиль співробітництва спонукає людину до відвертого обговорення спільних проблем і власних бажань. Застосувати цю модель можна за таких умов:

- розв'язання проблеми життєво важливе для обох сторін, ніхто не хоче цілковито від нього ухилитися, оскільки це загрожує відмовою від базових цінностей;
- у Вас тісні тривалі взаємини зі студентами, і Ви прагнете забезпечити сприятливі умови для подальшого їхнього розвитку;
- у Вас є час попрацювати над проблемою, скласти перспективний план, забезпечити умови для повної нейтралізації чинників, що породжують конфлікт;
- Ви поважаєте студентів і готові до спільного обговорення і пошуку рішення, яке задовольнить усіх.

Співробітництво є наймудрішим підходом до визначення і задоволення інтересів обох сторін (викладача і студента) на рівних засадах.

3) *Компроміс* – це часткове погодження з позицією (бажаннями, інтересами) протилежної сторони. Цей стиль ефективний у ситуаціях, коли обидві сторони мають однакові інтереси щодо вирішення проблеми; поведінка обох сторін дає змогу частково задовольнити як свої домагання, так і потреби іншої сторони взаємними поступками; сторони зацікавлені у збереженні дружніх стосунків. Одночасно кожна сторона повинна

орієнтуватися на деякі поступки іншій. Але оскільки повністю їхні інтереси не задовольняються, то обидві сторони зберігають деяке невдоволення, напруження, що пізніше може привести до нового конфлікту.

Компромісний варіант – це своєрідний торг, у процесі якого сторони сповіщають, наскільки вони можуть поступитися. І що триваліший цей торг, чим довше зволікають із рішенням, то гіршими стають стосунки. Тому компроміс доцільно використовувати, коли вирішується не дуже важлива справа, коли немає часу, а треба уникнути «війни» при тимчасовій домовленості.

Стиль компромісу ефективний за таких умов:

- обидві сторони мають інтереси однакової сили, що взаємно виключають один одного;
- коли рішення треба прийняти швидко і компроміс дає можливість спрямувати сили на розв'язання проблеми;
- Вас цілком задовольняє часткове розв'язання проблеми;
- інші підходи виявилися неефективними;
- задоволення Вашого бажання не є для Вас значущим, Ви можете дещо змінити поставлену мету;
- компроміс дає можливість зберегти позитивні стосунки зі студентами;
- ідучи на компроміс, Ви переконуєте протилежну сторону в добрих намірах, підштовхуючи її до ще більших поступок.

Компромісне рішення досягають переговорами, висуваючи власні і вислуховуючи зустрічні пропозиції. Проте компроміс супроводжується внутрішніми конфліктами, проблема майже не вирішується, а лише частково послаблюється.

4) *Стиль ухилення (уникання)* – пасивний стиль, утеча від проблеми. Він застосовується тоді, коли проблема не дуже важлива для обох сторін; викладач намагається її не помічати або не володіє достатньою інформацією для остаточного вирішення проблеми; коли викладач упевнений, що студенти самі можуть правильно вирішити проблему, а тому йде їм назустріч і пропонує самим прийняти рішення.

Цю модель поведінки частіше застосовують викладачі пасивні (хоча і раціональні). Вони не бажають створювати напруженість у стосунках зі студентами і тому одразу ж погоджуються з їхньою пропозицією.

Головною характеристикою цього стилю є відмова від негайного розв'язання конфлікту. Людина навіть відмовляється від взаємодії з іншими людьми щоб вирішити конфлікт. *Прийоми ухилення*: перевести розмову на менш делікатну тему; відверто заявити, що не готові або не бажаєте обговорювати далі, Вам ніколи, бо чекають інші справи; пообіцяти зайнятися цією проблемою пізніше (і одразу забути про неї!); перекласти рішення на інших. За всіма цими прийомами – одне бажання, щоб проблема розв'язалася без Вашої участі.

Проте є такі ситуації, коли цей стиль поведінки в конфлікті є найкращим:

- коли перед Вами глибоко конфліктна людина, з якою не можна знайти спільну мову, а тому припинити взаємини з нею – єдино правильний вихід;
- коли Вам бракує інформації і відповідної підготовки;
- коли немає гострої потреби щось вирішувати негайно та є час на роздуми;
- особливо цей стиль найдоцільніший, коли напруженість ситуації надто велика і є необхідність її послабити;
- коли Ви занадто збуджені і можете прореагувати неадекватно;
- результати справи для Вас неважливі;
- ситуація дуже проста, і Вам шкода витратити свій час або Ви хочете дати студентові можливість потренуватися у прийнятті рішення;
- коли студенти не можуть (або не хочуть) враховувати Ваші інтереси;
- коли Ви усвідомлюєте, що в партнера більше шансів прийняти правильне рішення.

Проте треба бути готовим до того, що ігнорування Вами проблеми може лише загострити ситуацію, і в майбутньому її розв'язання потребує більше зусиль. Коли ж ухилення переважає в життєвій стратегії («*Моя хата скраю!*»), то це призводить до самовиправдання власної бездіяльності, зниження соціальної і професійної активності. Людина психологічно захищає свою пасивність і це може підсилити напруженість, викликати стан фрустрації. А це вже нова проблема!

5) *Стиль пристосування (відступ, поступка)* застосовують викладачі конформного типу. Вони одразу ж відмовляються від своєї думки, якщо студенти з нею не погоджуються.

Якщо є проблема, цю модель поведінки можна застосовувати за таких умов:

- коли стосунки зі студентами важливіші, ніж проблема;
- 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*»).

Проте часто використовувати цю модель поведінки небажано, інакше це приведе до того, що студенти будуть чекати від викладача нових поступок. Ця модель може бути тимчасовою, інакше студенти будуть використовувати натиск і вимагати все більше поступків від викладача.

Є два варіанти пристосування: 1) Пристосування сприятливе, коли викладач поступається свідомо, добровільно обирає цей спосіб виходу з конфлікту як найдоцільніший. Ви не шкодуєте про зроблене і відчуваєте

себе комфортно. Ваші власні інтереси або стримуються, або Ви знаходите можливість їх задовольнити в іншій ситуації, з іншими людьми. 2) Другий варіант часто виникає тоді, коли ситуація потребує вирішення, а Ви до цього не готові, відчуваєте, що інші люди зловживають Вашою добротою. Тоді Ви відчуваєте гостре незадоволення тим, що відбувається, вважаєте, що Вами маніпулюють, і виникає внутрішній конфлікт. До того ж, часте застосування цієї моделі поведінки формує в інших людей звичку не зважати на Вас.

Стиль пристосування нагадує стиль ухилення. Проте головна відмінність у тому, що при ухиленні Ви просто відмовляєтеся розв'язувати проблему, а при стилі пристосування Ви відвертаєте іншу людину від недоцільних дій і повертаєтеся через певний час до тієї самої проблеми заради неї самої. Поступаючись власними інтересами на користь іншого, Ви пом'якшуєте конфліктну ситуацію і поновлюєте нормальні стосунки. Якщо проблема не забувається, то можна знову повернутися до її вирішення, скориставшись сприятливішими умовами.

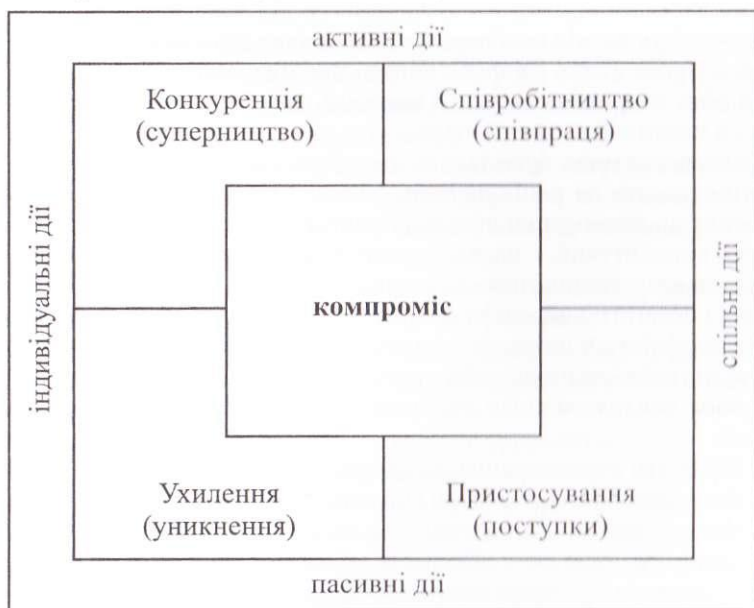


Рис. 9.1. Моделі вирішення конфліктів за К. Томасом – Р. Кілменном

Ще раз згадаємо моделі вирішення конфліктів (див. рис. 9.1) і зробимо такі висновки:

- 1) Стиль конкуренція: *«Щоб я переміг, ти повинен програти».*
- 2) Стиль пристосування: *«Щоб ти виграв, я повинен програти».*

3) Стиль компроміс: *«Щоб кожен з нас виграв, кожен повинен у чомусь програти».*

4) Співробітництво: *«Щоб виграв я, ти також повинен виграти».*

5) При уникненні жодна з сторін не досягає успіху, бо проблема залишається невирішеною.

Отже, по-перше, тільки в ситуації співробітництва (співпраці) обидві сторони конфлікту є у вигравші. По-друге, у вирішенні конфліктів ми повинні навчитися поважати, розуміти, приймати, вислуховувати іншого, враховувати його думку; навчитися володіти собою, кожен раз підніматися над ситуацією вгору, де розум і почуття ясні і добрі. *«Хвалу и клевету приемли равнодушно, и не оспаривай глупца»* (О.С. Пушкін).

Оцінюючи особливості різних типів поведінки у вирішенні педагогічного конфлікту, викладачеві слід дотримуватися таких психологічних правил:

Не можна абсолютизувати жоден із стилів (моделей) або вважати якийсь найкращим (найгіршим). Потрібно вміти користуватися різними стилями залежно від контексту конфлікту, від значущості потреб, які в ньому реалізують, від особливостей поведінки опонента та свого темпераменту. Проте стиль співробітництва дає можливість задовольнити інтереси обох сторін (порівняно з іншими), тому слід максимально орієнтуватися насамперед на цей стиль.

Ефективною може бути така педагогічна тактика викладача: спочатку підняти студента до рівня *рівного*; потім указати йому можливий шлях вирішення проблеми; тоді ініціювати активність студента, надавши йому роль суб'єкта ситуації; і, нарешті, визнати достойний його вихід із протиріччя, а самому залишатися одночасно в тіні.

Кожен педагогічний конфлікт треба розглядати в динаміці: виникнення об'єкта конфліктної ситуації; усвідомлення її кожною стороною; перехід до конфліктної поведінки; вибір певного стилю розв'язання конфлікту.

**Поради психолога** щодо ефективної поведінки людини в конфліктній 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 самоприниження та з гідністю.

- 8) Прийняти пропозицію і домовитися про майбутнє.
- 9) Намагатися підтримувати баланс ділових стосунків у конструктивних межах.
- 10) Найбільш ефективною формою спілкування в конфліктній ситуації є діалог викладача і студента.

11) При виникненні конфліктної ситуації не можна ставитися до партнера дуже критично або вороже; не приписувати йому негативних рис або поганих намірів; не демонструвати своєї переваги і зверхності; не обвинувачувати; не спрямовувати на нього лавини претензій; не дозволяти собі бачити ситуацію лише зі свого боку; не ставити ультиматум: «Якщо Ви не зробите це, то...»

Викладачеві при виникненні педагогічного конфлікту зі студентами потрібно пам'ятати таке:

- 1) За вирішення педагогічного конфлікту відповідає викладач.
- 2) Якщо викладач йде на розширення педагогічної 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 педагогічними конфліктами викладачеві потрібно впоратися самотійно (не скаржитися!). Коли інформація про конфлікт передається іншому, можливі спотворення, суб'єктивні оцінки, помилки. Все це поглиблює напруженість конфліктної ситуації.
- 5) Поведінка викладача під час конфлікту – це модель поведінки майбутнього вчителя у вирішенні конфліктів з учнями.
- 6) Під час обговорення конфлікту на групових зборах, крім визнання своєї помилки й того погляду, який справедливий, на перше місце поставити *інтереси студента (-ів)*.
- 7) Володіє конфліктом той, хто володіє аргументацією.

**Умовою конструктивного вирішення конфлікту** є адекватне сприйняття конфліктної ситуації (без перекручень пристрастями); щирість і ефективність спілкування, готовність до всебічного обговорення проблеми, щирість у висловленні свого розуміння того, що відбувається; створення атмосфери взаємної довіри і співробітництва; знання індивідуальних особливостей того, хто конфліктує, які створюють труднощі у вирішенні конфлікту (неадекватна самооцінка; прагнення домінувати над іншим; консерватизм мислення, поглядів, переконань; надмірна принциповість і прямолінійність у висловлюваннях, негнучкість мислення; набір таких емоційних якостей, як тривожність, агресивність, упертість, дратівливість та ін.).

На основі сукупності індивідуальних особливостей у соціальній психології розрізняють такі *типи конфліктних особистостей*:

- 1) *Демонстративна особистість*. Частіше такими бувають холерики та сангвініки. У них бурхлива і різноманітна діяльність. Вони часто конфліктують, оскільки самооцінка завжди завищена, у них чітко виражена демонстрація себе.
- 2) *Ригідна особистість*. Ці люди не вміють швидко перебудовуватися, змінюватися. Вони шанобливі, підозрілі, образливі.
- 3) *Педаггічна особистість*. Це найточніший конфліктний тип особистості: надмірно пунктуальні, придирливі до себе і до інших. Такі люди нудні, нецікаві, але мають виконавчу дисципліну.
- 4) *Безконфліктна особистість*, яка уникає будь-якої конфліктної взаємодії. Такі люди безпринципні і намагаються перекладати відповідальність на інших.

Спроба вирішити конфлікт силовим методом веде до його наростання, розширення за рахунок нових осіб, утягнутих у конфлікт. Успішне вирішення полягає в тому, щоб поглянути на конфлікт як на задачу, яку треба розв'язати. Для цього потрібно, *по-перше*, визначити причину конфлікту; *по-друге*, застосувати відповідну техніку вирішення конфліктної проблеми: метод творчої візуалізації (для аналізу причин виникнення цієї проблеми); метод мозкового штурму (для пошуку альтернатив); метод уявного представлення (запитати самого себе і одержати пораду «внутрішнього голосу»); метод вольового мислення (для контролю, щоб реалізувати нове рішення).

Після виявлення прихованих причин конфлікту можлива корекція проблеми шляхом аналізу реакції, яка минула, пошуку нових способів налагодження спілкування. Перешкодою цього можуть стати нерішучість, власні страхи та ін. Якщо щось змінити вже неможливо, то краще промовчати.

*Педагогічна критика* студента, негативна оцінка його вчинку можлива за умови дотримання викладачем таких правил:

1) Треба вибирати час і місце, які зручні для критики. Можна висловити зауваження студентові наодинці, а можна і навпаки – у присутності групи.

- 2) Завжди бути об'єктивним.
- 3) Бути конкретним.
- 4) Демонструвати свою віру в можливість студентів самостійно виправити ситуацію, подолати недоліки.
- 5) Обов'язково схвалювати виправлення студента («Дякую!»)
- 6) Викладачеві треба вміти також *сприймати критику* з боку студентів:
  - подивитися на ситуацію збоку;
  - зосередитися на самій критиці і не думати, хто критикує;
  - знайти у критиці цінність;
  - подякувати студентам за критику.



Викладачеві потрібно пам'ятати, що багато конфліктів суб'єктивного походження. Кожному треба усвідомити, що завжди можна знайти компроміс, а конфлікту можна запобігти ще на стадії протиріччя (не доводити до загострення), регулюючи його методом діалогу.

Якщо всі ці методи і прийоми не дають позитивного результату, тоді застосовують *метод аналізу конфлікту* або складають його *картографію*:

- 1) Висловити проблему (описати її в загальних рисах).
- 2) Визначити учасників конфлікту (чиї інтереси зачіпаються, хто прагне, а хто не хоче змінити ситуацію на краще).
- 3) Усвідомити побоювання кожної сторони конфлікту.
- 4) Уточнити конфліктну ситуацію, інтереси і позиції кожного учасника.
- 5) Орієнтація на вироблення альтернатив і прийняття рішень, які б задовольняли сторони, які конфлікують.

6) Ефективним буває також вироблення *альтернативних варіантів* виходу з конфлікту, які аналізуються з обох сторін. Обирається той, який справедливий для всіх, який достатній для задоволення потреб кожного.

7) Іноді потрібно проводити *переговори* з усіма учасниками конфлікту. Переговори відбуваються поетапно:

- а) підготовчий етап – збір фактів, їхній аналіз;
- б) процес переговорів;
- в) етап завершення переговорів, прийняття згоди.

Якщо і це не допомагає, то треба звертатися до *посередника* (третьої сторони, яка не втягнута до конфлікту). Посередник допомагає обом сторонам досягти того, чого вони бажають. Це прямий метод вирішення конфліктів. *Функції посередника* такі:

- вирішувати проблему без звинувачень, виправдань, порушення етики та привести сторони, які конфлікують, 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.

Треба також пам'ятати про те, що ділові конфлікти зникають одразу після їхнього вирішення, а міжособистісні конфлікти часто мають тривалий, деструктивний характер.

*Профілактикою* виникнення педагогічних конфліктів є розвиток у викладачів і студентів рефлексивної поведінки, емпатії, навчання вміння співпрацювати з іншими, переборення власної впертості тощо. Якщо причиною конфлікту є негативне (часто несправедливе) ставлення студента до викладача, то його можна змінити на краще *засобами 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 у студента позитивне (прихильне) ставлення до себе, сподобатися йому. Між вихователем і вихованцем має виникнути *атрація* – 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. Зазначимо, що невисокий рівень професіоналізму викладача, зокрема, необ'єктивність оцінювання студентської роботи, є визначальним чинником негативного ставлення студентів до нього. Причини часто містяться в емоційно-ціннісній сфері викладача. Викладачеві можна порадити прості *правила Д. Карнегі*, дотримання яких у педагогічній діяльності допоможуть викликати симпатію і повагу студентів. Ось вони:

- Виявляйте щире зацікавлення людьми.
- Посміхайтесь!
- Не забувайте, що для людини її ім'я звучить найсолодше й гордо будь-якою мовою.
- Будьте уважними слухачами. Спонукайте інших говорити про них самих.
- Допомагайте людям реалізувати їхнє прагнення до усвідомлення власної значущості й робіть це щиро.

До цього можна додати ще таке: зберігайте вневненість у собі за будь-якої ситуації; будьте завжди чесними й щирими у спілкуванні зі студентами; любіть і поважайте своїх вихованців; *«Нам подобаються всі, кому ми подобасмося»* (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 соціально-психологічну 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.

Для успішного запобігання і вирішення педагогічного конфлікту викладач повинен володіти такими *професійно-педагогічними якостями та вміннями*:

- передбачати наслідки свого педагогічного впливу;
- бачити педагогічну проблему, протиріччя та вирішувати їх шляхом діалогу зі студентами;
- соціально-психологічна проникливість, уміння правильно оцінити конфліктну ситуацію («надситуативне бачення ситуації»), сформува-ти неупереджене уявлення про сторони конфлікту;
- визнавати автономію особистості студента;
- сприймати іншого як індивідуальність, яка є носієм свого власного неповторного внутрішнього світу;
- коли виникають педагогічні проблеми, треба апелювати до свідомості студента;
- генерувати ідеї у відповідь на конкретні пропозиції студента, з повагою приймати будь-яку його думку;
- розвивати самостійність у судженнях студента та здатність самостійно 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 або обговорення проблеми).

*Педагогічна вимога* повинна включати можливість надання студентові потенційного вибору в широких межах її виконання («*Ви могли б здати самостійну роботу не сьогодні-завтра, а наступного тижня, коли виконаєте*»). Проте бувають випадки, коли в суперечці стикаються сутності, життєві смисли, виробничі інтереси, які багато чого значать для обох сторін, від вирішення яких залежить і подальша діяльність, і плани на майбутнє. Тоді поведінка кожної сторони стає напруженою, від кожного вимагаються душевні зусилля, 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. Викладачі повинні застосовувати не авторитарні методи, а логіку педагогічного переконання, аргументацію, власний приклад. Саме тому підвищуються вимоги до інтелекту викладача, його ерудиції, психолого-педагогічної підготовки, поміж ними й вміння вирішувати педагогічні конфлікти.

Проблемі запобігання та вирішення педагогічних конфліктів у ВНЗ присвячені наукові дослідження. Так, Г.В. Антонов зазначає, що

діяльність із запобігання та подолання конфліктів у ВНЗ має включати два основні складники: урегулювання конфліктів і здійснення конфліктологічної підготовки учасників педагогічного процесу, що забезпечує зниження конфліктогенності навчально-виховного середовища вищої школи й тим самим сприяє підвищенню ефективності педагогічного процесу. Основними компонентами структури діяльності з урегулювання конфліктів автор вважає такі:

1) Діагностика взаємин і конфліктів, тобто визначення сутності, типу, особливостей конфлікту. Методами діагностики конфліктів є індивідуальна бесіда, спостереження, опитування, тестування, соціометрія, вивчення документів, ретроспективний аналіз конфлікту.

2) Запобігання (профілактика) конфліктів – така організація взаємодії людей, що виключає або зводить до мінімуму ймовірність виникнення конфліктів між ними. Запобігання конфліктам у ВНЗ може здійснюватися управлінськими (організаційними) методами (дотримання службової й загальнолюдської етики, врахування та розумне задоволення очікувань людей, компетентне розставлення кадрів й оцінювання результатів діяльності робітників, запобігання стресам і підтримання фізичного та психічного здоров'я людей) і методами внутрішньоособистісної та міжособистісної психокорекції (оволодіння прийомами і навичками безконфліктного спілкування, позбавлення схильності до застосування конфліктогенів, автотренінг, самоаналіз, індивідуально-психологічне консультування, посередницька діяльність психолога тощо).

3) Розв'язання конфлікту – спільна діяльність його учасників, спрямована на припинення протидії, усунення проблеми, що призвела до зіткнення.

#### **9.4. Навчання майбутніх педагогів управління конфліктними ситуаціями і вирішення педагогічних конфліктів**

*Правильно визначаєте 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

Основними шляхами формування готовності студентів щодо запобігання і розв'язання конфліктів є інтеграція спеціальних знань завдяки доповненню змісту психолого-педагогічних навчальних дисциплін

(«Соціальна психологія», «Вікова і педагогічна психологія», «Теорія виховання», «Основи педагогічної майстерності» та ін.) відповідними питаннями з проблем конфліктології, а також читанню спецкурсу «Основи педагогічної конфліктології», розробці і виконанню студентами спеціальних завдань під час проходження виробничої (педагогічної) практики. У змісті теоретичної конфліктологічної підготовки студентів розглядаються питаннями про роль конфліктів у розвитку особистості, про значення різних аспектів педагогічного спілкування у виникненні педагогічних конфліктів, про психологічні особливості людей, що можуть спричинювати конфліктні взаємини, про моделі (стилі) поведінки в конфліктній ситуації та ін.

У дослідженні Ю.О. Костюшка вивчалася підготовка студентів до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту, яка передбачала спеціально організований процес формування гуманістичної спрямованості та оволодіння студентами відповідними знаннями, вміннями й навичками. Теоретично обґрунтовано та апробовано такі психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі; організація діяльнісної підготовки студентів за принципами активного соціально-психологічного навчання; створення сприятливого соціально-психологічного середовища для розвитку активної рефлексії. Визначено також базову педагогічну умову підготовки до міжособистісної взаємодії у вигляді інтегрованого підходу, який охоплює всі відомі форми організації навчально-виховного процесу.

Спецкурс «Основи педагогічної конфліктології» є засобом цілеспрямованого формування конфліктологічної компетенції студентів завдяки використанню таких організаційних форм і методів активного соціально-психологічного навчання:

1) Лекції і семінарські заняття у формі діалогу з аудиторією, наведення цікавих фактів і статистичних даних, проведення інтелектуальних вправ, сократичних бесід, «мозкової атаки», «круглого столу» тощо для формування у студентів пізнавального інтересу до питань урегулювання конфліктів у педагогічній діяльності.

2) Ділові і рольові ігри для моделювання майбутньої професійної діяльності, програвання можливих конфліктних ситуацій у взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами.

3) Використання тестових методик для самооцінки студентами розвитку емпатії, рівня конфліктності, панівного стилю поведінки і спілкування в конфлікті та ін.

4) Тренінгові заняття для розвитку в майбутніх фахівців навичок ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті, формування вмінь управляти своєю поведінкою у складних і критичних ситуаціях соціальної взаємодії.

5) Аналіз інцидентів і конфліктів, що реально виникали у студентів у різних життєвих умовах, а також розв'язання спеціально розроблених психолого-педагогічних ситуацій і завдань, які стосуються різних аспектів міжособистісних взаємин у педагогічному процесі та пошук шляхів їхнього вирішення з різних позицій (учителя, учня, студента, викладача, спостерігача). Це спрямовує майбутніх учителів на самостійний пошук оптимальних способів поведінки педагога у взаєминах з іншими учасниками педагогічного процесу, оволодіння ними конфліктологічними вміннями.

Важливою ланкою формування у студентів готовності до здійснення діяльності із запобігання і подолання конфліктів є педагогічна практика, перед проходженням якої майбутні вчителі отримують цільові завдання (спостереження за взаємодією вчителя з учнями та учнів між собою; виявлення особливостей спілкування лідерів і аутсайдерів серед учнів; складання психолого-педагогічної характеристики учня з урахуванням особливостей його взаємодії й спілкування з іншими людьми; анкетування вчителів, щоб вивчити стилі педагогічного спілкування, їхній вплив на соціально-психологічний клімат у класі; фіксування під час відвідувань уроків «емпатійних» і «неемпатійних» реплік учителя, «конфліктогенних зон» у класі; проведення бесід з учнями з урахуванням розв'язання завдань організації безконфліктного спілкування тощо).

Таким чином, *технологія підготовки* майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у міжособистісній взаємодії містить такі компоненти:

1) *Змістовий компонент* складається з певної послідовності модулів, у межах кожного з них відбувається обговорення теоретичного матеріалу, оцінюється загальна підготовка студентів до заняття за трьома рівнями: знання, пояснення, ілюстрація.

2) *Діяльнісний компонент* передбачає оволодіння студентами вміннями, навичками, прийомами організації міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту на прикладі педагогічної діяльності; визначається рівень усвідомлення студентом складності педагогічної взаємодії, випробовування власних сил у виконанні тренінгових завдань.

3) *Рефлексивний компонент* містить осмислення студентами власних індивідуальних характеристик міжособистісної взаємодії та підходів до конфлікту; тренування в саморегуляції контролю над власною поведінкою та хвилюваннями, які її супроводжують; здійснення самоаналізу та самооцінки, отримання та осмислення зворотного зв'язку від викладача та інших членів групи про успішність своїх дій; формування здатності неупереджено та об'єктивно розглядати власну поведінку з позиції професійної доцільності; оволодіння інструментарієм позитивної взаємодії з іншими членами групи та викладачем на рівні аналізу їхніх взаємин.

Студентам потрібно оволодіти також такими *опосередкованими методами*: метод «виходу почуттів», уміти висловлювати їх опоненту в

коректній формі «Я-повідомлення»; метод активного слухання опонента; метод обміну рольовими позиціями та ін.

Надзвичайно важливо розвивати у студентів соціально-перцептивні вміння 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, настанови) впливи на його педагогічні дії. Запобігає цьому застосування, наприклад, *інтерактивних методик* (В.В. Власенко).

Для набування студентами відповідних умінь ефективної поведінки в конфліктних ситуаціях, набуття досвіду неконфліктної педагогічної взаємодії у навчальний процес треба запроваджувати активні методи навчання, зокрема, проводити заняття, на яких студенти навчаються вирішувати педагогічні конфлікти, а саме:

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» (посилению домінуючих реакцій у присутності інших) покращує виконання завдання, яке полягає в тому, щоб логічно переконати свого опонента. Це сприяє підвищенню самооцінки студентів, надихає впевненість у собі. Учасники діалогу можуть мінятися ролями (зокрема, і викладач зі студентом). Це дає змогу 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.

4) *Колективні форми роботи*, зокрема, співробітництво студентів у парі змінного складу тощо. Потрібно зауважити, якщо студенти в конфліктній ситуації вдаються до ненормативної поведінки, до антигуманних негідних учинків щодо один до одного і до викладача, це серйозний сигнал про неблагополуччя в їхньому вихованні, наслідком чого може бути підвищення конфліктності. Саме тому викладачеві треба зупиняти навіть будь-які жарти між студентами, якщо в них є хоча б натяк на ображення чистієї гідності.

*Практичні поради викладачам і студентам* щодо оволодіння вміннями вирішення конфліктів:

1) Прагніть з'ясувати предмет і причину конфлікту. Дайте собі відповідь на запитання: конфлікт це чи ні?

2) Не розширюйте предмет конфлікту, а навпаки, зменшуйте вимоги до людей – особливо це стосується емоційної сфери. З'ясуйте: між вами взаємне непорозуміння, ділова конкуренція чи звичайна заздрість.

3) Врахуйте, на якій із трьох стадій перебуває Ваш конфлікт: стадія виникнення (напруження стосунків), стадія взаємного непорозуміння (сутички), стадія вирішення (конструктивного чи деструктивного).

4) Необхідно уважно ставитися до тих, хто конфліктує, надавати ініціативу і тому, кого звинувачують. З'ясуйте цілі партнера: вони ділові, самостверджувальні, амбіційні або є прагнення принизити когось. Запропонуйте не лише покарання, а й позитивний шлях вирішення конфлікту.

5) У конфлікті не повинно бути переможців і переможених, бо конфлікт розвиватиметься далі.

6) Не можна недооцінювати одних і переоцінювати інших, не слід одних увесь час заохочувати, інших – карати, а третіх – не помічати.

7) Особливу увагу проявіть до конфліктних особистостей.

8) Намагайтеся зрозуміти іншу точку зору.

9) Що ближчі стосунки, то тяжчим буде конфлікт. Не налагоджуйте близьких особистих стосунків у колективі, яким керуєте.

10) Не намагайтеся виховувати інших – краще виховуйте себе.

11) Необхідно примножувати позитивні знання про іншу людину, а не «підгодовувати» свої негативні емоції. Припиняйте плітки. Індивідуальні проблеми вирішуйте наодинці.

12) Слідкуйте за тоном розмови, уникайте категоричності й різкості суджень.

13) У взаєминах ураховуйте гендерні особливості психіки людей. Жіноча психологія має такі риси: інтуїтивність, ситуативність, асоціативність. Справжнім чоловікам притаманні: точний розрахунок, зіставлення фактів, логічний аналіз, раціональний підхід. Чоловіки самостійні, цінують свою надійність, сміливість, твердість. Жінки в пріоритеті мають доброту, ніжність та емоційність, тому вони чутливі до тону розмови і до манери поведінки людей.



### Питання для самоконтролю

1. Коли і в кого не виникає конфліктів у спілкуванні?
2. Педагоги зазначають, що зараз кількість конфліктів у закладах освіти збільшилася. Якщо це так, то які можливі причини цього явища?
3. Особливості педагогічного конфлікту, стадії його розвитку. Чим відрізняється педагогічний конфлікт від звичайного конфлікту у взаєминах?
4. Причини виникнення конфліктів у взаєминах «студент – викладач» і «викладач – студентська академічна група». Чи бувають конфлікти, яких не можна вирішити?
5. Шляхи конструктивного подолання бар'єрів і вирішення конфліктів у педагогічній взаємодії «викладач – студент».
6. Як готувати студентів до вирішення конфліктів?
7. Чи є конфлікти, від яких не можна відмовлятися?
8. Чи завжди в конфліктах є об'єкт зіткнення?
9. Чи згодні Ви з відомим викладачем С.І. Ільїним, який говорив, що перед тим, як зайти в аудиторію, викладачеві доцільно про себе промовити: *«Я помню чудное мгновенье, передо мной...»*? Доведіть свою думку.

### Література

**Акофф Р.** Искусство решения проблем: Пер. с англ. – М.: Мир, 1982. – 224 с.

**Бех І.Д.** Справедливість–несправедливість у міжособистісних взаєминах // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2006. – № 1. – С. 5-14.

**Булах І.С.** Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навч.-метод. посібник / І.С. Булах, Л.В. Долинська. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 114 с.

**Ващенко І.В.** Конфлікт та його сутнісні характеристики // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – Вип.3(10). – С. 47-54.

**Журавлев В.И.** Основы педагогической конфликтологии: Учебник. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 183 с.

**Загітова К.І.** Психологічні умови конструктивного вирішення конфліктів у професійних ситуаціях // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – Ч.2. – С. 46-49.

**Ишмуратов А.Т.** Конфлікт і згода (основи когнітивної теорії конфліктів). – К.: Наук. думка, 1996. – 192 с.

**Костюшко Ю.О.** Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – 20 с.

**Котик І.О.** Розвиток суб'єктивності учнів при розв'язанні конфліктів у процесі діалогічного навчання // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2000. – Вип.3(10). – С. 143-150.

**Лукашинок О.Н.** Конфликтологический этюд для учителя. – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 80 с.

**Пірен М.І.** Конфліктологія: Підручник. – К.: МАУП, 2003. – 360 с.

**Пов'якель Н.І.** Психологічна експертиза конфліктів як напрям професійної діяльності практичного психолога // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 1 (4). – К.: НПУ, 1999. – С. 49-54.

**Пов'якель Н.І.** Практическая психология конфликта: Учеб. пособие / Н.И. Повякель, Г.В. Ложкин. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.

**Пов'якель Н.І.** Психологічні детермінанти продуктивності професійного мислення у вирішенні завдань управління конфліктами // Актуальні проблеми психології. – Т. 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Ч. 1. – К.: Інститут психології АПН України, 2001. – Вип. 1. – С. 65-73.

**Рыбакова М.М.** Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

**Сергеечева В.** Словесное каратэ: Стратегия и тактика общения. – СПб.: Питер, 2002. – 192 с.

**Середницька І.** Стресостійкість як спосіб попередження конфліктів у студентської молоді // Педагогічна думка. – 2005. – №4. – С. 20-24.

**Соколова І.М.** Рівень конфліктності та ступінь емоційного напруження у студентів молодших курсів // Вісн. Харків. держ. пед. ун-ту ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2001. – Вип. 5: Психологія. – С. 170-174.

**Станкин М.И.** Если мы хотим сотрудничать...: Книга для преподавателей и воспитателей. – М.: Изд. центр Академия, 1996. – 384 с.

**Фокин В.А.** Динамическая модель конфликта // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. – 1996. – №3. – С. 45-50.

**Хасан Б.И.** Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

**Чудновский В.Э.** Опыт изучения педагогического конфликта как фактора становления смысложизненных ориентаций учителя / В.Э. Чудновский, Л.И. Сутормина // Психологическая наука и образование. – 2003. – №4. – С. 23-29.

**Юрченко В.І.** Вплив взаємин між студентами і викладачами на «Я – концепцію» майбутнього вчителя // Освіта і управління. – 1997. – №1. – С. 119-123.

**Юрченко В.І.** Оцінні ставлення в педагогічній взаємодії // Освіта і управління. – 1998. – № 4. – С. 91-98.

## 10. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Якщо впродовж усієї історії людства у функціональній структурі педагогічного впливу помітно переважав інформаційний аспект, то з розвитком засобів масової комунікації педагог поступово втрачає свою провідну роль як джерела нової інформації. Зараз викладач є провідником студента у світі знань. Він навчає майбутнього фахівця мистецтву життя в сучасному складному суспільстві, все більше передаючи студентові функції самоконтролю, самоорганізації, самооцінки. Студент потребує допомоги у пошуку сенсу свого життя й індивідуального стилю діяльності, у подоланні бар'єрів пізнання і вирішення особистісних проблем. Із позиції сьогоденних вимог треба розглядати і питання психології діяльності та особистості викладача вищої школи.

### 10.1. Педагогічний професіоналізм діяльності викладача

*Своєю справою людина повинна  
займатися так, ніби їй немає  
звідки чекати допомоги.*

Дж. Галіфакс,  
англійський державний діяч

*Якщо ти щось робиш, роби це добре.  
Якщо ти не можеш або не хочеш  
робити добре, краще зовсім не роби.*

Л.М. Толстой,  
російський письменник

Успішне розв'язання завдань підготовки фахівців із вищою освітою, які стоять перед вищою школою, значною мірою залежить від викладачів, їхнього науково-творчого потенціалу, рівня загальної та психологічної культури, педагогічної майстерності й професіоналізму. 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 України, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу.

Викладач вищої школи, на думку С.О. Сисоевої, у сучасних умовах є головним суб'єктом:

- інновацій у сфері вищої освіти;
- інноваційного розвитку вищого навчального закладу;
- успішного врахування зовнішніх факторів інноваційних процесів у суспільстві.

Щоб виконати цю свою велику місію, яким повинен бути викладач вищої школи? Знати предмет? Безумовно. Мати ораторське мистецтво? Звичайно. Повага до студента? Хто заперечуватиме? Володіти почуттям гумору? Чому б і ні? Через це актуальним завданням вищої педагогічної освіти поряд із професійною підготовкою фахівців різних спеціальностей є також підготовка й перепідготовка висококваліфікованих викладачів, підвищення рівня їхнього педагогічного професіоналізму.

Поняття «педагог» містить зміст, який визначається ідеями гуманістичної психології і педагогіки. Педагогічна діяльність (як один із складників освіти) є відкритою системою, яка має культурну, соціальну та технологічну детермінацію. Стратегія і тактика педагогічної діяльності багато в чому залежить від перших двох чинників. Крім цього, є ще й *самодетермінація* – здатність викладача переборювати протиріччя між вимогами професійної діяльності та особливостями власного «Я».

Як частина культури педагогічна діяльність є полігенезисною і поліфункціональною. Полігенезисність визначається її поступом у різних напрямках: розвивається зміст стратегії і тактики викладання. Стратегія викладання – теорія та мистецтво управління навчальним процесом. Тактика виховання – засоби, прийоми досягнення педагогічної мети. Технологія навчання – конструювання оптимальних навчальних систем, проектування навчальних процесів.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що основним знаряддям праці викладача є його власна персона – особистість, яка й визначає результативність практичної педагогічної роботи. Успішність розв'язання педагогічних завдань викладачем вищої школи зумовлюється специфікою його науково-педагогічної діяльності та залежить від реалізації ним таких її *змістовно-функціональних компонентів*:

- *пізнавальна функція (гностичний компонент)*: організування пізнавальної діяльності студентів і власного пізнання, розширення наукової ерудиції, обізнаності та глибини знань свого предмета, мотивація професійної самоосвіти;
- *проектувальна функція*: планування педагогічної діяльності, визначення її мети і завдань, проектування змісту навчально-професійної діяльності студентів; визначення найближчої і віддаленої перспективи особистісного розвитку й професійного становлення майбутніх фахівців;
- *конструювальна функція*: структурування лекції та семінарського заняття, відбір навчального матеріалу і розробка пізнавальних завдань; удосконалення методики викладання і запровадження новітніх педагогічних технологій;
- *організаторсько-практична функція*: реалізація задумів у педагогічному процесі (забезпечення викладу навчального матеріалу на лекції, виконання плану семінарського заняття, організування власної поведінки й навчально-професійної діяльності студентів, здійснення виховних впливів та ін.);
- *комунікативна функція*: налагодження педагогічної взаємодії у стосунках зі студентами, володіння необхідними для цього комунікативними вміннями, професійне спілкування з колегами й керівництвом вищого навчального закладу;
- *діагностична функція*: використання методів психолого-педагогічної діагностики, щоб вивчити особистість студента й особливості академічної групи, виявити рівень розвитку, психологічних змін суб'єктів педагогічного процесу;
- *естетичний компонент*: імідж викладача, його естетична та емоційна привабливість, самопрезентація (уміння себе подавати);
- *рефлексивний компонент*: самопізнання, самооцінка, самоконтроль науково-професійної діяльності, її саморегулювання.

Забезпечити всі ці функції (компоненти) педагогічної діяльності на рівні сучасних вимог можна, якщо викладач враховує досягнення психології та педагогіки вищої школи і забезпечує «входження» студентів у свій навчальний предмет, навчає їх методам самостійного здобування знань. У зв'язку з цим потрібен *педагог-координатор*, оскільки відсоток часу, що дається на аудиторну роботу, не перевищує третини від загальної кількості годин на вивчення навчальної дисципліни і тим самим нівелюється роль педагога як *унікального транслятора знань*.

Педагог-координатор не повідомляє студентам готові знання, а вчить їх навчатися самостійно, стежить за ходом виконання самостійних навчальних завдань, ретельно контролює й оцінює їхню роботу, керує їхнім самостійним творчим пошуком. У зв'язку з цим студент має стати повноправним суб'єктом навчального процесу, який має змогу самостійно

регулювати хід свого учіння, контролювати результати і оцінювати якість освіти, яку він здобуває. *«Хороше викладання – це акт щедрості, чудація мінливої музи, мистецтво, якому можна навчитися згодом, і завжди ризикова справа. Відверто кажучи – це тасмниця, яка живе в особі викладача й може звести з розуму»* (Паркер Дж. Паллір).

Однією з таких дивовижних тасмниць є педагогічний професіоналізм, професіоналізм діяльності викладача і професіоналізм його як особистості.

**Професіоналізм діяльності** – висока професійна кваліфікація і компетентність, володіння ефективними професійними вміннями і навичками, алгоритмами і способами успішного розв'язання професійних завдань, поміж ними й творчих. Професіоналізм діяльності забезпечує бездоганне виконання відповідних функцій науково-педагогічної діяльності, досконале 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 студентам. Він не тільки ґрунтовно володіє своїм навчальним предметом, а й самостійно проводить дослідження конкретної 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 учений 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»*.

Вимога єдності наукової і педагогічної діяльності викладача зафіксована у Великій Хартії Університетів (Болонья, 18 вересня 1988 р.): *«Набір викладачів і визначення їхнього статусу повинні відбуватися відповідно до принципу невід'ємності дослідницької діяльності від викладацької»*.

Науково-педагогічна діяльність викладача – це принципово інша 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. Тімірязев, історики Т.Н. Грановський і В.О. Ключевський, психологи Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, Д.Ф. Ніколенко та ін.

Професіоналізм діяльності визначається високим рівнем розвитку *факсового* (предметного) і *педагогічного мислення*. Мислення за алгоритмом

підказує викладачеві методика викладання навчального предмета, проте викладання останнього вимагає також і *дивергентного мислення*, застосування *екстремальних прийомів*, виявлення чутливості до педагогічних проблем (уміння їх вирішувати, формулювати гіпотези, робити припущення та перевіряти їх). Наприклад, як зробити пояснення складного навчального матеріалу зрозумілим для студентів, як інтегрувати художній (або музичний) твір відповідно до їхніх вікових та індивідуальних психологічних особливостей, а також за велінням часу? Потрібна висока культура педагогічного мислення, його високий рівень розвитку й здатність до саморегуляції.

*Культура професійного мислення* передбачає володіння професійною термінологією, засвоєння понятійного апарату науки, глибоку ерудицію, *начитаність* у галузі свого наукового предмета. Звичайно, потрібні й особистісні якості, які допомагають організувати і регулювати пізнавальну діяльність: відповідальність за якість науково-пізнавального пошуку, саморегуляція пізнання, самокритичність та ін.

У педагогічному мисленні є чотири блоки: *1-ий блок*: конструктивність, практичність, конкретність і оперативність при вирішенні педагогічних завдань; *2-ий блок*: професійність понятійного апарату, логічність, системність і аналітико-синтетичний характер викладання навчального матеріалу; *3-ій блок*: дослідництво, гнучкість, швидкість, обґрунтованість, оригінальність, глибина й креативність мислительних операцій; *4-ий блок*: організованість, самокритичність і саморегулятивність у пізнавальній діяльності.

С.О. Сисоєва виділяє такі найважливіші *компетенції викладача вищого навчального закладу*:

- соціально-особистісні,
- інструментальні,
- професійно-педагогічні,
- загальнонаукові.

*Соціально-особистісні компетенції викладача ВНЗ*:

- розуміння ролі власної викладацької діяльності для соціально-економічного розвитку держави;
- здатність до викладацької діяльності;
- розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей;
- адаптивність і комунікабельність;
- наполегливість у досягненні якості навчання студентів із предмета;
- креативність, здатність до системного мислення;
- сформована система цінностей та мотивації до педагогічної діяльності;
- здатність до сприймання змін у суспільних сферах та освітній галузі та самовдосконалення й саморозвиток відповідно цих змін;

- толерантність, полікультурна грамотність;
- відповідальність за якість навчання студентів з предмета.

*Інструментальні компетенції викладача ВНЗ:*

- володіння основами педагогічної майстерності;
- здатність до письмової та усної комунікації;
- знання іншої мови;
- дослідницькі навички;
- володіння сучасними методами та інтерактивними технологіями навчання;
- навички роботи з технічними засобами навчання, комп'ютером, сучасними інформаційними технологіями, уміння створювати бази даних;
- навички організації навчального процесу, управління навчально-пізнавальною діяльністю та самостійною роботою студентів;
- уміння щодо створення та естетизації навчального середовища;
- навички використання у навчальному процесі здоров'язберігаючих технологій;
- навички полікультурного виховання.

*Професійно-педагогічні компетенції викладача ВНЗ:*

1) загальні професійно-педагогічні:

- спрямованість навчання на професійний саморозвиток студента;
- підготовка студента до самостійного поповнення та оновлення знань, до навчання і професійного самовдосконалення впродовж життя;

2) спеціалізовані професійно-педагогічні:

- професійна спрямованість змісту навчання предмета;
- при можливості інтегрування змісту навчального предмета з професійно-орієнтованими дисциплінами.

*Загальнонаукові компетенції викладача ВНЗ:*

- методологічні знання;
- базові знання фундаментальних розділів педагогіки і психології;
- базові знання в галузі інформатики і сучасних інформаційних технологій;
- базові знання в галузі фундаментальних природничих, гуманітарних, та соціально-економічних наук;
- базові знання в галузі методики викладання, які необхідні для ефективного засвоєння навчальної дисципліни.

Однією з обов'язкових передумов ефективності професійно-педагогічної діяльності викладача є високий рівень його психологічної компетентності, якого він може досягнути у процесі засвоєння певного обсягу психологічних знань і оволодіння технологією педагогічного управління, зокрема удосконалюючи психолого-педагогічні впливи навчально-виховного змісту.



**Психологічна компетентність** – це біль-менш стала підструктура професійно-педагогічної свідомості й самосвідомості особистості педагога, яка складається із взаємопов'язаного комплексу психологічних новоутворень, єдність функціонування якого забезпечує оптимальне (успішне) здійснення викладачем професійно-педагогічної діяльності. Вона відіграє надзвичайно важливу роль у процесі становлення особистості викладача як суб'єкта педагогічного управління, що виявляється, наприклад, у змісті і формах психолого-педагогічних впливів, які він здійснює на студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності.

У дослідженні О.В. Полуніної виявлені базові *складники структури психологічної компетентності* викладача вищого педагогічного навчального закладу, показниками яких є уміння викладача психологічно осмислювати й вирішувати педагогічні ситуації, його активність в інноваційній діяльності, емпатійність (емоційна, когнітивна, дійова), рефлексивність, інтернальність, мотивація досягнення, схильність до професійно-психологічного саморозвитку. Важливе значення до того ж відіграє висока мотивація педагога до оволодіння психологічними знаннями. Досягнення вищого рівня психологічної компетентності викладача є передумовою активізації й фасилітації ним процесу учіння студента, розвитку його навчальної рефлексії і формування позитивних мотивів навчання та здібності до професійної самоосвіти.

Проявом психологічної компетентності викладача є *педагогічна увага*, яка виражається у передбаченні ним наслідків своїх педагогічних дій, у проєктуванні особистісного розвитку студентів. Вона пов'язана з уявленням про те, що зі студента буде в майбутньому та за яких умов це можливо, прогнозуванням розвитку тих чи інших його якостей.

Викладач високого рівня педагогічної майстерності може *розподіляти увагу* між декількома об'єктами або видами педагогічної діяльності. Так, наприклад, під час лекції він уважно стежить за змістом навчального матеріалу, який викладає студентам, висловлює власні думки, водночас тримає в полі зору всю групу, реагує на ознаки її втомленості, неухважності, незрозуміння і, зрештою, слідкує за власною поведінкою (мовою, поставою, жестами, мімікою).

Провідною характеристикою творчого педагогічного мислення є здатність бачити процеси та явища в динаміці й розвитку, а також «педагогічний артистизм» (Ю.Л. Львова).

## 10.2. Педагогічна творчість та її особливості

*Життя коротке, та безмежна штука  
І незглибиме творче ремесло.*

Іван Франко

*Здатність творити є великий дар природи;  
процес творіння в душі, яка творить,  
є великою тайною; мить творчості  
є хвилиною великого священодійства.*  
В.Г. Белінський,  
російський літературний критик

Піднесення світової університетської освіти у XVIII–XIX століттях, у т.ч. і в Україні (Києво-Могилянська академія, Харківський і Київський університети та ін.) сформувало такий образ професора університету: багатство наукових знань, наявність власної школи викладання, педагогічна майстерність, вільнодумство, честолюбство вченого й толерантність. Г.С. Скворода свого часу боровся проти схоластики та обмеженості мислення у деяких викладачів. Т.Г. Шевченко з любов'ю писав про високе покликання педагогів, які метою свого життя вважали самовіддане служіння народіві.

У відповідності з новою філософією вищої освіти сучасний викладач не може бути лише транслятором науково-культурного й професійного досвіду (це успішніше можна зробити за допомогою новітніх інформаційних технологій) або носієм незаперечної істини, що має бути засвоєна студентами. Ще П.П. Блонський писав: *«Ми не збираємося навчити студента «усьому», але ми повинні навчити його самостійно, протягом усього майбутнього життя, коли поряд не буде ні лекторів, ні викладачів, вивчити все, що йому потрібно».*

**Педагогічна майстерність** – комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійно-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 їхньої вихованості);
- оптимальність (у виборі педагогічних засобів);
- творчість (за змістом професійної діяльності).

Висока ерудиція, володіння педагогічною технологією і методами навчання забезпечують успіх педагогічної діяльності, що і є педагогічною майстерністю. Все це молодий викладач може досягнути вже в перші роки самостійної педагогічної праці, якщо забезпечуватиме не тільки викладання студентській аудиторії певного обсягу наукових знань, а й (що дуже важливо) взаємодію між цими знаннями та студентами.

Поступово з примноженням педагогічного досвіду викладач починає виокремлювати *стержневі ідеї* розв'язання педагогічних завдань, заново для себе відкриває психологічні та дидактичні принципи, уміє

передбачати результати своїх дій, «випереджаючи» умови їхнього досягнення. При аналізі й оцінці своєї професійної діяльності він уже бачить за кожним конкретним педагогічним рішенням певну конструктивно-методичну схему, загальну педагогічну ідею та вдосконалює шляхи її практичного втілення.

Своє *педагогічне мистецтво* викладач виявляє в тому, як він організовує самостійну навчальну роботу студентів, у який спосіб контактує з ними й підбирає потрібний тон педагогічного спілкування в різних педагогічних ситуаціях. Це й настанова на розуміння думок іншої людини, на сприйняття іншого погляду, а також уміння доводити власну думку, переконувати в ній студентську аудиторію – тобто орієнтування на діалогічне мислення. Центральний тягар у синкретичній (діалогічній) культурі припадає на унікальну особистість та індивідуальну свідомість, визнання права на власну думку і точку зору, незалежно від соціально-рольового статусу суб'єкта.

*Мистецтво викладання* полягає в умінні будувати зі студентами діалог, і не тільки зовнішній, а й внутрішній (діалог навіть при слуханні лекції). Внутрішній діалог уміщує критичне сприймання інформації, розмірковування з її приводу, самовизначення як слухача. У зв'язку з цим слушним є висловлювання К.Д. Ушинського, що «керівництво процесами педагогічної взаємодії і спілкування – це справжнє педагогічне мистецтво».

Педагогічна діяльність стає справжнім *педагогічним мистецтвом* – *педагогічною творчістю*, для якої характерна зміна власних думок і новизна педагогічної позиції, що виникає під час проектування педагогічного процесу і структурування його змісту, і варіювання педагогічних задумів у процесі їхнього втілення у практику. Педагогічна творчість щодо *реалізації викладачем педагогічних планів* у студентській аудиторії має свої особливості:

- жорстко лімітована в часі (тривалість лекції або семінарського заняття);
- здійснюється систематично й безперервно;
- настанова тільки на позитивне вирішення педагогічної проблеми;
- підвищена відповідальність, адже результати педагогічної діяльності викладача пов'язані з особистісним зростанням майбутнього фахівця, його професійним становленням;
- педагогічна діяльність – це особлива творча діяльність, творення на людях (театр одного актора), а тому потрібна воля, уміння управляти своїми емоціями та здібність до саморегуляції.

Масштаби *творчих педагогічних задач* різні, серед них такі: внесення нового у зміст, форми й методи навчальної роботи; вирішення досі не чуваних питань і проблем, які виникають у педагогічному процесі; побудова композиції заняття; визначення обсягу і способів організації самостійної навчальної роботи студентів; втілення педагогічних задумів у студентській аудиторії; варіювання запланованого вже під час проведення заняття та ін.

Педагогічна творчість викладача, звичайно, формується під час практичної діяльності, але дуже важливо постійно аналізувати свою роботу, зіставляти її результати з надбаннями психолого-педагогічної науки, критично оцінювати власні успіхи, шукати причини можливих невдач, поєднувати теорію з практикою навчально-виховної роботи. «Творчість – не професія, а ставлення до своєї праці» (народна приказка).

Прояв творчості має прямий зв'язок із *креативністю* в мисленні й почуттях. У мисленні – це сприйнятливність до нових ідей, чутливість до проблем, гнучкість і оригінальність думки в розробці нових завдань. У почуттях під час процесу спілкування – це подолання емоційних бар'єрів, здібність управляти власними емоціями, психологічна проникливість у емоційний світ партнерів по спілкуванню.

Педагогічна творчість часто відбувається як *імпровізація*, за якої створення нового та його відтворення збігається в часі. Проте імпровізація ґрунтується на попередньому досвіді, і нерозривна від *інтуїції*. Наприклад, під час проведення заняття виникає чимало непередбачуваних ситуацій (запитання з аудиторії, які вимагають негайного пояснення, уточнення та інтерпретації змісту навчального матеріалу тощо), заплановане іноді змінюється, а нове педагогічне рішення стає ефективнішим. Педагогічний успіх залежить від ерудиції викладача, глибини його професійних знань, від роботи думки, уяви і навіть від його емоційного піднесення. Тут має значення не тільки науково-теоретична підготовка викладача, а також володіння ним методикою викладання, рівень його загальної культури ведення діалогу, мистецтво педагогічного спілкування.

Педагогічна творчість – завжди *співтворчість* викладача зі студентською аудиторією. Її інструментом є інша людина, а результатом – надбання студентами розуму, почуттів і волі. Це також наближення майбутнього фахівця до *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. **Педагогічні здібності** – комплекс якостей особистості, які відповідають вимогам педагогічної діяльності та забезпечують легке оволодіння цією діяльністю і досягнення у ній високих результатів.

Актуальне дослідження, присвячене проблемі формування педагогічних здібностей, було проведено Н.В. Кузьміною, яка обґрунтувала такі положення:

- Глибина та різнобічність знань педагогів не завжди збігається з продуктивністю їхньої педагогічної діяльності – у цьому разі очевидно, що компенсація відбувається завдяки спеціальним педагогічним здібностям.

- Рівень розвитку педагогічних здібностей часто не збігається з рівнем ставлення педагога до справи, набагато перевищуючи його, або, навпаки, відстаючи від нього.
- Педагогічний досвід (стаж роботи) сам по собі не призводить до структурних змін у педагогічній діяльності, що характерні для високого рівня майстерності. Оволодінню педагогічною майстерністю, ймовірно, завжди сприяють педагогічні здібності.
- Залежно від швидкості входження в педагогічну діяльність та її успішність розрізняють два рівні педагогічних здібностей: перцептивно-рефлексивний, спрямований на об'єкт і суб'єкт, та проєктивний, спрямований на способи впливу на об'єкт.

Для *перцептивно-рефлексивного рівня педагогічних здібностей* характерні такі ознаки:

- Особлива чутливість до об'єктів дійсності, які спричинюють інтелектуальний та емоційний відгук у суб'єкта педагогічного впливу, сильне почуття емпатії, що виявляється у швидкій, порівняно легкій проникливості у психологію вихованця («відчуття об'єкта»).
- Особлива чутливість до змін, які відбуваються в об'єкті педагогічної діяльності під впливом різноманітних засобів педагогічного впливу, та причин, які викликали ці зміни («відчуття міри»).
- Особлива чутливість до переваг та недоліків своєї педагогічної діяльності, які виявляються під час взаємодії з вихованцями.

*Проєктивний рівень педагогічних здібностей* пов'язаний із виробленням стратегії педагогічного впливу і також виявляється в особливій чутливості:

- а) до конструювання способів педагогічного впливу;
- б) до організації педагогічної дії;
- в) до комунікації з вихованцями;
- г) до аналізу причин успіхів і невдач під час здійснення педагогічної діяльності.

Умовно всі педагогічні здібності можна поділити на три групи: особистісні (є якостями, властивостями особистості), дидактичні (пов'язані з передачею інформації іншим), організаційно-комунікативні (пов'язані з організаторською функцією і спілкуванням).

Розглянемо ці *педагогічні здібності* стосовно викладача вищої школи (за Н.В. Кузьміною).

### ***I. Особистісні здібності:***

1) *Прихильність до студентів* – це основа у структурі педагогічних здібностей. Йдеться про любов до студентів, прихильне ставлення до них, бажання спілкуватися та працювати з ними. Студенти вельми спостережливі і тонко це відчують. Зазвичай вони відповідають взаємністю, якщо відчують прихильність до себе.

2) *Витримка та самоконтроль*. Для викладача важливо у будь-якій непередбаченій ситуації володіти собою, управляти власними емоціями, не втрачати контролю над своєю поведінкою. Велике значення має здібність швидко орієнтуватися, вирішувати, як потрібно поводитися в конкретних умовах.

3) Важливою здібністю викладача є *здібність постійно перебувати на занятті в оптимальному* для студентів психічному стані. Щоб не трапилося, викладач завжди повинен заходити до аудиторії оптимістично налаштованим, у хорошому настрої, стримуючи негативні емоції. Це надзвичайно важливо, адже психічне самопочуття студентів залежить від настрою викладача, який є сильним психогенним чинником. Якщо викладач зайшов до аудиторії похмурим, незадоволеним – це відразу несприятливо позначається на емоційно-вольовій сфері студентів, гальмує їхню пізнавальну активність на занятті.

### **II. Дидактичні здібності:**

1) *Здібність пояснювати* – це здібність зрозуміло доносити власну думку до іншого. Такий викладач робить зміст навчального процесу доступним, дохідливо пояснює теоретичний матеріал або дає уявлення про суть наукової проблеми, викликає інтерес до навчального предмета й науки, стимулює студентів до активного самостійного мислення, виявляє методичну винахідливість. Педагог уміє, якщо потрібно, важке для розуміння зробити легким, складне для опанування – простим, основою для цього є настанова на обов'язкове врахування психологічних особливостей студентів, рівня їхнього інтелектуального розвитку і попередньої підготовки (що вони вже знають і чим ще не опанували, а що вже могли забути), передбачає та запобігає їхнім можливим пізнавально-інтелектуальним труднощам. Досвідчений викладач може уявити себе на місці студентів, зрозуміти та прийняти їхні погляди.

2) *Експресивно-мовні здібності* – це здібність дохідливо, чітко та правильно висловлювати власні думки та виявляти почуття за допомогою грамотної літературної мови, емоційно забарвленого та мімічно виразного мовлення.

3) *Академічні здібності* у певній галузі науки і відповідного навчального предмета. Це наукова ерудиція та фахова компетентність викладача, який аналізує результати досліджень інших учених, вивчає педагогічний досвід своїх колег, запозичує все цінне, але ніколи сліпо не копіює їхню роботу, сам активно займається наукою, розроблює навчально-методичні комплекси вивчення дисципліни.

### **III. Організаційно-комунікативні здібності:**

1) *Організаційні здібності*, які виявляються, по-перше, у здібності викладача організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, роботу академічної групи, згуртування студентського колективу, надання йому

достатньої ініціативності й самостійності. По-друге, у здібності викладача організувати свою науково-педагогічну діяльність, що передбачає усвідомлення мети і чіткість завдань, послідовність їхнього виконання, уміння правильно планувати свою роботу і здійснювати самоконтроль. Так, наприклад, у досвідчених викладачів виробляється своєрідне «відчуття часу» – уміння «вкладатися» на занятті в заплановані часові інтервали.

2) *Комунікативна здібність* – це здібність викладача вибирати правильний стиль педагогічного спілкування і модель взаємин зі студентами (групою або окремим студентом), враховуючи їхні вікові та індивідуальні психологічні особливості. У цьому разі викладачеві необхідно втримуватися від двох крайнощів. Не слід поблажливо-відчужено ставитися до студентів, постійно підкреслювати різницю соціального статусу, тримати їх «на дистанції». Проте не потрібно припускатися й протилежної помилки – дозволяти псевдодружні стосунки зі студентами, стирати будь-яку соціально-психологічну межу між собою та ними.

3) *Соціально-перцептивні здібності* – це педагогічна спостережливість, здібність проникати у внутрішній світ студента. Соціально-перцептивна проникливість пов'язана з тонким розумінням особистості студента та його тимчасового психічного стану. Здібний викладач за ледве помітними ознаками, незначними проявами поведінки і діяльності студента помічає найдрібніші зміни у його внутрішньому світі, правильно інтерпретує, що означають ці зміни.

4) *Сугестивна здібність* – це здібність ставити педагогічні вимоги і домагатися їхнього виконання шляхом вольового емоційно-інформаційного впливу на студентів. Сугестивна здібність залежить від розвитку волі викладача, великої впевненості в собі, почуття відповідальності за навчання та виховання студентів.

5) *Педагогічний такт* – виявляється у здібності викладача знаходити найдоцільніші міри впливу на студентів, зважаючи на їхні вікові та індивідуальні психологічні особливості, та залежно від конкретної педагогічної ситуації. Суть педагогічного такту полягає в умілому поєднанні поваги до студента та вимогливості до нього, довіри та систематичного педагогічного контролю.

6) Для успішного здійснення викладачем педагогічної діяльності важливе значення мають також його *предметні професійні здібності*: музичні, художні, математичні тощо (відповідно до предмета викладання).

Рівень розвитку педагогічних здібностей викладача *визначається результативністю його педагогічної діяльності (за Н.В. Кузьміною)*:

1) *Репродуктивний рівень*: викладач, який перебуває на цьому найнижчому рівні, вчить інших так, як вчили його (або за відомою методикою викладання предмета).

2) *Адаптивний рівень*: викладач розпочинає передавати свій досвід із деякими перетвореннями, щоб зробити його доступнішим для інших.

3) *Локально-моделювальний рівень*: викладач володіє стратегіями навчання студентів з окремих розділів навчального курсу, вміє формулювати педагогічну мету, передбачати результат і створити систему та послідовність включення в навчально-пізнавальну діяльність тих студентів, хто хоче і може навчатися.

4) *Системно-моделювальний рівень*: викладач володіє стратегіями формування потрібної системи знань, умінь і навичок студентів зі свого предмета загалом.

5) *Системно-реалізаційний діяльність і поведінку рівень*: викладач володіє стратегіями перетворення свого навчального предмета в засіб формування особистості студента як майбутнього фахівця, задоволення його потреби в професійному самовихованні, самоосвіті та саморозвитку.

Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, характеризується певним індивідуальним стилем. *Стиль* – це стійка система способів і прийомів, які виявляються в різних умовах життєдіяльності людини. Стиль зумовлюється як специфікою самої діяльності, так і індивідуальними психологічними особливостями суб'єкта діяльності. *Індивідуальний стиль діяльності* (за С.А. Клімовим) – це зумовлена типологічними особливостями людини стійка система засобів і прийомів, що формується в людини, яка прагне до найкращого здійснення своєї діяльності. *Індивідуальний стиль педагогічної діяльності* – це педагогічний «почерк» певного викладача, який визначає його манеру працювати, педагогічну майстерність, яка пов'язана з його педагогічними здібностями.

Є такі критерії і показники оцінки *індивідуального стилю педагогічної діяльності* (за Л.М. Макаровою):

- 1) *Ціннісна орієнтація на професійно-педагогічну діяльність*:
  - професійно-орієнтоване мислення;
  - мотиваційна спрямованість;
  - професійне самовизначення і максимальна самореалізація у педагогічній діяльності, що виявляється у високому рівні задоволеності нею.
- 2) *Ступінь розвитку професійних якостей і здібностей*:
  - самостійність;
  - готовність до особистісної взаємодії в системі «викладач–студент»;
  - здатність до емпатії;
  - високий рівень громадянської зрілості.
- 3) *Творча активність*:
  - вільна імпровізація в діях, евристичний підхід до вирішення професійних завдань;
  - оригінальність педагогічного мислення, здібність до педагогічних інновацій;
  - надситуативна активність у всіх видах педагогічної діяльності.



4) *Здібність до професійного саморозвитку:*

- професійне самопізнання;
- самоорганізування у професійній діяльності;
- професійна самоосвіта;
- професійне самовдосконалення.

5) *Рефлексивна саморегуляція:*

- здатність адекватно діагностувати і аналізувати діяльність;
- здібність критично оцінювати, прогнозувати результати.

Для успішного розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності викладачеві необхідно аналізувати конкретні педагогічні ситуації, проявляти готовність до професійного зростання, формувати здібність до самовдосконалення (знати, як це робити), уміти втілювати задуми в реальність – коригувати свою професійну діяльність; максимально забезпечувати суб'єктну позицію педагога.

### 10.3. Професіоналізм особистості викладача

*Щоб виглядати пристойною людиною,  
передусім потрібно бути нею.*

Адріан Декурсель,  
французький драматург

*Любитель живе надіями;  
професіонал працює.*

Г. Кейнін, американський письменник

Гуманізація вищої 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 його як суб'єкта педагогічної праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно-важливих і особистісно-ділових якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Рівень продуктивності діяльності викладача значною мірою залежить від його професійно-педагогічної спрямованості – сукупності стійких мотивів, потреб, інтересів, переконань, ціннісних орієнтацій, які виражають світогляд людини і спрямовують на досягнення певного результату. Професійно-педагогічна спрямованість має такі різновиди:

1) *Справжня педагогічна спрямованість* передбачає наявність у викладача стійкої настанови на розвиток особистості майбутнього фахівця засобами свого навчального предмета, формування в студентів позитивної мотивації учіння, потреби в професійних знаннях і уміннях, якими володіє сам педагог.

2) *Формально-педагогічна спрямованість*, яка пов'язана з прагненням викладача будь-що виконувати навчальний план і робочу програму. Ця потреба затьмарює собою особистість студента, його бажання і можливості, успіхи і невдачі (це формально-бюрократичний стиль педагогічно-го управління).

3) *Хибно-педагогічна спрямованість* – спрямованість викладача на самого себе, власне самовираження і самопрезентацію, свою професійну кар'єру. На заняттях у таких викладачів студенти малоактивні, продуктивність їхньої праці дуже низька, зникає бажання навчатися. Викладачів із такою негативною професійно-педагогічною спрямованістю мало, але вони, на жаль, є.

Велике значення особистісні характеристики викладача мають ще й тому, що *мета підготовки* майбутнього фахівця з вищою освітою передбачає формування в нього професійно значущих особистісних якостей. Проте життєві цінності та смисли не можуть передаватися студентові так само, як знання, уміння і навички. Єдиним шляхом розвитку духовності, формування ціннісних орієнтацій і життєвих смислів у студентів є духовність і моральна культура викладача (його емоційний світ), що виявляється через його ставлення до навколишнього світу, подій, студентів і самого себе. Якраз ці якості викладача визначають його педагогічний імідж.

*Імідж* – створений у свідомості людей навколо емоційно-забарвленого образу індивіда, що відображає їхні соціальні очікування. Імідж викладача здійснює великий вплив на його взаємини зі студентами, на ефективність їхньої сумісної праці. Імідж набуває рис символу особистості викладача, стає його візиткою, рисою його характеру та формує ставлення студентів і до нього, і навіть до навчального предмета, який він викладає. У зв'язку з цим згадаємо А.С. Макаренка, який казав: «*Визначальним чинником навчально-виховного процесу завжди залишається прекрасна особистість педагога*».

Індивідуальність викладача насамперед виявляється в його *зовнішності*, яка спрямована на інших людей. Емоційна виразність, спосіб і сила виявлення хвилювань і почуттів визначають як *експресивність*. Вид і форма експресії значною мірою впливає на динаміку й особливості між-особистісних взаємин викладача і студентів. Через це серед особистісних якостей викладача визначають *педагогічний артистизм* – здатність управляти собою, виявляти весь арсенал своєї експресивної виразності. Артистизм викладача виконує такі функції:

- *мотиваційну* (викликає інтерес студентів до особистості викладача і до предмета, який він викладає);
- *мобілізаційну* (викликає в студентів налаштування на позитивну доміную, наприклад, сприймання інформації);
- *атракційну* (приваблює, притягує інших до своєї особи);

- *стимулювальну* (викликає активну роботу студентів);
- *фасилітаторську* (полегшує педагогічну взаємодію, сприяє організації уваги студентів, сприяє виявленню у них здібності до вивчення предмета).

Усе це свідчить про те, що викладач вищої школи повинен демонструвати не тільки зразки науково-педагогічної діяльності, а й певні якості особистості, які мають таке саме важливе значення, як і його професійні знання і вміння. Цим пояснюється підвищення вимогливості до професіоналізму особистості сучасного викладача. Можна сказати, що викладач повторює себе у своїх студентах. Вони переймають від нього не тільки професійно-наукові знання, а й уроки життя, професійний досвід, моральні й життєві цінності, погляди та переконання, манери поведінки, спосіб мислення, окремі звички тощо.

Особистісне, переконливе, захоплююче ставлення викладача до навчального матеріалу посилює його вплив на студентів, викликає у них інтерес до нього. Через це до зовнішніх складників іміджу викладача відносять також виконання ним вимог педагогічного спілкування, дотримання правил поведінки, норм етикету у процесі сумісної професійної діяльності (форма звертання, манера спілкування і навіть форма ділового одягу – все це є нормами ділового етикету).

Зовнішній складник іміджу викладача не повинен розходитися з внутрішньою стороною – рівнем його *духовного розвитку*, який виявляється у *системі цінностей* (загальнолюдських, національних, громадянських та ін.), до яких належать і такі **педагогічні цінності**:

1) Безумовна пріоритетна *цінність* – *людина* (дитина, учень, студент), її життя, фізичне й психічне здоров'я. У викладача ця цінність має виявлятися в любові до студента, проте це не лише і не стільки позитивна емоція, скільки поважне ставлення до людини, *віра* в її розсудливість і благородство, *надія* на її майбутнє, здатність перейматися її хвилюваннями, бути чутливим до її проблем тощо. Це відповідає відомій *педагогічній позиції викладача* – розуміти, визнавати, приймати студента, намагання створити всі умови для реалізації ним своїх творчих потенцій. Педагогічна віра виявляється також у прагненні зробити того, кого вчиш, *центром свого життя і служіння*. Віра в іншу людину виявляється через глибокі й достовірні гуманітарні знання, які дають змогу усвідомлювати межі власної компетентності, своїх творчих сил. Саме тому для викладача дуже важливо бути *освіченою людиною з психологічного боку*.

2) *Цінності знання* – орієнтація на систематичне поповнення і вдосконалення професійних знань як необхідної умови професійно-педагогічної діяльності й педагогічної творчості, професійного зростання загалом. «*Учитель живе доти, доки він учиться. Як тільки він перестас вчитися, у ньому вмирає вчитель*», – говорив К.Д. Ушинський.

3) Ціннісно-мотиваційна *настанова на розвиток* своїх творчих потенційних можливостей, прагнення до самореалізації та саморозвитку – це цінність особистісного зростання у професійній сфері.

4) *Цінності – ставлення*, які відображають ставлення педагога до самого себе як суб'єкта діяльності, його «Я-концепцію», а також динаміку цього ставлення (почуття честі, гідності). Зі зміною самоставлення змінюється також ставлення до своєї професійної діяльності. Тому й важливо для викладача мати постійне прагнення до професійного зростання, намагання ставити й вирішувати все нові й нові завдання, постійно підвищувати свою педагогічну й наукову кваліфікацію.

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, які мають три форми прояву: раціональне ставлення, емоційне ставлення, дієве ставлення.

Реалізація *принципу ціннісних орієнтацій* у роботі педагога означає:

- одухотворення (олюднення) довкілля;
- узагальнення факту до обсягу явища;
- виявлення закономірності явища;
- трактування закономірності як норми життя.

Викладач повинен бути високоморальною людиною, що передусім виявляється в його *педагогічній культурі*:

- щирість і доступність у педагогічному спілкуванні;
- доброзичливість (але не поблажливості студентам);
- щирість, тактовність, коректність;
- толерантність;
- готовність використовувати будь-який випадок педагогічного спілкування як життєвий урок.

*До характеристики особистості викладача належать також* професійні моральні якості:

*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.

*Професійні моральні якості*, які репрезентують совість, професійну чесність (ділова вимогливість до самого себе, самовіддача в роботі), принциповість і стійкість переконань (уміння відстоювати власну точку зору, але з повагою до думки іншого), організованість і відповідальність, скромність та оптимізм (віра в людей), великодушність (терпимість до вад людей, уміння пробачати образи, не бути злопам'ятним), справедливість і

об'єктивність (неупереджене оцінювання ділових якостей і дій студентів), самоконтроль, дисциплінованість і вимогливість.

*Позитивна «Я-концепція»:* почуття власної гідності, прийняття себе як суб'єкта науково-педагогічної діяльності, самоповага, висока професійна самооцінка, відповідальність за себе і власне майбутнє, потреба в самоактуалізації. Особливості «Я-концепції» викладача впливають на індивідуальний стиль його педагогічної діяльності (див. табл. 10.1).

Таблиця 10.1

**Індивідуальний стиль педагогічної діяльності викладача  
залежно від особливостей його «Я-концепції»**

<b>Викладач із позитивною «Я-концепцією»</b>	<b>Викладач із негативними тенденціями в «Я-концепції»</b>
Спокійний, упевнений у собі	Надмірно хвилюється, підвищений рівень тривожності; <i>«нервовий сам і нервує дітей»</i> (П.П. Блонський)
Гуманна щирість, емоційно-ціннісна налаштованість на міжособистісні взаємини зі студентами	Мінімізація міжособистісних контактів зі студентами, превалювання формальних стосунків
Виявляє готовність спілкуватися з кожним студентом і приймати його таким, яким він є	Вибірковість у взаєминах зі студентами, має у 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 витрачає на організаційні моменти
Жвавий, життєрадісний, із тонким почуттям гумору; моделює ситуації для вияву студентами позитивних емоцій	Емоційно скутий, «сухий», не виявляє власного ставлення до змісту заняття; не стимулює позитивних переживань студентів
Надає перевагу активним, неформальним методам навчання; поважає думку майбутнього фахівця, допомагає актуалізувати його творчий потенціал	Схильний до стереотипного, формального педагогічного мислення та догматичного стилю роботи; на занятті переважно активний сам і репрезентує лише себе
Індивідуальний підхід до навчання студентів, опора на їхні психологічні особливості	Здебільшого орієнтація на всю аудиторію без урахування індивідуальних психологічних особливостей студентів
Адекватно оцінює конкретні вчинки, риси й досягнення студентів; залучає їх до взаємооцінювання, стимулює їхню самооцінку	Суб'єктивний в оцінюванні; часто занижує можливості й досягнення студентів; нехтує їхньою самооцінкою та не залучає однокурсників до взаємооцінювання

## 10.4. 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 права викладача приймати відповідальне рішення, яке заслуговує повної довіри.

Є така залежність: що більш піднесені ідеали людини, то масштабніша особистість та яскравіший зміст її життя, вимогливіша вона до себе і вищий її авторитет. Авторитетний викладач викликає в багатьох студентів бажання брати з нього приклад. Вони запозичують його думки, ставлення до праці, навіть деякі манери поведінки (неусвідомлене наслідування). Авторитетний викладач (і куратор) є також важливим чинником формування студентського колективу і виховання кожного студента. Коли викладач по-справжньому авторитетний, будь-яка його сувора оцінка не принижує студента, а викликає в нього бажання усунути власні хиби, виправити помилки. Якщо висока оцінка чесно відпрацьована в авторитетного викладача, вона підвищує самооцінність студента, а отримані ним знання стають вагомішими. В авторитетного викладача і вчитися цікавіше.

Узагальнений *портрет авторитетного викладача* (за відгуками студентів):

- високий загальний інтелектуальний рівень, широка ерудиція і глибокі знання своєї науки.
- підвищена інтелектуально-творча, громадянська, політична та інша активність.
- моральна культура, інтелігентність, здібність до емоційного співробітництва.
- здатність брати на себе відповідальність, коли виникають якісь педагогічні проблеми.
- професійна чесність і людська совість.

Студенти ставлять такі вимоги до своїх викладачів:

- доброта, чуйність і педагогічний такт;
- професійні якості в діяльності й поведінці;
- справедливість у педагогічних вимогах і об'єктивність в оцінюванні.

Студенти знаходять моральне виправдання високої вимогливості до них викладача за умови, якщо він вимогливий до самого себе. Через недотримання цієї умови у студентів буває надмірно критичне ставлення до окремих викладачів, незрозуміння їхніх слабкостей і хиб, неприйняття їхніх вимог. *Хибний авторитет* викладача – це авторитет пригнічення,

придушення; авторитет відстані; авторитет педантизму; авторитет резонерства; авторитет лібералізму; авторитет байдужості.

У роботі зі студентами педагогічного ВНЗ треба вказувати, які риси цілком неспридатні для вчителя:

- нелюб до дітей, озлобленість на них;
- невміння спілкуватися, нездатність будувати з дітьми стосунки на основі взаємоповаги;
- безтактність;
- лінощі, безініціативність;
- пасивна настанова, що вчителі «повинні» та ін.

Викладач-початківець може проживати такі *етапи професійного зростання*:

1) Самостійне вирішення деяких педагогічних завдань за вже відомими теоріями та методиками, проте виникає розчарування в їхній ефективності.

2) Спроби працювати по-новому, але з'являється зневіра у власних педагогічних здібностях.

3) Звернення до теоретико-методологічного апарату психології як науки, однак виникає сумнів у можливості отримати готові відповіді на свої запитання.

4) Педагогічна імпровізація та професійна творчість із виходом за межі науки, яка викладається, та усвідомлення своєї місії в ширшому соціокультурному контексті.

Ускладнюють проходження цих етапів високий рівень тривожності та недостатньо сформована «Я-концепція» викладача. Межевими смислами для молодого фахівця є моральні та релігійні цінності, самовдосконалення та саморозвиток, професійна самореалізація (за К. Дмитренко). На жаль, не всі викладачі досягають високого (навіть необхідного) рівня вимогливості до себе, тому й існує типологія викладачів за сукупністю притаманних їм професійних якостей і особистісних рис.

Студенти повинні зрозуміти головну ідею: не чекати, поки викладач їм сподобається, запропонує щось цікаве й організує сумісну діяльність із ними. Вони повинні поступово самі брати ініціативу в цьому питанні. Проте при побудові взаємин із конкретним викладачем студентам треба враховувати такі проблемні моменти, пов'язані з можливими різними *рольовими позиціями викладача*:

а) *Викладач-спеціаліст* у своїй галузі, для будь-якого студента спілкування з таким викладачем дуже корисне.

б) *Викладач-друг*. У цьому разі може виникнути проблема надмірного скорочення соціальної дистанції, і тоді студенти можуть навіть не сприймати викладача як фахівця.

в) *Викладач-психотерапевт*. Студенти вважають, що викладач повинен сам вирішувати їхні проблеми. Хоча дехто з викладачів іноді допомагає

цим студентам, навіть виконує частину їхньої роботи, але завдання в нього інше – навчити студентів самостійно вирішувати проблеми.

г) *Викладач-авторитет*, приклад для наслідування. Така рольова позиція вельми хороша, проте дуже гірке розчарування тоді, коли студент раптом починає усвідомлювати, що авторитетний викладач у чомусь недосконалий. Це покладає на викладача особливу відповідальність, адже бути ідеальним надзвичайно важко.

д) Викладач, на жаль, може бути *об'єктом глузування*. Студенти відчують задоволення, «перемиваючи йому кісточки». Іноді таке обговорення викладача набуває грубої безтактної форми. Хоча ці викладачі частково заслуговують на таке ставлення до себе (недоліки поведінки, вади характеру, неохайність тощо), проте найбільш негативно оцінюють студенти викладачів, які *ніякі* (вони навіть самі себе не люблять).

е) *Викладач-військовий*, який занадто суворий, а студенти ж дорослі люди, і бути їм під постійним жорстким педагогічним контролем дуже складно, хоча декому це подобається. Такий викладач робить цих студентів об'єктами своєї педагогічної опіки і контролю. Студент повинен усвідомити таку ситуацію і навчитися контролювати її, гідно поводитися, не дозволяти викладачеві маніпулювати собою. Пряме педагогічне управління можливе лише тоді, коли студент самостійно не може виконати завдання або дотримуватися норм поведінки, і водночас чутливий до соціального схвалення. Проте джерелом його дій завжди повинно бути самоуправління і внутрішній самоконтроль.

## 10.5. Типологія викладачів

*Поганий той учень, який  
не перевершує свого вчителя.  
Леонардо да Вінчі,  
італійський художник*

Типологія викладачів *очима студентів*:

1) *Вічні студенти*: високий рівень професіоналізму й інтелекту, завжди в пошуках нового, добре розуміють проблеми студентів і поважно до них ставляться, з ними легко спілкуватися та можна дискутувати на різні теми.

2) *Військові*: авторитарні, встановлюють армійську дисципліну (команди, накази), нав'язують свою точку зору, не беруть до уваги поглядів студентів, суворо контролюють і запроваджують систему покарань.

3) *Викладачі, які лише відбувають свої обов'язки*: формально виконують свою роботу, студентам дозволяють робити все, аби ті їм не заважали.

Типологія викладачів *за результатами наукових досліджень*:

*Ціннісний тип (70%)*. Такі викладачі схильні управляти педагогічним процесом, у них переважає вербальний інтелект, вони володіють грамотною



і багатою мовою, проте виявляють емоційну відчуженість від студентів, педантизм і мають великі соціальні претензії.

*Гедоністи* (15%), мета гедоністичного життя яких – вищі блага. Це викладачі-виконавці, які поширюють знання, мають розвинутий інтелект. Вони відповідальні, соціально рефлексивні та здатні до емоційної співпраці зі студентами.

*Реалісти* (3%): мають розвинутий вербальний інтелект, але часто емоційно дисконформні.

*Творчі* (12%): здатні генерувати ідеї, гармонійно гнучкі, активні, мають високий інтелектуальний потенціал і здатність до емоційної співтворчості зі студентами.

А які викладачі (за типологією) 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*» – викладач із репутацією любителя дискусії, суперечок, які навмисне сам провокує в аудиторії. Він часто бере на себе 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*», який головним у своїй діяльності вважає досягнення згоди і забезпечення співробітництва між студентами. Одночасно собі відводить роль посередника, для якого пошук демократичної згоди важливіший за результат дискусії.

Модель 3: «*Майстер*» – це викладач, який є зразком для наслідування, який студент повинен обов'язково копіювати не стільки в навчальному процесі, скільки у ставленні до життя взагалі.

Модель 4: «*Генерал*», який уникає будь-якої двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко домагається слухняності, оскільки вважає, що завжди і в усьому має рацію, а студент, як армійський новобранець, повинен беззаперечно виконувати його накази.

Модель 5: «*Менеджер*». Цей стиль поширений у радикально орієнтованих університетах і пов'язаний з атмосферою ефективної педагогічної діяльності, індивідуальним підходом до студентів, заохоченням їхньої ініціативи й самостійності. Такий викладач прагне до обговорення з кожним студентом змісту його навчального завдання, забезпечує якісний контроль за його виконанням і об'єктивно оцінює кінцевий результат.

Модель 6: «*Тренер*», атмосфера спілкування якого в аудиторії пройнята духом командної належності. Студенти є членами єдиної команди, не мають значення як індивідуальності, але разом вони можуть «зрушити

гори». Викладачеві відведена роль натхненника групових зусиль, головною для нього є кінцевий результат, вагомих успіхів, блискуча перемога.

Модель 7: «Гід» – втілений образ «ходячої енциклопедії», лаконічний, точний і стриманий. Відповіді на всі запитання (як і можливі запитання) йому відомі заздалегідь. Технічно бездоганний, і саме тому часто відверто нудний.

Як бачимо, багато чого спільного між українськими і зарубіжними викладачами. Їм притаманні як професійні достоїнства, так і недоліки педагогічної діяльності, вади особистості.

Для розвитку педагогічної майстерності викладача у ВНЗ потрібно реалізовувати основні **принципи підготовки та перепідготовки педагога** на основі професійного підбору (за Г.У. Магушанським і Ю.В. Цвенгером):

- Аналіз педагогічної діяльності майбутнього викладача ВНЗ повинен бути сфокусований на тих її аспектах, які спричинюють проблеми, труднощі, а не охоплювати всю сукупність його професійно-педагогічних функцій і посадових обов'язків.
- Серед професійно важливих характеристик майбутнього викладача ВНЗ мають бути виділені ті якості, які важко розвивати у дорослих і погано компенсувати у професійно-педагогічній діяльності, але вони є необхідними для вирішення професійно-педагогічних завдань (саме ці якості є параметрами профвідбору до викладацької діяльності).
- Професійно важливі характеристики, які можна розвивати та формувати шляхом професійного навчання та тренінгів, необхідно враховувати під час розробки спеціальних навчальних курсів і практикумів і обов'язково включати їх у навчальний процес підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи.
- Професійно важливі якості особистості викладача, які можна компенсувати завдяки індивідуальному стилю діяльності, можуть бути основою для вибору конкретної предметної спеціалізації у підготовці та подальшій професійно-педагогічній діяльності викладача ВНЗ.

Педагогічна діяльність викладача має бути підпорядкована вимогам, які ставив В.О. Сухомлинський перед учителями: *«Не забувайте, що ґрунт, на якому будуватиметься Ваша педагогічна майстерність – у самій дитині, в її ставленні до знань і до Вас, учителя. Це – бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів»*. Тобто викладач ВНЗ, який володіє педагогічною майстерністю, повинен формувати у студентів насамперед мотивацію до навчання.

#### **Загальні настанови молодому викладачеві вищої школи:**

- Появлення у студентській групі завжди бадьоре, впевнене, жваве.
- Загальне самопочуття мажорне, оптимістичне.
- Позитивний комунікативний настрій, яскраво виражена готовність до спілкування зі студентами.
- Енергійний прояв комунікативної ініціативи, налаштованість на професійну діяльність, прагнення передати цей стан аудиторії.

- Створення під час заняття позитивного соціально-психологічного клімату.
- Управління самопочуттям, контроль за своїми емоціями під час спілкування зі студентами.
- Забезпечення продуктивності педагогічного спілкування: оперативність змісту, гнучкість стилю, дотримання соціальної дистанції, єдність спілкування і педагогічного впливу.
- Мовлення яскраве, образне, емоційно насичене, культурне.
- Педагогічно доцільна виразна міміка і пантоміміка, адекватна жестикуляція.

Сподіваємося, що зміст підручника і самостійна робота над першоджерелами допоможе Вам поставити перед собою конкретні завдання щодо самопідготовки до майбутньої викладацької діяльності, професійного самовиховання – активний професійний саморозвиток, рефлексивний професіоналізм, засвоєння педагогічних цінностей, норм педагогічної етики.

### Питання для самоконтролю

1. У чому специфіка науково-педагогічної діяльності викладача ВНЗ порівняно з педагогічною діяльністю шкільного вчителя?
2. Які психологічні умови визначають ефективність діяльності викладача вищої школи?
3. Якими компетентностями повинен володіти викладач?
4. Довести, що педагогічна діяльність викладача має творчий характер. Особливості педагогічної творчості.
5. Які існують шляхи підвищення педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу?
6. У чому полягає проблема критеріїв оцінки ефективності діяльності викладача вищої школи?

### Література

*Астахова Е.В.* Социальные характеристики кадрового потенциала высшей школы: украинский вариант // *Инновации в образовании.* – 2003. – №1. – С. 27-51.

*Взскер А.Б.* Педагогическая этика нового века и артистические способности учителя // *Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал.* – 2004. – №1. – С. 17-25.

*Шишюкина М.* Вузовский педагог XXI века // *Высшее образование в России.* – 1998. – №3. – С. 14-16.

*Зубкова І.Ю.* Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі // *Практична психологія та соціальна робота.* – 2003. – №5. – С. 4-11.

*Исаев Е.И.* Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов / Е.И. Исаев, С.В. Пазухина // *Вопросы психологии.* – 2004. – №5. – С. 3-11.

*Исаева Т.Е.* Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. – 2006. – №9. – С. 55-60.

*Калюжний А.А.* Психология формирования имиджа учителя. – М.: Владос, 2004. – 222 с.

*Колошин В.Ф.* Самоактуалізація викладача // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №1. – С. 7-9.

*Левківський Б.* Підвищення педмайстерності викладачів ВНЗ // Вища школа. – 2005. – №3. – С. 57-59.

*Макарова Л.Н.* Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: В 2 ч. / И.Ф. Исаев (науч. ред.). – М.; Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – Ч.1. – 244 с.

*Матушевский Г.У.* Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы // Психологическая наука и образование / Г.У. Матушевский, Ю.В. Цвенгер. – 2001. – №2. – С. 26-31.

*Мороз О.Г.* Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс / О.Г. Мороз, В.І. Юрченко // Наукові записки: Зб. наук. стат. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 41. – С. 156-159.

*Мороз О.Г.* Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи / О.Г. Мороз, В.І. Юрченко // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 187-189.

*Педагогічна творчість і майстерність.* Хрестоматія / Інститут змісту і методів навчання / Н. В. Гузій (укл.). – К., 2000. – 167 с. (Розд.1).

*Перельгина Е.Б.* Психология имиджа: Учеб. пособие для студ. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 224 с.

*Полуніна О.В.* Психологічна компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу як чинник успішності управління процесом учіння студентів: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 16 с.

*Сисосва С.О.* Педагогічна творчість: Монографія. – Харків: Каравела, 1998. – 150 с.

*Сластенин В.А.* Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С. 4-9.

*Степанюшин Б.І.* Особа викладача інституту та шляхи її формування // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 60-67.

*Тищенко С.П.* Психологічна компетентність педагога як складова професійного успіху // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2001. – № 3-4. – С. 81-89.

*Черникова О.В.* Особенности профессиональных умений в педагогической деятельности // Психологическая наука и образование. – 2005. – №3. – С. 68-73.

*Щербань П.* Сутність педагогічної культури // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С. 67-72.

# ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

## А

- Авторитет 306
- Адаптація 60
- Адаптація дидактична 62
- Адаптація соціально-психологічна 61
- Адаптація формальна 61
- Акмеологія 26
- Активізувальна модель навчання 141
- Активне слухання 239
- Активне соціально-психологічне навчання 281

Актуальність проблеми дослідження 30

Асоціація 107

Атракція 112

## Б

- Бар'єри педагогічного спілкування 252
- Безконфліктна особистість 276
- Безумовне прийняття студента 243

## В

- Валідність методики 34
- Види внутрішньогрупових конфліктів 116
- Визнання студента 242
- Вимоги до педагогічного контролю та оцінки 151
- Виховання 192
- Вікова криза 51
- Вільна модель навчання 142

## Г

- Гіпотеза дослідження 31

Головне завдання вищої школи 75

Готовність до навчання 64

Громадська думка 110

Групова ідентифікація 111

Групова згуртованість 111

Груповий настрій 111

Груповий суб'єкт 103

Груповий тиск 112

Групові норми 111

Гуманізація вищої освіти 16

Гуманізм 15

Гуманітаризація вищої освіти 13

## Д

Декларативний напрям виховання 215

Демократизація системи вищої освіти 17

Демонстративна особистість 276

Деструктивні функції педагогічного конфлікту 264

Децентрація 112

Дидактичні здібності викладача 298

Діалог 254

Дія (вчинок) 208

Духовність 199

## Е

Емоція 208

Етапи педагогічного спілкування 235

Етапи професійного зростання викладача 307

Етапи психологічного дослідження 29

Етика наукового психологічного дослідження 36

**З**

Змістовно-функціональні компоненти педагогічної діяльності 288

Зразок 208

Зрілість 44

**І**

Ідентичність 52

Ілюстративний напрям виховання 214

Імідж 302

Інтеграція 66

Інтелектуальна зрілість 44

Інтелектуальна саморегуляція 139

Інтелектуальна творчість 139

Інтелігентність 205

Інтуїція 178

**К**

Керівництво 121

Колективістське самовизначення 111

Колективні традиції 111

Компетентнісний підхід 17

Компетентність 137

Компетенції викладача 291

Компетенція 137

Компроміс 270

Комунікативна модель навчання 181

Конструктивні функції педагогічного конфлікту 265

Конфлікт 260

Конформізм 112

Корпорація 108

Креативність 176

Криза ідентичності 52

Кризові ситуації студентського віку 54

Культура професійного мислення 291

Культура спілкування 229

**Л**

Лідер 120

Лідерство 120

**М**

Мета наукового дослідження 30

Мета освіти 13

Метод аналізу конфлікту 277

Метод дослідження 32

Методи збору емпіричних фактів 33

Методика дослідження 33

Методологія 27

Механізми соціалізації 58

Міжособистісний конфлікт 116

Моральна свідомість людини 212

Мотиви учіння 160

**Н**

Навіювання 112

Навчальний процес 156

Навчальні конфлікти 114

Навчально-професійна діяльність студента 76, 157

Надійніть методики 34

Напрями професіоналізації особистості 80

Наслідування 112

Науковий підхід 28

Науково-педагогічна діяльність 290

Національна самосвідомість 201

Неадекватна ідентичність 54

Негативна «Я-концепція» 85

Нейрофізіологічні особливості 43

Нерефлексивне слухання 239

Номінальна група 107

**О**

Об'єкт дослідження 30  
Організаційно-комунікативні  
здібності викладача 298  
Освіта 12  
Основні категорії психології  
вищої школи 21  
Особистісна зрілість 45  
Особистісна ідентичність 52  
Особистісна модель навчання 141  
Особистісні здібності викладача 297  
Особистісно-психологічна  
адаптація 64

**П**

Педагогічна критика 276  
Педагогічна культура 304  
Педагогічна майстерність 294  
Педагогічна творчість 295  
Педагогічне мистецтво 295  
Педагогічний артистизм 302  
Педагогічний контроль і оцінка 146  
Педагогічний конфлікт 266  
Педагогічний менеджмент 26  
Педагогічні здібності 296  
Педагогічні конфліктні ситуації 261  
Педагогічні цінності 303  
Педантична особистість 276  
Переконання 216  
Переконування 112  
План експериментального  
дослідження 33  
Позитивна «Я-концепція» 84  
Показники духовності людини 199  
Понятійний апарат психології  
вищої школи 21  
Портрет авторитетного  
викладача 306  
Потребнісна сфера студентської  
молоді 46

Правила Д. Карнегі 278  
Правила педагогічного  
спілкування 236  
Предмет дослідження 30  
Предмет психології вищої школи 21  
Принцип гуманізації освіти 197  
Принцип демократизації в освіті 195  
Принцип діалогізації заняття 136  
Принцип єдності національного  
і загальнолюдського 200  
Принцип об'єктивності 29  
Принцип персоналізації 136  
Принцип проблематизації  
навчання 136  
Принцип суб'єкт-суб'єктної  
взаємодії 230  
Принципи індивідуалізації  
і диференціації навчання 136  
Причини неуспішності  
студентів 183  
Протиріччя 247  
Професійна етика 93  
Професійна культура фахівця 91  
Професійна мотивація навчання  
студентів 165  
Професійна самоактуалізація 90  
Професійна спрямованість 81  
Професійне зростання 97  
Професійно-педагогічне  
спілкування 227  
Професіограма 134  
Професіоналізація особистості  
студента 77  
Професіоналізм діяльності 290  
Професіоналізм особистості  
викладача 301  
Психологічна компетентність 293  
Психологічна культура 92  
Психологічні бар'єри самостійної  
роботи 172

**Р**

- Референтна (еталонна) група 109
- Рефлексивне слухання 240
- Ригідна особистість 276
- Рівні пізнавальної активності 171
- Рівні професійно-педагогічної спрямованості 82
- Рівні спілкування 231
- Розвиток пізнавального інтересу 166
- Розуміння студента 238

**С**

- Самовдосконалення 95
- Самовиховання 94
- Самоврядування 124
- Самонавіювання 95
- Самонавчання 184
- Самонаказ 95
- Самопереконавання 95
- Самопримус 95
- Самоствердження 111
- Самостійна навчальна робота 144, 171
- Самосхвалення, самозаохочення 96
- Самоцінність 86
- Синергетика 9
- Системне дослідження 28
- Совість 204
- Соціалізація особистості 57
- Соціальна зрілість 67
- Соціальна інгібіція 112
- Соціальна лінь 112
- Соціальна фасилітація 112
- Соціальне порівняння 112
- Соціальні навички 123
- Соціальні очікування 112
- Соціальні презентації 112
- Спілкування 227
- Стадії послідовних змін у мисленні 78

- Стадії розвитку педагогічного конфлікту 267
- Стадії творчого процесу 177
- Стилі педагогічного спілкування 244
- Стиль пристосування 272
- Стиль співдружності, співтворчості 270
- Стиль ухилення 271
- Структура студентської групи 105
- Структурувальна модель навчання 142
- Студент 41
- Студентство 41
- Студентська група 103
- Студентське самоврядування 125
- Студентський вік 42
- Студентський колектив 108
- Суперництво 269

**Т**

- Творчість 174
- Теорія розвивального навчання 140
- Типологія викладачів 308
- Типологія студентів 69

**У**

- Унікальність складу розуму 139
- Управління 129
- Успішність навчання студента 179
- Учинок 219
- Учіння 156

**Ф**

- Фахова компетентність 91
- Фізичний розвиток 42
- Формувальна модель навчання 143
- Формування ідентичності 52
- Фундаменталізація освіти 14



Функції педагогічного контролю  
та оцінки 147  
Функції педагогічного  
управління 132

**Ц**

Ціннісні орієнтації 199  
Цінність 199

**Ю**

Юнацький вік 49

**Я**

Я-концепція 49  
Я-концепція викладача 305  
Я-концепція майбутнього  
фахівця 84  
Я-повідомлення 241

# КОРОТКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

*Скільки суперечок було б припинено,  
якби учасники домовилися визначати  
свої терміни.*

Аристотель

*Уточнійте значення слів, і ви звільните  
людство від половини помилкових вчинків.*

Рене Декарт,

французький математик і філософ

**Абстрагування** – мислене виділення, вичленовування деяких елементів конкретної сукупності й відокремлення їх від інших елементів цієї множини; один з основних процесів розумової діяльності людини, який ґрунтується на знаковому опосередкуванні (насамперед мовному) і дає змогу перетворити в об'єкт розгляду окремі властивості (відношення, частини або стани) предметів. Предмет вивчення будь-якої науки і будь-якого дослідження може бути поданий як низка послідовних процесів абстрагування від конкретної дійсності.

**Абстракція** – результат процесу абстрагування, лежить в основі процесів узагальнення і утворення понять; одна з основних логічних операцій мислення – мислене виділення окремих властивостей, сторін, елементів або станів предмета як самостійних об'єктів розгляду.

**Автентичний** – такий, що відповідає оригіналові; справжній, дійсний, який походить з першоджерела.

**Автентичність** – самість – визначає реальне функціонування особистості.

**Автогенне тренування (автотренінг)** – засіб психологічної саморегуляції станів. Ґрунтується на використанні прийомів самонавіювання, елементів східних технік медитації й занурення у стан релаксації. Спрямований на оволодіння навичками довільного викликання стану тепла, важкості, спокою, розслаблення, і на цьому фоні нормалізації (активізації) перебігу основних психофізіологічних функцій. Класичний метод автотренінгу розроблений німецьким психотерапевтом І.Г. Шульцем (1932).

**Автоідентифікація** – самовизначення, ідентифікація (ототожнення) себе з іншою людиною або групою людей (групова або соціальна ідентифікація). Розглядають статеву, вікову, конфесійну, професійну, соціальну автоідентифікацію особистості як необхідну умову її розвитку та існування. У широкому сенсі це поняття поєднує процес, механізми і результати. Для позначення результатів автоідентифікації часто використовують термін «ідентичність». У більш вузькому сенсі автоідентифікація означає процеси особистісної ідентифікації, які є продуктом свідомих зусиль особистості, а не вторинним продуктом стихійних процесів наслідування, захисних механізмів або результатом зовнішнього навіювання і виховання.

**Автореферат** (від грец. *autos* + від лат. *teffere* – повідомляти) – короткий виклад наукового твору самим автором.

**Авторитарна особистість** (*authoritarian personalite*) – комплекс особистісних характеристик, які містять, з однієї сторони, змінні когнітивного стилю (ригідність, догматизм, уникнення невизначеностей і когнітивної складності), з іншої, – соціально-психологічні настанови (конформність, консерватизм, етноцентризм, антидемократизм, упередження до меншин тощо).

**Авторитарний стиль управління** – стиль, який характеризується одноосібним прийняттям керівником рішень на основі інформації, якою він володіє. Голос керівника є основним, а пропозиції колег не приймаються.

**Авторитарний тип керівника** – характеризується стилем владності і директивності, недемократичними впливами на людей, схильністю до жорстокості, труднощами в налагодженні контактів із підлеглими.

**Авторитарність** (лат. *autoritas* – влада, вплив) – сукупність властивостей особистості, що проявляються в схильності до диктату і беззаперечному підкоренню людей своєму впливу і владі, у прагненні будь-якими засобами затвердити свою владу й авторитет, досягти панівного 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 велике 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.

**Агресія** (від лат. *aggressio* – напад) – мотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам (правилам) співіснування людей у суспільстві, і завдає шкоди об'єктам нападу (живим і неживим), приносить людям фізичні збитки або спричинює у них психологічний дискомфорт (негативне хвилювання, напружений стан, страх, пригніченість тощо). Агресивні дії є: 1) засобом досягнення якої-небудь значущої мети; 2) способом психологічного розвантаження; 3) способом задоволення потреби в самореалізації й самоствердженні. Види агресії: фізична агресія (напад); вербальна агресія через форму (сварка, крик, вереск та ін.) та через зміст словесного реагування (погроза, прокльони, лайка та ін.); пряма і непряма агресія (наприклад, злісні плітки, нерозумні жарти, напад люті та ін.); інструментальна агресія, що є засобом досягнення якої-небудь мети; ворожа агресія (дії, метою яких є заподіяння шкоди об'єкту агресії); альтруїстична агресія, що має за мету захист інших від чийось агресивних дій; автоагресія (самозвинувачення, самоприниження, нанесення собі тілесних ушкоджень аж до самогубства).

**Адаптаційний синдром** – сукупність фізіологічних реакцій організму, що має загальний захисний характер і виникає як відповідь на сильні і довготривалі несприятливі впливи – стресори (Г. Сальє). У розвитку адаптаційного синдрому

виділяють три стадії: *«стадія тривоги»* – триває від декількох годин до двох діб і містить дві фази – шоку і противошоку, на останній з яких відбувається мобілізація захисних реакцій організму; *«стадія опірності»*, під час якої стійкість організму до різних впливів підвищена або призводить до стабілізації стану і видужування, або змінюється останньою стадією – *«стадією виснаження»*, яка може закінчитися навіть смертю.

**Адаптація** (лат. *adaptatio* – пристосовувати) в психології особистості – 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, під час її індивідуального розвитку, соціального і професійного становлення.

**Адаптація дидактична** – готовність суб'єкта учіння опанувати різноманітним нових (порівняно з раніше засвоєними) організаційних форм, методів і змісту навчальної діяльності (наприклад, у вищій школі першокурсники адаптуються до значного збільшення обсягу навчального матеріалу, до складної мови наукових текстів і вивчення спеціальних предметів тощо).

**Адаптація соціальна** – активне пристосування індивіда до умов соціального середовища та інтегральний показник стану людини, що відображає її можливості виконувати певні біосоціальні функції: адекватне сприйняття навколишнього середовища і власного організму; оптимальна система взаємин і спілкування з іншими людьми; працездатність і здібність до навчання, організації дозвілля і відпочинку; здатність до самообслуговування і взаємообслуговування в родині й колективі; мінливість (адаптивність) поведінки відповідно до ролевих очікувань інших. Соціальна адаптація відбувається шляхом засвоєння уявлень про соціальні норми і цінності. Найважливішими засобами досягнення успішної соціальної адаптації є освіта та виховання.

**Адаптація соціально-психологічна** – процес набуття людьми певного соціально-психологічного статусу, оволодіння деякими соціально-психологічними ролевими функціями; людина прагне досягти гармонії між внутрішніми і зовнішніми умовами життєдіяльності.

**Акме** (грец. *акме* – 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 і творчості.

**Акмеологічні інваріанти професіоналізму** – основні якості й уміння професіонала, а також необхідні умови, що забезпечують високу стабільність і ефективність діяльності, незалежно від її змісту і специфіки.

**Акмеологія** – наука про людину, об'єктом якої є професійна діяльність. Предметом акмеології є об'єктивні і суб'єктивні чинники, які сприяють і перешкоджають досягненню вершин професіоналізму, творчого довголіття, а також закономірності в організації навчання професіоналізму майбутніх фахівців, удосконалення і коригування діяльності.

**Актив** (лат. *activus* – діяльний) – у соціальній психології – найдіяльніша, енергійніша й активніша частина соціальної групи, колективу.

**Активізація пізнавальної діяльності** – така організація пізнавальної діяльності, коли навчальний матеріал стає предметом активної мисленнєвої і практичної діяльності студента.

**Активність** (лат. *activus* – активний) – одна з основних характеристик особистості, яка полягає в здатності бути імпульсом змін у стосунках із навколишнім 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 є суб'єктом 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** – важливий складник внутрішнього світу особистості; риса, що проявляється в співіснуванні рівних за силою взаємовиключних протилежностей у мотивації, когніціях, афектах і поведінці щодо 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 настановами, де суперечливі ставлення мають спільне джерело і є взаємозалежними.

**Амбіція** – велика самовпевненість, високий рівень домагань, гордіня.

**Аналіз** (від грец. *analysis* – розкладання, поділ) – одна з основних логічних операцій мислення – мислене розкладання цілого (об'єкта, явища) на частини, виділення окремих його властивостей або сторін. Зворотною процедурою аналізу є синтез. Інколи вживають як синонім аналітичного методу, етапу або загалом наукового дослідження.

**Ангедонія** – психічний стан, який характеризують загальною відсутністю інтересу до життя, втратою здібності насолоджуватися, радуватися; ознака депресії. Ангедонія може бути наслідком соматичних захворювань.

**Апатія** (від грец. *apathia* – нечутливість) – психічний стан, який характеризують повною відсутністю емоцій, потягів і бажань; своєрідний «емоційно-мотиваційний параліч».

**Асертивність** – здібність людини впевнено, з гідністю відстоювати свої права, не принижуючи до того ж прав інших. Асертивною називають пряму, щирішу поведінку, яка не має за мету завдати шкоди іншим людям. Розроблені різноманітні спеціальні програми соціально-психологічного тренінгу, спрямовані на розвиток і зміцнення асертивності.

**Астенічні емоції** (від грец. *a* – заперечення + *sthenos* – сила) – емоційні стани і хвилювання (насамперед негативні), для яких притаманне зниження активності, гальмування зовнішньої і внутрішньої діяльності (наприклад, почуття пригніченості, зневіри, суму, пасивного страху і т. ін.). Перевага астенічних емоцій

як характерологічної ознаки людини визначає, за класифікацією Е. Кречмера, астенічний тип, для якого в ситуації навантаження властива відмова від подолання труднощів.

**Атракція** (від лат. *attrahere* – притягувати до себе; приваблювати, схилати) – привабливість однієї людини для іншої; особлива форма дружельюбних взаємин, забарвлених лише позитивними емоціями, прояв взаємної симпатії. В теорії рівноваги (балансу) Ф. Хайдера постулюється (принцип реципрокності), що соціальна атракція взаємна: якщо Ви помічаєте, що хтось Вам симпатизує, то це робить більш ймовірним, що і Ви будете йому симпатизувати. Атракція може виявлятися також як особлива позитивна соціальна настанова щодо особи, організації тощо.

**Афект** (лат. *affectus* – хвилювання, пристрасть) – сильний і порівняно короткочасний емоційний стан, пов'язаний із різкою зміною важливих для суб'єкта життєвих обставин.

**Афект неадекватності** – стійкий негативний емоційний стан, що виникає через неуспіх у діяльності і характеризується або ігноруванням факту неуспіху, або небажанням визнати свою провину за це. Афект неадекватності виникає в умовах, коли в суб'єкта є потреба зберегти завищену самооцінку й завищений рівень домагань. Він слугує нібито захисною реакцією, яка дає змогу вийти з конфлікту ціною порушення адекватного ставлення до дійсності: індивід зберігає підвищений рівень домагань і завищену самооцінку, уникаючи до того ж усвідомлення своєї неспроможності, яка є причиною неуспіху, відхиляючи сумніви щодо своїх здібностей.

**Афіліація** – потреба людини в налагодженні, збереженні і зміцненні добрих стосунків із людьми, в емоційних контактах, дружбі, любові. Афіліація посилюється в ситуаціях, які породжують стрес, тривожність і невпевненість у собі. Спілкування з іншими людьми допомагає в таких ситуаціях зм'якшити емоційне переживання. Блокування афіліації породжує почуття самотності, безсилля і спричинює стан фрустрації.

**Безумовне прийняття** – повага, активне слухання, віра, увага до почуттів іншого, безоцінне ставлення, турбота про нього.

**Благородність** – здатність приходити на допомогу, співчувати, співпереживати, співпрацювати. Спрямованість волі робити добро. Це те, що заслуговує поваги і честі, що має цінність.

**Взаємини (стосунки)** – суб'єктивні зв'язки і ставлення, що існують між людьми в соціальних групах через неперервний обмін особистісно-значущою інформацією. Взаємини завжди 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 їхньої значущості для конкретної людини; системно-ситуативні оцінки, які полягають у характеристиці об'єкта через опис 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, взаємний обмін та ін. Розрізняють п'ять рівнів настанов на взаємодію: домінування, маніпуляція, суперництво, партнерство, співдружність.

**Виховання** – цілеспрямоване створення соціальних умов (матеріальних, духовних, організаційних) для розвитку особистості, для її входження в контекст сучасної культури.

**Відповідальність** – здатність особистості розуміти відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, визнаним 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.

**Вік людини** – 1) *абсолютний вік* (хронологічний, паспортний, календарний) – тривалість життя, виражена кількістю одиниць часу (років, місяців і т. ін.) від народження до моменту виміру; є демографічною характеристикою індивіда; 2) *відносний вік* – кількісний показник ступеня розвитку тих або інших функцій або структур, зумовлений співвіднесенням референтних показників із нормативними характеристиками, визначеними для різних хронологічних віків (наприклад, розумовий вік або психомоторний вік); 3) *стадіальний вік* – стадія розвитку як основна одиниця певної періодизації розвитку (психічного, особистісного, психосексуального, психосоціального та ін.).

**Віра** – прийняття чогось за істину, яка не потребує перевірки, доказів. Це особливий стан психіки людини, що полягає в цілковитому й беззастережному прийнятті нею будь-яких повідомлень, текстів, явищ, подій або власних уявлень і висновків, які надалі можуть бути 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, настановами буття, з певною системою цінностей.

**Віртуальна реальність** (virtual reality – можлива реальність) – це модельне відображення квазіреальності, яку створюють за допомогою комп'ютерних технологій і технічних засобів, що забезпечує часткове або повне суб'єктивне занурення людини в це відображення і створює ілюзію справжньої реальності. Системи віртуальної реальності використовують, наприклад, у тренажерах (автомобільні, літакові та ін.) і в комп'ютерних іграх. Як технічні засоби реалізації віртуальної реальності застосовують, наприклад, стереоокуляри-монітори,

шолом із навушниками і моніторами, сенсорні рукавички, інформаційний костюм, «віртуальна сфера». Маніпулюючи або змінюючи рукавичками положення тіла в інформаційному костюмі, людина здатна взаємодіяти з віртуальною реальністю, керуючи її об'єктами. «Віртуальна сфера» може створювати ілюзію переміщення у просторі.

**Внутрішня свобода** – усвідомлена необхідність, 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, яку оцінюють як акт морального самовизначення особистості щодо людей, суспільства і самого себе; специфічний вид розумово-вольової дії, необхідний складник діяльності людини, вияву її характеру й поведінки. Вчинок відіграє надзвичайно важливу роль у морально-психічному розвитку особистості.

**Гендерна роль** – поведінка, нормативно очікувана від індивідів чоловічої й жіночої статі; поведінка, яку розглядають прийнятною для чоловіків або жінок.

**Геніальність** – найвищий ступінь розвитку здібностей, що виявляється у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення в житті суспільства, у розвитку науки, мистецтва.

**Генотип** – сукупність спадкових структур організму (насамперед генів), яка контролює розвиток усіх його ознак (морфологічних, біохімічних, психофізіологічних, аж до параметрів НС). У генотипі індивіда вкорінені причини спадкових захворювань психіки, а для здорових людей – витоки темпераменту, індивідуальних рис, обдарованості тощо.

**Гідність** – уявлення про цінність людини як особистості. Ставлення до себе на основі адекватної самооцінки і відповідне ставлення до інших людей.

**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 є еталоном для кожної особистості. Синонім – група еталонна.

**Група соціальна** – більш-менш стійка сукупність людей, об'єднаних спільними інтересами (а також культурними цінностями і нормами поведінки), які перебувають у більш-менш систематичній взаємодії.

**Групова думка** – групове оцінне судження, сукупні оцінки, бажання, вимоги, в яких виражається ставлення членів колективу до окремих питань, явищ, подій і фактів, які стосуються їхніх інтересів, потреб і, як правило, узгоджені з моральними нормами конкретної групи.

**Групова згуртованість** – процес групової динаміки, який характеризує міру (ступінь) прихильності до групи належних до неї осіб.



**Групова норма** – сукупність правил і вимог, вироблених реальною групою, які є важливим засобом регуляції поведінки її членів, визначають характер взаємини, взаємодії, взаємовпливу і 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 взаємної підтримки, 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 збагачувати 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'язана з *принципом гуманізації*, передбачає інтеграцію наук, їхню співдружність (синергія).

**Гуманний підхід** – за кожною людиною визнається самоцінність, рівність її в правах, свободі й обов'язках.

**Девіантна поведінка** (deviation – відхилення) – дії, що не відповідають офіційно встановленим або фактично сформованим у конкретному суспільстві (соціальній групі) моральним і правовим нормам, і призводять порушника (девіанта) до ізоляції, лікування, виправлення або покарання. Основними видами девіантної поведінки є злочинність, алкоголізм, наркоманія, суїцид, проституція, сексуальні девіації.

**Демократична позиція** – прийняття іншого «Я» як безумовної цінності і почуття власної гідності.

**Демократичне середовище** – це демонстрування в повсякденному житті ВНЗ зразків демократичних стосунків, поваги до гідності студентів, їхніх прав і свобод, толерантності та визнання плюралізму поглядів і життєвих виборів.

**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 досягти 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, охоплювати цілісний зміст у кожному висловлюванні, без оцінки, хто має рацію, а хто винен.

**Діловий рівень спілкування** – спілкування, на перше місце в якому ставиться справа, однаково цінна для партнерів (є відчуття взаємодовіри та взаємоповаги).

**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 діяльністю є стосовно розвитку особистості, а не 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-трудових 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.

**Довіра** – ставлення до когось-небудь, що виникає на основі віри в чиясь правоту, чесність, щирість і т. ін.; психічний стан, завдяки якому ми покладаємося на якусь думку, що здається нам авторитетною, і тому відмовляємося від самостійного дослідження питання, що може бути нами вивченим. Довір'я, як психічний стан (почуття), минуше. Завоювати, вселити довіру важко, а втратити її можна відразу, миттєво. Недостатньо вірити, потрібно ще зробити правильний вибір: кому довіряти, а кому – ні. Етимологічно поняття «віра», «довіра» близькі смисловими відтінками цінності, надійності.

**Дух** – життєдайна сутність як джерело, яке все урухомлює, діючи з глибини; згусток психічної енергії, сила самовизначення, поривання до кращого. З духом співвідноситься смисл. Смисл – значення, сутнісно значуща вища цінність; ціль, намір, воля; знак, який вказує на щось. Поглиблюючи смисл, наближаємося до духовності.

**Духовність** – здатність людини виходити за межі буття, розвинені духовні потреби, духовні інтереси і цінності ставити вище від матеріальних. Це 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. Духовність – поєднання розуму і моралі; ідея відшукується мораллю, а розум її оформляє. Може бути усвідомлена, осмислена як вияв інтелігентності. Може бути частково не усвідомлена – про таких людей кажуть: лагідний, 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.

**Душа** (лат. anima) – внутрішній психічний світ людини, з її думками, почуттями, волею та ін., що є відмінним від її тіла; за релігійним уявленням – безсмертна нематеріальна основа в людині, що становить суть її життя, є джерелом її психічних явищ.

**Еліта** – привілейована панівна група, яка покликана керувати.

**Емоції** (лат. emoveo – хвилюю, збуджую) – психічне відображення у формі безпосереднього переживання життєвого змісту явищ і ситуацій.

**Емпатія** (від лат. empathea – співпереживання) – позарациональне пізнання людиною внутрішнього світу інших; емоційна чуйність індивіда на переживання іншого (співчування). Здібність до емпатії – необхідна умова для розвитку професійних якостей (емоційна проникливість, психологічне налаштування) у практичного психолога (педагога, лікаря). Емпатія як емоційний відгук проявляється в елементарних (рефлекторних) і у вищих особистісних формах (співчуття, співпереживання, спільна радість тощо). В основі емпатії лежить механізм децентрації. Співпереживання й співчуття розрізняють як переживання людини за себе (сезопова емпатія) і за інших (гуманістична емпатія). Співпереживаючи, людина випробовує емоції, ідентичні тим, які спостерігає в іншій людині. Однак співпереживання може виникнути не тільки щодо того, кого спостерігають, а й до уявлених емоцій інших, а також щодо переживань персонажів художніх творів, кіно, театру, літератури (естетичні співпереживання). При співчутті людина переживає щось інше, ніж той, хто викликав у нього емоційний відгук. Співчуття спонукає індивіда до надання допомоги іншому (альтруїзм). Ще одним проявом емпатії є симпатія – тепле, доброзичливе ставлення людини до інших.

**Ерудиція** (лат. eruditio – ученість) – виявлення широти розуму, що спирається на великий обсяг знань із конкретного питання і забезпечене пам'яттю. Еруди-

ція досить часто, але не обов'язково, пов'язана з високим рівнем творчості в тій самій галузі. Іноді відзначають їхню обернену залежність.

**Етикет діловий** – сукупність правил спілкування, взаємодії і поведінки людей у процесі спільної професійної діяльності, а також форми поведінки, види звернень і привітань, манери і прийнятна форма ділового одягу. В організаціях загальновизначеним є строгий, стриманий стиль (темний костюм, біла сорочка, строга краватка).

**Ефективність особистості** – термін А. Бандури, що позначає як почуття самоповаги й власної гідності, так і реальну компетентність (здібності, вміння) особистості вирішувати життєві проблеми; інтегральна здібність бути компетентним, відповідати вимогам середовища.

**Задатки здібностей** – генетично детерміновані анатомо-фізіологічні особливості, що є передумовою процесів формування здібностей і їхнього розвитку. Вони багатозначні, тобто на їхній основі можуть бути сформовані різні здібності. Задатками здібностей (загальних і спеціальних) можуть бути: 1) типологічні властивості нервової системи, від яких залежить швидкість утворення тимчасових зв'язків, їхня міцність, легкість диференціювання, концентрація уваги, розумова працездатність і т. ін.; 2) індивідуальні особливості будови аналізаторів, окремих ділянок кори головного мозку тощо.

**Задоволеність** – суб'єктивна оцінка якості тих або інших об'єктів, умов життя й діяльності, життя загалом, стосунків із людьми, певних осіб, у т.ч. і самого себе (самооцінка). Високий ступінь задоволеності життям є щастям, близький конструкт якого – психологічний (суб'єктивний) добробут. Виявлено позитивні кореляції щастя з екстраверсією і альтруїзмом, негативні – з нейротизмом.

**Закони наочності** (за Е. Торндайком): 1) *закон готовності або настанови*: попередня готовність до акту підвищує задоволення від його виконання; 2) *закон використання (практики)*: акти або асоціації, які використовують (виконують вправи, повторюють), підсилюються (зміцнюються) порівняно з тими, які не використовують; 3) *закон вправи*: повторення акту сприяє наочності і полегшує наступне його виконання; 4) *закон частоти*: що частіше акт повторюють, то швидше відбувається наочність цьому акту; 5) *закон ефекту*: пов'язане з актом задоволення підсилює, а невдоволення послаблює зв'язок між стимулом і реакцією. Наочність Е. Торндайк розуміє як виникнення і зміцнення зв'язку між стимулом (ситуацією) і реакцією, міцність (силу) якого оцінюють імовірністю настання цієї реакції у відповідь на цю ситуацію.

**Заповідь** – раціональний опис моральності людини, що допомагає усвідомлювати універсальність моральних цінностей.

**Засвоєння знань** – пізнавальна діяльність, спрямована на оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Процес засвоєння знань – це психологічний бік навчання, який 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 становлять 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.).

**Здоров'я** – стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів. Має два складники: *фізичне здоров'я* – гармонійна єдність обмінних процесів, злагоджене функціонування і цілісність систем органів, що відповідають умовам навколишнього середовища і забезпечують оптимальну життєздатність організму (відсутність хвороби або яких-небудь розладів); *психічне здоров'я* – адекватність особистісних проявів (реакцій) навколишньому середовищу, зовнішнім впливам, критичність і можливість приймати норми і правила соціуму, пластичність щодо життєвих обставин, які змінюються, і здібність будувати (планувати) перспективи майбутнього.

**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-перетворювальні. 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.

**Значущий інший** – певна людина, чю думку високо цінує певна особа; референтна особистість. За Г. Салліваном, це будь-яка авторитетна людина, яка має вплив на поведінку і розвиток певної особистості, тобто на прийняття нею тих або інших соціальних норм, ціннісних орієнтацій, формування образу себе.

**Зрілість** – дорослість, завершення зростання, стан повного функціонування; кінець процесу дозрівання (наприклад, інтелектуальна зрілість, статева зрілість, емоційна зрілість та ін.). Ступінь зрілості людини, як правило, визначають тим, наскільки її розвиток відповідає соціально і культурно прийнятним нормам. Те, що розглядається емоційно незрілим в одному суспільстві, може цілком бути аспектом емоційної зрілості в іншому.

**Зрілість інтелектуальна** – широта розумового світогляду; гнучкість – багатоваріативність оцінок того, що відбувається; готовність сприймати суперечливу інформацію, бачити причини і наслідки; виявлення суттєвих, об'єктивно значущих аспектів того, що відбувається; бачити явища у зв'язках з іншими явищами; розмірковування в категоріях ймовірного (якби...).

**Ідентифікація** – встановлення тотожності, подібності об'єктів завдяки спільності певних рис, ознак; уподібнення, ототожнення з кимось 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 з ідентичністю іншого. Ідентифікація тісно пов'язана з моделюванням. 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; сильне враження, що наділене великими регуляторними властивостями; 2) 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 добropорядних вчинків студентів, моральний захист тих, хто діє чесно й принципово.

**Імпульсивність** (від лат. impulsio – поштовх) – особливість поведінки людини (у стійких формах – риса характеру), що полягає у схильності діяти за першим спонуканням, під впливом зовнішніх обставин або емоцій. Імпульсивна людина не обмірковує своїх вчинків, вона швидко й безпосередньо реагує і часто так само швидко кається у своїх діях. Імпульсивність може бути спричинена сильною втомою.

**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.

**Індивідуальний стиль діяльності** – характерна для певного індивіда система навичок, методів, прийомів, способів вирішення завдань якоїсь діяльності, що забезпечує більш-менш успішне її виконання. Людина, свідомо або стихійно мобілізуючи значущі для цієї роботи якості, водночас компенсує чи якомось переборює ті, які заважають досягненню успіху. Як результат, формується індивідуальний стиль діяльності – неповторний варіант типових для цієї людини прийомів роботи в звичних для неї умовах. Індивідуальний стиль діяльності якогось індивіда не може бути універсальним «ідеальним зразком», а нав'язування його іншим може зашкодити вирішенню завдань їхньої діяльності. Одне з найголовніших педагогічних завдань – допомогти студентові знайти власний стиль навчально-професійної діяльності.

**Індивідуальність** (від лат. individuum – неподільне, особа) – неповторність, унікальність властивостей людини. Поняття індивідуальність використовують у психології для опису двох явищ: 1) *індивідуально-психологічні відмінності* – своєрідність психологічних властивостей людини, що виявляються в різних сферах

(інтелекті, темпераменті, особистості), і відрізняють її від пересічної людини; 2) *вищий рівень ієрархічної організації* психологічних властивостей людини: індивід – особистість – індивідуальність. У цьому разі індивідуальність – відносно замкнута система, яка є унікальним поєднанням усіх властивостей людини як індивіда й особистості. За Б.Г. Ананьєвим, особистість є «вершиною» структури психологічних властивостей, а індивідуальність – «глибиною» особистості.

**Інтеграція** (integratio – відновлення, відтворення, integer – цілісний) – 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 особистості означає, що вона усвідомлює свої потреби та бере відповідальність за їхню реалізацію, узгоджує свої бажання з наявними можливостями, вибудовує своє «Я-ідеальне» узгоджено з «Я-реальним» і професійною моделлю.

**Інтелект** (лат. intellectus – розуміння, розум, глузд) – більш-менш 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 три види інтелекту (за Р. Стернбергом): 1) *інтелект вербальний*, для якого характерний великий словниковий запас, ерудиція, вміння розуміти прочитане; 2) *здібність вирішувати проблеми*; 3) *інтелект практичний* – як вміння домогтися поставлених цілей.

**Інтелектуалізація** – вид психологічного захисту за допомогою раціональних компонентів мислення, емоційний компонент ігнорується або зберігається як почуття неспокою, тривоги.

**Інтелектуальна ініціатива** – бажання індивіда самостійно шукати нову інформацію; інтелектуальна самореалізація, самокерування інтелектуальною діяльністю, він цілеспрямовано будує процес самонавчання. Мотивація підсилюється, якщо людина бачить зв'язок між засвоєнням знань і збагаченням особистісного досвіду.

**Інтелігентність** – висока (моральна) культура поведінки разом із високим рівнем розвитку інтелекту й освіченістю.

**Інтелігенція** – еліта суспільства, передова його частина; люди, які професійно займаються розумовою працею і мають для цього спеціальну освіту.

**Інтерес** – мотиваційно-емоційний стан людини, який спонукає її до пізнавальної діяльності, що розгортається переважно у внутрішньому плані. Інтерес виявляється в забарвленому позитивними емоціями зосередженні уваги на певному предметі. В інтересі є емоційний і волевий моменти (інтелектуальна емоція й зусилля), пов'язані з подоланням інтелектуальних труднощів і задоволенням від результату пізнання. Інтереси класифікують за змістом, широтою, глибиною, стійкістю, силою, тривалістю. Л.С. Виготський трактував інтерес як специфічно людський рівень розвитку потреб, для якого характерна свідомість і воля, – це «*вищі культурні потреби*», що є рушійною силою поведінки.

**Інтуїція** – здатність до практично моментального осягнення істини без безпосереднього логічного обмірковування; мислительний процес знаходження

розв'язання задачі на основі орієнтирів пошуку, не пов'язаних логічно або недостатніх для отримання логічного висновку. Для інтуїції характерна швидкість (інколи моментальність) формулювання гіпотез і прийняття рішення, а також недостатня усвідомленість його логічних засад. Інтуїція відіграє велику роль у творчому процесі, в якому людина відкриває нові знання і способи перетворення дійсності.

**Інтуїція совісті** (за О.О. Ухтомським) – це дологічний апарат пізнання-передбачення, далеко діючий «*рецептор на відстані*» (звістка), апарат цілісного знання, який управляє нами повсякденно як у другорядному, так і у важливому. Інтуїція совісті (або душевні інтегралі) у підсвідомій життєдіяльності людини дає змогу передбачати ситуації, коли порушення якимись проєктами законів буття перетворює ці закони в закони відплати. Інтуїція совісті позбавлена технократичного мислення, що постійно порушує закони буття.

**Інфантилізм** (від лат. *infantilis* – дитячий) – затримка в розвитку організму з характерним сполученням фізичних і психічних ознак. Психічний розвиток нижче вікового рівня. Особливість інфантилізму – можливість подолання симптомів і повна компенсація психічного розвитку індивіда надалі. Деякі форми інфантилізму мають генотипову зумовленість.

**Інформація** – повідомлення, новина, звістка; відомість, подана в готовому вигляді.

**Категорії** – найбільш загальні фундаментальні поняття, які відображають загальні властивості і відношення дійсності та пізнання.

**Керівництво** – найефективніший 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: авторитарним, ліберальним і демократичним.

**Кластерний аналіз** – математична процедура багатомірного аналізу, що дає змогу на основі численних показників (як об'єктивних, так і суб'єктивних), які характеризують низку об'єктів (наприклад, респонденти, стимули), згрупувати їх у класи (кластери) таким чином, щоб об'єкти, що входять в один клас, були більш однорідними, подібнішими порівняно з об'єктами, що входять в інші класи. На основі кількісно виражених параметрів об'єктів обчислюють відстані між ними. Метод широко застосовують у психології.

**Когнітивний дисонанс** (лат. *cognitio* – знання, пізнання; *disono* – різноголосий) – емоційний стан дискомфорту, який виникає, коли в людини одночасно є деякі настанови або знання, що не узгоджуються між собою, або якщо виникає конфлікт переконання і зовнішньої поведінки. Внутрішня проблема, внутрішньоособистісний конфлікт може вирішитися, якщо змінити переконання або інтерпретацію ситуації.

**Когнітивний стиль** – багатомірний особистісний конструкт, сукупність індивідуально специфічних і стійких характеристик схильності до певних способів оброблення інформації та прийняття рішень (наприклад, ригідність або догматизм, толерантність–інтолерантність до невизначеності; когнітивна складність–простота; імпульсивність–самоконтроль та ін.).



**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).

**Компетентність** – такий тип організації знань, який дає можливість приймати ефективні рішення: знання характеризуються різноманітністю, чіткою визначеністю і взаємозв'язком, гнучкістю, швидкою актуалізацією, широким застосуванням, категоріальним характером, саморегуляцією на основі рефлексії.

**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 через взаємні поступки і узгодження інтересів (через їхнє часткове задоволення). Компроміс використовується в умовах, коли суб'єкти мають однакові можливості при відсутності достатніх ресурсів для повного задоволення інтересів, потреб однієї зі сторін, яка конфліктує.

**Комунікабельність викладача** (лат. communico – з'єдную, повідомляю) – риса особистості, яка виявляється в здатності до встановлення контактів, до спілкування, товарищескості; комунікативний потенціал викладача і його навички ефективного педагогічного спілкування.

**Комунікація** – спілкування, обмін інформацією, взаємодія один з одним.

**Конгруентність** – справжність, щирість, чесність; одне з трьох «необхідних і достатніх умов» ефективного психотерапевтичного контакту (разом з емпатією і безоцінним позитивним прийняттям), розроблених у рамках особистісно-центрованого підходу в психотерапії. Цей термін запропонував К. Роджерс для опису, по-перше, відповідності «Я-ідеального», «Я-реального» і «досвіду» в житті людини; по-друге, динамічного стану психотерапевта, в якому різні елементи його внутрішнього досвіду (емоції, атитюди та ін.) він адекватно і вільно переживає і щиро виражає під час роботи з клієнтом. Конгруентність розглядають також як характеристику спілкування та особливий режим ефективної роботи будь-якого фасилітатора (психолога, викладача, вихователя).

**Конкретизація** – когнітивний процес відновлення в мисленні образу предмета (явища); надавання чому-небудь конкретного вираження, збагачення додатковою інформацією. Зворотними процедурами конкретизації є абстракція й узагальнення.

**Конкуренція** – організація групової або міжособистісної взаємодії, яка передбачає суворі межі. Активність спрямована на створення перешкод партнерові по взаємодії.

**Консенсус** – згода, відсутність у сторін, що домовляються, заперечень щодо пропозицій, висунутих під час переговорів.

**Контрольні інстанції моральної свідомості** – самоконтроль, самодисципліна, сором, почуття провини, совість.

**Конфіденційність** – довірливість, секретність, що не підлягає розголосу.

**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 відображають індивідуальні характеристики учасників конфлікту. Способи запобігання і розв'язання конфліктів ґрунтуються насамперед на здійсненні психологічного впливу на опонентів, щоб змінити їхні ставлення, настанови.

**Конфлікт внутрішньоособистісний** – зіткнення інтересів, потреб, потягів особистості, що виникають при умові їхньої приблизної паритетності за інтенсивністю і значущістю, але різної спрямованості. Найчастіше внутрішньоособистісні конфлікти поділяють на мотиваційні (боротьба одночасно актуалізованих суперечливих потреб) та когнітивні (зіткнення несумісних уявлень, когніцій). К. Левін виділяв три типи мотиваційних внутрішньоособистісних конфліктів: 1) конфлікт типу «наближення–наближення» – необхідність вибору між однаково привабливими, але взаємоне прийнятними альтернативами; 2) конфлікт типу «уникнення–уникнення» – вибір між двома однаково непривабливими можливостями; 3) конфлікт типу «наближення–уникнення» – мета одночасно і приваблива, і неприваблива.

**Конфлікт міжгруповий** – тип конфлікту, у якому суб'єктами взаємодії є не окремі індивіди, а групи. Можна говорити про конфлікти між малими і великими, формальними і неформальними та ін. групами. По суті, до міжгрупових конфліктів належать і конфлікти між окремими людьми, які є представниками і виразниками позицій своїх груп.

**Конфлікт рольовий** – один із типів міжособистісного конфлікту, який виникає на ґрунті недотримання норм рольової взаємодії, невиконання індивідом певних соціальних функцій, які приховано або явно визначені його статусом, позицією в системі міжособистісних стосунків. В основі невиконання рольової поведінки можуть бути різні причини (наприклад, мимовільне переступання норм через неповне їх знання; вимушене порушення внаслідок особливих ситуацій; свідоме недотримання як демонстрування неприйняття ролі, що нав'язується; відсутність або втрата учасниками взаємодії розуміння своєї ролі і т. ін.). Це може також бути різновидом внутрішньоособистісного конфлікту, причиною виникнення якого є протиріччя між вимогами ролі й можливостями особистості (наприклад, необхідність управління діяльністю інших людей і особистою позицією невтручання), або є наслідком тривалого протиріччя між двома й більше соціальними ролями (наприклад, «робота або навчання»), формальне управління студентською групою, із членами якої старосту пов'язують неформальні дружні стосунки.

**Конфліктна ситуація** – виникнення і загострення протиріч між членами групи. Усвідомлення конфліктної ситуації, яке виникає через певний час, активізує її учасників на вживання необхідних заходів. Коли не вдається врегулювати гострі суперечності, виникає конфлікт.

**Конформність** (лат. *conformis* – подібний, відповідний) – процес зміни ати-тюдів, думок, сприйняття, поведінки індивіда у напрямку згоди з групою як реакція на реальний або уявний груповий тиск у ситуаціях, коли немає прямої вимоги погоджуватися з групою. «Тиск» на індивіда зазвичай виявляється у факті демонстрування узгодженої позиції інших членів групи та необхідності після цього привселюдно висловити власну позицію. Це може бути властивістю особистості «бути як інші», потрапляти в сувору залежність від групи, вияв якої визначається іноді довільним наслідуванням, а іноді – скромністю.

**Кооперація** – рівень взаємодії, який передбачає спільні зусилля в напрямі досягнення однієї мети.

**Коректність** – дещо підкреслена ввічливість, тактовне поведіння з людьми.

**Креативність** – творчі можливості (здібності) людини, які виявляються в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, можуть характеризувати особистість загалом або її деякі сторони, продукти діяльності, процес їхнього створення. Креативність розглядають як дуже важливий і відносно незалежний чинник обдарованості, який зрідка виявляється в тестах інтелекту й академічних успіхах. Креативність визначається здатністю знаходити нові варіанти оптимального вирішення проблеми; сприйнятливістю до нових ідей.

**Криза** – стан душевного розладу, викликаний невдоволенням собою, своїми успіхами, взаєминами з людьми. Криза ідентичності – неможливо ототожнити себе в соціальному плані, конфлікт рольових настанов, суперечливість смислотворних життєвих цінностей.

**Культура** (лат. *cultura* – догляд, освіта, розвиток) – 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених суспільством, які характеризують певний рівень його розвитку; 2) рівень, ступінь розвитку, досягнутий у 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 чинник 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 найшвидшого і найуспішнішого досягнення спільної мети.

**Лідерство** – здатність особистості спонукати інших діяти, надихаючи й за-певняючи їх у тому, що обраний курс є правильним. У практичному плані лідерство – відношення домінування і підкорення, влади і підлеглих в системі міжособистісних взаємин у групі, сукупність правил або процедур, у межах яких здійснюється діяльність лідера.

**Локус контролю** (лат. locus – місце, місцезнаходження; фр. controle – перевірка) – якість, яка характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам або власним здібностям і зусиллям. Розрізняються інтернальний (внутрішній, на себе) і екстернальний (зовнішній, на людей навколо) локус-контроль. У першому випадку людина вважає, що події, які відбуваються з нею, насамперед залежать від її особистісних якостей (компетентність, цілеспрямованість, рівень здібностей тощо) і є результатом її власної діяльності. У другому випадку людина переконана, що її успіхи чи невдачі є результатом дії зовнішніх сил (удача, випадковість, тиск оточення, інші люди тощо).

**Майстерність** – властивість особистості, набута в процесі її досвіду діяльності як вищій рівень освоєних професійних умінь у цій галузі на основі гнучких навичок і творчості.

**Манера** – звичка діяти певним чином; індивідуальний стиль поведінки, у т.ч. спілкування.

**Маніпуляція** – комунікативний вплив, спрямований на актуалізацію в об'єкта впливу мотиваційних станів (у т.ч. почуттів, атитюдів, стереотипів), що спонукають його до поведінки, бажаної для суб'єкта впливу. До того ж не передбачають, що він обов'язково має бути не вигідним для об'єкта впливу.

**Манірність** – відсутність простоти та природності в поведінці й спілкуванні; показність, церемонність.

**Маргінальна особистість** (від лат. margo – край) – особистість, у якій не сформована міцна, однозначна, узгоджена система соціальних ідентичностей і ціннісних орієнтацій, громадянська і національна самосвідомість. Вважають, що через це маргінальна особистість має когнітивні й емоційні проблеми, психологічні труднощі, внутрішній розлад.

**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, яка організовує конкретну роботу персоналу, керуючись сучасними методами управління.

**Менталітет** – сукупність характерних особливостей етнічної самосвідомості, специфічна форма духовності, своєрідних почуттів.

**Ментальність** – система більш-менш стабільних рис психічного складу конкретного етносу.

**Ментальність українського народу** (за Х. Василькевич) – інтровертованість вищих психічних функцій у сприйнятті навколишньої дійсності, що виявляється в зосередженості на фактах і проблемах внутрішнього світу; сентименталізмі, чутливості до природи, емпатії, культуротворчості, яскравій обрядовості, фольклору; естетизмі народного життя, анархічному індивідуалізмі, прагненні до особистої свободи без належного прагнення до державотворчості; браку ясних цілей, стійкості, витривалості, дисципліни; перевазі емоційного над інтелектом і волею, тяжінні до морального буття.

**Метод дослідження** – 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 і конкретно-наукової методології.

**Методи психологічної саморегуляції** – комплекс методів і навчальних програм, орієнтованих на навчання людини спеціальним прийомом довільної зміни власного стану, які в подальшому житті вона може використовувати самостійно. До них належать техніки нервово-м'язової релаксації, автогенне й ідеомоторне тренування, прийом сенсорного репродукування образів, езотеричні методи зміни стану свідомості, самогіпноз. Як додаткові прийоми використовують сугестію (навіювання), світломузичний вплив тощо.

**Методика дослідження** – конкретне втілення методу дослідження; вироблений спосіб організації взаємодії суб'єкта та 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** – процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних зв'язках і відношеннях. Мислення пов'язане з вирішенням проблемних задач, які виникають як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності. Різновиди мислення: за формою (наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне або понятійне); за характером завдань, що розв'язуються (теоретичне, практичне); за мірою розгорнення (дискурсивне, інтуїтивне); за мірою новизни та оригінальності (репродуктивне, творче) та ін. Формами мислення є судження, міркування, умовисновок, поняття. Індивідуальні особливості мислення: самостійність, критичність, гнучкість, глибина, послідовність, швидкість, ригідність.

**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.

**Мислення дивергентне** – мислення, пов'язане з розв'язанням задач, що мають багато нестандартних оригінальних рішень. Воно допускає існування декількох правильних відповідей. Дивергентне мислення розглядають як основу креативності.

**Мислення конвергентне** – мислення, пов'язане з розв'язанням задач, що мають єдине правильне рішення, яке знаходять за допомогою засвоєних алгоритмів.

**Мислення технократичне** – світогляд або менталітет, суттєвими рисами якого є вищість засобів над метою, мети над смыслом і загальнолюдськими інтересами, техніки (у т.ч. і психотехніки) над людиною та її цінностями. Технократичне мислення – це мислення, якому не властиві розум і мудрість. Для нього не існує абсолютних категорій моральності, совісті й гідності. Суттєвою особливістю технократичного мислення є погляд на людину як на компонент системи,

який навчають і програмують, а не як на особистість, для якої характерна свобода щодо можливого простору діяльності.

**Модель особистості професіонала** – модель, що відображає структуру найсуттєвіших здібностей особистості до конкретної професії. Розробляється на основі узагальнення емпіричних відомостей про структури особистостей достатньої кількості професіоналів, що добре впорюються (а для порівняння – і погано) з професійною діяльністю або на підставі кодифікованих норм (законів, статутів, інструкцій та ін.) і побажань експертів.

**Моніторинг** – у педагогіці контроль з періодичним спостереженням за об'єктом дослідження на предмет відповідності бажаному результату.

**Мораль** – загальна ціннісна основа культури, яка спрямовує активність людини на утвердження самоцінності особистості, рівності людей у їхньому 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 їхнього складу, рівня, так і способів задоволення.

**Моральні якості** – характеристика найтипівіших 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 поводитися й діяти морально так само невимушено і природно, як і вмиватися зранку.

**Мотив** – матеріальний або ідеальний «предмет» (або його психічний образ), який спонукає і спрямовує на себе діяльність або вчинок, за допомогою яких задовольняються певні потреби суб'єкта. Більш широке тлумачення мотиву таке: потреба, ідея, органічний стан, емоція та ін., що спонукає суб'єкта до дії. Допускають, що в людини може виникати стан спонукання (потягу) без переживання й усвідомлення мотиву. Водночас діяльність може бути полімотивованою, тобто мати кілька мотивів.

**Мотивація** – сукупність причин психологічного характеру (система мотивів), які зумовлюють поведінку і вчинки людини, їхній початок, спрямованість і активність.

**Мудрість** – найвищий прояв глибини розуму, що спирається на багате і добре організоване знання фактів та інструментальне знання про різні життєві контексти.

**Навички** – дії високого ступеня досконалості, деякі з яких можуть бути доведені до автоматизму.

**Навіюваність** – некритичне прийняття чужого погляду.

**Навіювання** – вплив на емоційну і несвідому сферу психіки людини: подолання страхів, демонстрація психологічного захисту та можливості задоволення її основних потреб.

**Навчальна дія** – в розвивальному навчанні – дія, спрямована на розв'язання навчальної задачі, а також поетапні (або часткові) дії, відповідно до окремих етапів розв'язання задачі. Навчальні операції, які входять у навчальну дію, відповідають конкретним умовам розв'язання окремих навчальних задач.

**Навчальна задача** – задача, при розв'язанні якої учень (студент) оволодіває загальним способом розв'язання цілого класу однорідних часткових задач. Етапи розв'язання навчальної задачі: 1) прийняття або самостійне визначення навчальної задачі; 2) перетворення умов навчальної задачі, щоб знайти деяке загальне відношення предмета, 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 навчальної задачі.

**Навчання** – упорядкована взаємодія викладача зі студентом, спрямована на розвиток особистості майбутнього фахівця, досягнення мети професійної підготовки. Змістом цієї взаємодії є цілеспрямоване, послідовне передавання (трансформація) суспільно-історичного, соціокультурного, професійного досвіду студентам у спеціально організованих умовах вищої школи.

**Наполегливість** – вольова якість особистості, що полягає в умінні домагатися поставленої мети, переборюючи зовнішні і внутрішні перешкоди. Слід розрізняти наполегливість і впертість. При впертості єдиним мотивом поведінки індивіда є самоствердження, прагнення будь-що досягти свого.

**Настановна психологічна** – готовність, схильність суб'єкта до певної форми реагування. Настанова багато в чому визначає характер поведінки і діяльності. Психологічна настанова стосовно тих чи інших соціальних об'єктів і явищ називається соціальною або соціально-психологічною настановою. Настанови соціальна і соціально-психологічна можуть виникати під впливом пропаганди або спеціальних видів реклами.

**Настрій** – це загальний емоційний стан, який своєрідно забарвлює на певний час діяльність і поведінку людини, характеризує її життєвий тонус. Розрізняють позитивні настрої (мажорний, веселий, життєрадісний, піднесений тощо) і негативні (мінорний, сумний, пригнічений, знижений тощо).

**Натхнення** – різке й несподіване зростання духовних сил людини, що спостерігають у процесі творчої праці; його характеризує глибока і стійка зосередженість на предметі праці, активізація здібностей, знань і умінь, високий рівень активності пізнавальних процесів (жвавість вражень), яскравість образів пам'яті й уяви. З натхненням часто пов'язане народження задуму та ідеї винаходу, вирішення нерозв'язної проблеми, створення головних образів художнього твору.

**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.

**Наукова організація праці** (НОП) – удосконалення організації праці на основі досягнень науки і передового досвіду. При впровадженні НОП вирішують

триєдине завдання – економічне (підвищення продуктивності праці), психофізіологічне (збереження здоров'я), соціальне (розвиток особистості працівника).

**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.

**Научуваність** – загальна оцінка здібності й бажання особи навчатися. Що вище рівень научуваності індивіда, то легше й швидше проходить його навчання. Функціонально рівень научуваності – це сукупність інтелектуальних і мотиваційних властивостей, від яких (за інших однакових зовнішніх і внутрішніх умов) залежить продуктивність навчальної діяльності того, хто навчається. Операційно научуваність характеризують такими показниками: рівень складності, обсяг і темп засвоєння навчального матеріалу, ступінь педагогічної допомоги та ін.

**Національна самосвідомість особистості** – розуміння і почуття належності 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, належності 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 належності («Я-національно-соціальне»). Завдяки національним особливостям особистість здатна зберегти наступність традицій і звичаїв свого народу, продовжити шлях його соціального і культурного розвитку.

**Новоутворення психологічне** – термін, який запропонував Л.С. Виготський для психологічної характеристики вікових періодів; це якісні психологічні зміни в особистості й діяльності, які вперше виникають у цей період і визначають подальший хід розвитку, а також ставлення особи до самої себе та до соціального оточення.

**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.

**Особистісний зміст** – усвідомлювана значущість для суб'єкта об'єктів і явищ дійсності (у т.ч. власних дій і цілей), яка зумовлена тим, у якому зв'язку об'єкт чи явище знаходиться з мотивами, потребами і ціннісними орієнтаціями суб'єкта.



В особистісному змісті відбивається не тільки значущість (валентність), але й змістовний зв'язок із конкретними мотивами, потребами і цінностями. Особистісний зміст є основою діяльності стосовно них, і тим самим виконує регулюючу функцію. Виникаючи в діяльності, особистісні смисли стають одиницями людської свідомості.

**Особистість** – людська цілісність, яка самовизначається і складається з розвитку ставлення 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. Людина як особистість формується в соціокультурному середовищі у процесі спільної діяльності й спілкування.

**Оцінка педагогічна** – у традиційній педагогіці це процес порівняння досягнутого учнем (студентом) рівня оволодіння навчальним матеріалом з еталонними вимогами, які описані в навчальній програмі. Оцінку використовують під час педагогічного контролю і найчастіше виражають у формі бальної оцінки. У розвивальному навчанні оцінка – ступінь опанування загального способу розв'язання певної навчальної задачі.

**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 (комунікабельність, перцептивні здібності, динамізм, емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність); 4) педагогічна техніка (уміння керувати 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 транслувати особистісне «Я» студентів 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 широко приймати переживання студента (учня).

**Переконання** – уявлення, знання, ідеї, що стали мотивами поведінки людини і визначають її ставлення до різних сфер дійсності; компоненти світогляду особистості. Знання автоматично не переходять у переконання. Останні формуються на основі індивідуального досвіду людини в результаті її діяльності. Виробленню переконань сприяє боротьба з тим, що їм протистоїть. Справжні переконання починають формуватися в старшому шкільному віці на основі глибоких знань і виникнення розвинутих форм мислення, появи критичного ставлення до дійсності, формування активної життєвої позиції і світогляду.

**Переконування** – вплив на раціональний бік психіки за допомогою логічних формулювань, аргументів і доказів.

**Плюралізм** – множина рівноправно конкурентних світоглядів, наукових напрямів, ідей, думок тощо.

**Поведінка** – цілеспрямована система взаємопов'язаних вчинків, які людина здійснює, щоб реалізувати певні функції, зумовлені взаємодією з середовищем. У поведінці виявляється єдність психічних (спонукальних, регулювальних ланок, які відображають умови розміщення предметів потреб індивіда) і виконавчих, зовнішніх дій, які наближують або віддаляють організм від певних об'єктів, а також перетворюють їх. Поведінка людини завжди соціально зумовлена й набуває характеристики свідомої, колективної, цілеспрямованої, довільної і творчої діяльності.

**Позиція** (лат. *positio* – становище) – погляди, уявлення, настанови особистості стосовно умов її життєдіяльності.

**Потреба пізнавальна** – прагнення студента до опанування теоретичних знань з якоїсь предметної галузі (ці знання відображають закономірності походження, становлення і розвитку предметів відповідної галузі).

**Потяг** – безпосереднє емоційне переживання потреби (необхідності) у чому-небудь; спонукання, яке ще не опосередковане свідомим цілеспрямуванням. У дорослої людини типовою є довільна активність, найпершою умовою якої є здібність до рефлексії, до усвідомлення своїх потягів, і їхнє прийняття або відкидання. Виникнення в людині потягу створює початковий етап мотиваційного процесу. Як результат свідомого вольового рішення діяти відповідно до якогось спонукання розпочинається етап «бажання».

**Предмет дослідження** – якийсь конкретний бік, аспект, властивість або відношення об'єкта дослідження. Об'єкт – це ціле, предмет – якась його частина.

**Предмет психології вищої школи** – особистість викладача і студента в їхній 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).

**Презентація** – процес і засоби представлення себе оточенню.

**Проблемна ситуація** – ситуація, у якій наявні в індивіда способи поведінки і знання є недостатніми для виконання практичного або теоретичного завдання, і виникає потреба в нових формах поведінки, у нових знаннях.

**Проблемне навчання** – педагогічна технологія, що забезпечує можливість творчої участі студентів у процесі засвоєння нових знань, формування творчого мислення і пізнавальних інтересів особистості. Основним методом є розв'язування проблемної ситуації. За ступенем складності є такі основні рівні проблемного навчання: проблемний виклад; спільний проблемний пошук; творче навчання, яке передбачає активну участь студентів у формулюванні проблеми і пошуку шляхів її рішення. Проблемне навчання реалізують за допомогою системи проблемних навчальних завдань, які використовує викладач у процесі навчання.

Показники ефективності проблемного навчання: підвищення якості засвоєння навчального матеріалу й можливостей його практичного використання в майбутній професійній діяльності; формування творчих здібностей і пізнавальної мотивації, що забезпечує можливість самоосвіти.

**Простір відповідальності «Я»** – етичні уявлення людини про те, що особисто вона мусить і чого не повинна робити («етичне Я») або чому потрібно й не треба навчатися. Завдяки простору відповідальності «Я» людина не дає проявитися деяким своїм здібностям, хоча усвідомлює, що могла б досягти тут компетентності (майстерності).

**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 і розвитку об'єктивного світу й 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 етика** – кодекс поведінки, що забезпечує моральний характер тих взаємин між людьми, які впливають з їхньої професійної діяльності: повага до студентів, діловитість, чесність, порядність, компетентність та ін.

**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 консультація** – психологічна допомога людині у виборі професії та плануванні професійної кар'єри відповідно до її індивідуальних психофізіологічних і психологічних якостей. Проводять у вигляді бесіди клієнта з психологом із застосуванням засобів психодіагностики.

**Професійна культура** – 1) системний світогляд і модельне професійне мислення (юриста, педагога, інженера тощо); 2) професійна творчість; 3) практико-логічне, рефлексивне й інформаційне опанування; 4) компетентність діяльності, спілкування і саморозвитку.

**Професійна орієнтація** – ознайомлення молоді зі світом професій і надання допомоги у професійному самовизначенні. Вона сприяє вибору професії у відповідності з індивідуальними здібностями й схильностями, а також суспільними можливостями. Виділяють такі напрями профорієнтації: 1) професійне просвітництво (знайомство зі світом професій, вивчення професіограм, проведення екскурсій, зустрічі з фахівцями тощо); 2) професійне консультування; 3) моральна й емоційна підтримка (психотерапія, тренінги); 4) допомога у прийнятті рішення (побудова ланцюжків, схем альтернативного професійного вибору).

**Професійна придатність** – відповідність психологічних особливостей людини вимогам професії для досягнення нею максимальної ефективності праці, одержання задоволення від неї. Професійна придатність частково залежить від вроджених властивостей, а також визначається здібностями і спрямованістю особистості, її професійною підготовкою (ступенем оволодіння необхідними професійними знаннями, уміннями і навичками).

**Професійна самосвідомість педагога** – усвідомлення педагогом себе як суб'єкта педагогічної діяльності, самооцінка професійно необхідних знань і професійно значущих 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 є 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 і з 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 реалізацію 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, необхідні для цієї 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 становлять 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 знань, умінь і навичок з обраного фаху, вдосконалення особистості майбутнього фахівця. Виявляється у професіоналізації пізнавальних процесів; підвищенні почуття професійної відповідальності, обов'язку і честі; зростанні рівня домагань і прагненні до самоствердження у 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, зокрема 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 та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, професійну мотиваційну спрямованість, ціннісні орієнтації, професійні інтереси.

**Психологічна модель фахівця** – зразок фахівця з вищою освітою, сформований на основі вивчення особливостей особистості й структури діяльності осіб, що успішно працюють після закінчення ВНЗ. Що ближче до завершення професійного навчання перебуває студент, то ближче до модельних повинні бути його особистісні якості, знання, уміння і навички.

**Психологічний бар'єр** – наслідок невідповідності зовнішніх впливів (подрозників) внутрішньому «Я» (інтересам, потребам, спрямованості особистості тощо), через що формується негативне ставлення до «подрозників», 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. Рефлексійність 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 люди.

**Рівень домагань особистості** – прагнення до досягнення цілей того ступеня складності, на який людина вважає себе здібною. В основі цього лежить така самооцінка власних можливостей, збереження якої стало для людини потребою. Рівень домагань може стосуватися досягнень в окремих видах діяльності (наприклад, у науці, мистецтві та ін.) або взаєминах (прагнення досягнути певного статусу в колективі). Він формується під впливом досягнення або невдачі в діяльності, однак вирішальним чинником у його становленні є не сам по собі об'єктивний успіх або неуспіх, а переживання суб'єктом своїх досягнень як успішних або неуспішних. Рівень домагань особистості може бути адекватним можливостям індивіда і неадекватним (заниженим, завищеним).

**Розвивальне навчання** – навчання, що спрямоване на розвиток теоретичного мислення і творчості як основи особистості. Зміст розвивального навчання вимагає активізації мисленнєвих дій. Воно формує уміння вчитися або набуття умінь і навичок власних навчальних дій, уміння самостійно орієнтуватися в новій науковій (або іншій) інформації. Розвивальне 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.

**Розум** – філософський термін, що позначає форму теоретичного мислення, яка дає змогу людині переробити в науковому понятті результати споглядання і уявлень, тобто всебічно відтворити систему внутрішніх зв'язків, які породжують цю конкретність, розкрити її сутність. Розум виявляється в рефлексії як здатності людини розглядати природу своєї діяльності. На основі розуму виникає теоретичне знання шляхом аналізу ролі й функцій деякого вихідного діалектичного протиріччя у відносинах речей усередині розчленованої системи.

**Розуміння** – активний процес пошуку й конструювання людиною змісту повідомлення, тексту, образів, схем, моделей, символів та інших форм існування знань і інформації, а також інтерпретація і конструювання змісту дій і вчинків інших людей. Для розуміння характерне відчуття чіткості й внутрішньої єдності явищ і відношень, які розглядаються.

**Розумові дії** – дії людини, які вона виконує у внутрішньому плані свідомості без опори на зовнішні засоби. Розроблена П.Я. Гальперіним теорія поетапного формування розумових дій детально описує весь процес розвитку розумової дії із зовнішньої предметної дії. Згідно з нею, всяка людська дія (у т.ч. і розумова дія) містить дві частини – орієнтовану (що має психологічний зміст) і виконавчу. У процесі автоматизації дії та вироблення навички відбувається значне скорочення орієнтованої частини; наприкінці від дії залишається лише її виконавча частина. У термінах теорії діяльності О.М. Леонтєва така трансформація є перетворенням дії в операцію.

**Роль** (франц. *role* – перелік) – певна соціально-психологічна характеристика способу поведінки залежно від статусу особистості й позиції в групі, суспільстві, у системі міжособистісних взаємин і суспільних відносин.

**Самоактуалізація** – вільна і повна реалізація своїх внутрішніх можливостей, природи; чесність перед собою і прийняття відповідальності за власні дії, можливість кращого життєвого вибору, постійний процес розвитку свого потенціалу до максимально можливого.

**Самовиховання** – формування людиною своєї особистості у відповідності з поставленими цілями, власними ідеалами й переконаннями. У юнацькому віці самовиховання набуває зрілого і цілеспрямованого характеру через усвідомлення свого місця у світі, прагнення до самоствердження й самореалізації. Ефективності самовиховання сприяє реалістична самооцінка. Оскільки розвиток особистості є безупинним процесом, що не має межі, самовиховання – справа всього життя людини.

**Самоосвіта** – освіта, яку здобувають самостійно, за межами навчальних закладів, без допомоги того, хто навчає; неформальна форма індивідуальної навчальної діяльності. Хоча навчальна діяльність є провідною тільки для певного віку, все-таки вона проходить через усе життя людини (С.Л. Рубінштейн). Самоосвіта – самостійно організована суб'єктом діяльність учіння, що задовольняє його потреби в пізнанні й особистісному зростанні, є необхідним складником процесу саморозвитку. Вона вимагає від суб'єкта бачення життєвого смислу в навчанні, свідомої постановки цілей, здібності до самостійного мислення, самоорганізації та самоконтролю.

**Самооцінка** – цінність, значущість, якою індивід наділяє себе загалом і окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки. Самооцінка є відносно стійким структурним утворенням, компонентом «Я-концепції», самосвідомості, і є процесом самооцінювання. Вона виконує регуляторну й захисну функції, впливає на поведінку, діяльність і розвиток особистості, її взаємини з іншими людьми. Відображаючи ступінь задоволеності чи незадоволеності собою, рівень самоповаги, самооцінка створює основу для сприйняття власного успіху і неуспіху, постановки цілей певного ступеня, тобто рівня домагань особистості. Захисна функція самооцінки, забезпечуючи відносну стабільність і автономність (незалежність) особистості, може спричинювати спотворення індивідуального досвіду і цим здійснювати негативний вплив на розвиток особи. Самооцінку характеризують за такими параметрами: 1) рівень (величина) – висока, середня й низька самооцінка; 2) реалістичність – адекватна й неадекватна (завищена й занижена) самооцінка; 3) особливості побудови – конфліктна й безконфліктна самооцінка; 4) стійкість та ін. Самооцінка формується на основі оцінок інших людей, оцінки результатів власної діяльності, а також у результаті співвідношення реального й ідеального уявлення про себе.

**Самопочуття** – комплекс відчуттів, що відображають ступінь фізіологічної й психологічної комфортності наявного стану людини. Самопочуття може бути описано як однією узагальнювальною характеристикою (гарне, погане, хворобливе, бадьоре та ін.), так і переживаннями, що відображають стан окремих систем і процесів (відчуття дискомфорту в різних частинах тіла, утруднення виконання певних дій, зміна у протіканні тих або інших когнітивних функцій тощо).

**Самореалізація** – розгортання оптимальних здібностей людини у різних видах людської діяльності; рівень розвитку, якого досягає людина від моменту народження; це свідоме прагнення до реалізації своїх можливостей.

**Саморегуляція** – вміння керувати своїм енергетичним потенціалом, контроль над емоціями, збереження здатності критично мислити, вирішувати в критичній ситуації.

**Самосвідомість** – усвідомлення людиною себе як особистості та індивідуальності. Свідомість людини може бути спрямована або на зовнішній світ, що оточує людину (зовнішня спрямованість), або на самого суб'єкта (це і є самосвідомість) – своє тіло, поведінку, потреби, почуття, характер, у т.ч. і свідомість (самопостереження, рефлексія). Самосвідомість – це один із рівнів (процесів і результатів) пізнання людиною самої себе як індивідуальності, у т.ч. свого місця у світі та своїх ставлень до різноманітних явищ і об'єктів. Розвиток самосвідомості продовжується впродовж усього життя людини разом із неприпиненням розвитку її об'єкта й суб'єкта.

**Самоствердження** – прагнення людини до високої оцінки й самооцінки власної особистості, і спричинена цим прагненням поведінка. Самоствердження може займати у структурі потреб людини рядове й панівне місце. За певних умов потреба в самоствердженні може бути не тільки панівною, а й ненаситною. Такий характер самоствердження створює специфічну спрямованість особистості – виключно особисту, а іноді егоїстичну. Задоволення потреби в самоствердженні може досягатися шляхом реальних досягнень у якій-небудь діяльності або створення видимості досягнень, коли суб'єкт прагне здаватися такою людиною, якою йому б хотілося бути, хоча насправді таким не є.

**Самостійність** – здатність до самоутвердження, підтримування стабільності «Я», самоконтроль, саморегуляція, відповідальність за події свого життя.

**Самоцінність** – це те, наскільки людина вважає себе гідною поваги, уваги людей, навіть незалежно від результатів діяльності в цей момент.

**Свідомість моральна** – єдність моральних знань і моральних почуттів, раціонального й емоційного.

**Сенс життя** – психічне утворення особистості, зумовлене привласненням змісту трансцендентних цінностей. Це може бути співвідношення ціннісного змісту автентичного «Я» особистості з її реальністю, тобто діалог між реальним і його «Я». Показники смислу життя: наявність у свідомості ідеалу у формі конкретної особи для співвіднесення з ним «Я»; усвідомлення іншої людини як абсолютної цінності; звернення до моральних категорій у ситуації життєвого вибору; наявність безумовних цінностей з визнанням їхньої пріоритетності; наявність мети, яка охоплює все життя.

**Сенситивні періоди** – періоди онтогенетичного розвитку, коли організм, що розвивається, є особливо чутливий до певних впливів середовища; це періоди оптимальних термінів розвитку якихось сторін психіки (процесів і властивостей). Ранній початок навчання може несприятливо позначитися на психічному розвитку дитини, тоді як пізніше навчання може бути малоефективним. Наприклад, студентський вік сенситивний для професійного становлення особистості.



**Синергетика** (від грец. synergos – спільний; такий, що діє узгоджено) – напрям міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації і впорядкування у відкритих системах різного типу (фізична, біологічна, соціальна, екологічна та ін.). Синергетика дає змогу будувати математичні моделі складних систем, що розвиваються, які можуть знайти застосування при вирішенні психологічних проблем (наприклад, виникнення тих або інших типів соціальної поведінки, мови, архетипів, інтелекту; моделювання поведінки колективу клітинних автоматів дає можливість досліджувати деякі загальні закономірності поведінки колективу індивідів).

**Синергія** (співдружність) – підвищена результативність спільної дії чинників порівняно з тими самими, 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 зміст. Концепція сенсу життя передбачає віддалену мету, яку треба досягти власними зусиллями, працею.

**Смисловий бар'єр** – виникнення між людьми взаємного непорозуміння, яке спричинене тим, що та сама подія при однаковому значенні має для них різний зміст. Смисловий бар'єр часто наявний тоді, коли люди не розуміють мотивів поведінки один одного, і діють без урахування цих мотивів або приписують своєму партнерові помилкові мотиви. Для людини, у якої виник смисловий бар'єр, часто притаманна підвищена ефективність. Через виникнення смислового бар'єру процес виховання є неефективним. Наприклад, викладач низько оцінює роботу студента з точки зору її якості, а не з огляду на міру зусиль, витрачених студентом на виконання роботи. Цим він хоче спонукати студента краще вчитися. Студент же сприймає оцінку як несправедливу, тому що для нього головний зміст полягає в тому, що він намагався. У цьому разі оцінка втрачає свою спонукальну силу.

**Совість** – це критична моральна оцінка своєї поведінки, яка супроводжується сильними почуттями. Це орган сенсу життя і діяльності. Це загострене почуття особистісної відповідальності перед людьми і суспільством за свою поведінку і за свої вчинки. Совість виникає, коли свідомість констатує збіг або розбіжність вчинку і моральної норми. Унаслідок цього 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 ідентичність** – один із результатів процесу соціальної ідентифікації, який полягає в тому, що по мірі того, як усередині групи взаємини все більше стабілізуються, ідентифікація її членів стає більш деперсоналізованою, індивідуальні якості стають психологічно дещо менш важливими, ніж загальні групові властивості. Соціальна ідентичність організовує соціальний світ у групи

і визначає людину як члена саме цієї, а не іншої групи. Багато психологічних явищ у групі пов'язані з соціальною ідентичністю, серед них такі: 1) ріст привабливості групи для її члена, що виявляється в його позитивних почуттях із приводу перебування в групі; 2) деперсоналізація – міркування про себе частіше в термінах члена групи («Ми») і менше в термінах унікального індивіда («Я»); 3) сприйняття своєї залежності від групи – віра в те, що власний добробут і добробут групи пов'язані між собою, а також виникнення почуття своєї провини за негативні стосунки з членами групи; 4) відчуття міжгрупової конкуренції – сприйняття іншої групи як конкуруючої зі своєю групою.

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

**Соціальна компетентність** – наявність у людини когнітивних, емоційних і моторних засобів соціальної поведінки.

**Соціальна ситуація розвитку** – особливе, одиначне і неповторне відношення між індивідом і соціальною дійсністю (Л.С. Виготський); сукупність обставин, що спричиняють діяльність і соціальну поведінку суб'єкта: зовнішні і внутрішні умови.

**Соціальна фасилітація** – посилення енергії, підвищення активності, домінуючих 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, культурним, 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 окреслено 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.

**Спадковість** – властивість живих систем відтворювати свою організацію, тобто відтворювати собі подібних у низці поколінь. Виявлено, що збереження, відтворення і передача спадкоємної інформації здійснюється за допомогою дезоксирибонуклеїнової (ДНК) і рибонуклеїнової (РНК) кислот. Сукупність генів (генотип) утворює цілісну, винятково налагоджену й ефективно працюючу систему, яка постійно вдосконалюється в процесі еволюції. Під більш-менш великим

контролем генотипу перебувають усі ознаки організму – анатомо-морфологічні, біохімічні, фізіологічні, аж до параметрів вищої нервової діяльності людини. Однак становлення цих ознак і їхній індивідуальний розвиток у межах можливостей, заданих генотипом, залежить від конкретних умов (культурологічних, педагогічних, соціально-психологічних та ін.) формування кожної особи.

**Співробітництво навчальне** – форма взаємодії викладача зі студентами, в якій спільно визначаються і розв'язуються навчальні проблеми і розумові задачі. Від педагога вимагається такт, поважне ставлення до вихованців, пильна увага до їхнього розумового процесу; підтримка, схвалення найменшого успіху; прояв емпатії, вміння 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. Найпоширенішим 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 та 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 довірливого характеру.

**Спілкування педагогічне** – професійне спілкування окремого педагога (педагогічного колективу) з тими, кого навчають, у процесі навчання і виховання останніх як на заняттях, так і в позааудиторний час. При прагматично-технологічному ставленні до студентів як об'єктів управління педагогічне спілкування розглядають як спосіб реалізації методів і прийомів педагогічних впливів, метою яких є або ефективне засвоєння навчальної програми, або розвиток особистості студента, або те й інше разом. Оптимальне педагогічне спілкування створює найкращі умови для розвитку мотивації й творчого характеру навчально-професійної діяльності студентів, формування особистості майбутнього фахівця, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання і дає змогу максимально використовувати в педагогічному процесі особистісні якості педагога.

**Спрямованість особистості** – стійке (позаситуативне) спрямування, орієнтованість мислення, почуттів, бажань, фантазій, учинків людини, що є наслідком домінування певних (головних, провідних) мотивацій.

**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 навколишньому світі, згуртовує колектив.

**Стиль** – постійне, досить стійке універсальне цілісне психічне утворення, яке містить свідомі і несвідомі механізми пасивної і активної адаптації людини до середовища. Розрізняють чотири види стилів: адаптація, взаємодія, ставлення, індивідуальний стиль діяльності.

**Стиль діяльності** – стійка індивідуально-специфічна система психологічних засобів, прийомів, навичок, методів і способів здійснення певної діяльності.

**Стиль управління** – характеристика способів і прийомів дії, які використовує керівник для здійснення впливу на своїх підлеглих. Є така типологія стилів управління: 1) авторитарний стиль, для якого притаманне зосередження влади й контролю в керівника, жорсткий, директивний характер стосунків із підлеглими, придушення ініціативи робочої групи, чіткий розподіл ролей і обов'язків у групі; 2) ліберальний стиль характеризує відмежування керівника від управління групою і надання кожному її членові повної свободи дії; 3) при демократичному стилеві лідер управляє групою, обговорюючи з нею свої рішення та поділяючи відповідальність за роботу, стосунки керівника з підлеглими відбуваються у формі обговорення і дискусій.

**Стрес** (англ. stress – напруга) – емоційний стан людини, що виникає під дією сильних подразників і виявляється в напружених ситуаціях.

**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. Вона об'єднує молодих людей, які свідомо й цілеспрямовано оволодівають професійними знаннями, уміннями і навичками, набувають професійних якостей 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, набуття 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** – виконавець практичної, навчально-пізнавальної, професійної та ін. діяльності (індивід, соціальна група), джерело активності, спрямованої на об'єкт; діяльний, ініціативний у процесі роботи. Суб'єкт діяльності – людина, яка свідомо домагається власних цілей; діяч, який усвідомлює себе. На думку Ж. Піаже, «суб'єкт – не що інше, як система дій, які він здійснює щодо об'єктів, і ці дії постійно перетворюються у відповідності з природою об'єктів і змінюють самого суб'єкта». Границя між суб'єктом і об'єктом відносна й рухлива, і залежить від характеру діяльності: в одних випадках вона пролягає між психофізичним тілом і зовнішнім світом, в інших – між свідомістю і тілом, у третіх – між рефлексуючим «Я» і станом свідомості. Людину можна розглядати не тільки як суб'єкт, а й як об'єкт (пізнання, виховання, турботи і т. ін.). Наприклад, студент може бути суб'єктом і об'єктом навчання.

**Суб'єкт пізнання** – людина, яка проявляє вільну активність, ініціативна в прийнятті рішень і самореалізації, інтелектуально заповзятлива; володіє багатим різнобічним внутрішнім світом і вирішує, спираючись на власне розуміння ситуації. Суб'єкт здатний змінюватися, формувати в собі нові якості, змінювати поведінку, відкритий новому досвіду. Суб'єкт готовий до самовдосконалення. У своїх сьогоденних діях виходить зі свого майбутнього, будує деяку особистісну перспективу. Життя багатогранне, протікає в багатьох планах. У навчально-професійній діяльності в студента розвиваються інтелектуальні здібності і пізнавальні якості, творча самостійність і рефлексія.

**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, ставити мету, пропонувати рішення, відповідати за наслідки; здатність підсилювати або нейтралізувати вплив ззовні.

**Сугестивність** – індивідуальна характеристика, що полягає в некритичній готовності підкоритися навіюваним впливам інших людей, змісту книг, реклами та ін., надмірно довірливо прийняти їхні ідеї, як свої власні. Властивий суб'єкту ступінь сугестивності може бути підвищений дією ситуативних чинників: втома, стрес, дефіцит часу, брак компетентності, груповий тиск, гіпноз. Підвищена сугестивність властива дітям.

**Сугестія** – вид цілеспрямованого комунікативного впливу на поведінку і свідомість людини (або групи людей), наслідком чого особа (група осіб) усупереч наявній фактичній інформації (сприйнятій, відтвореній із пам'яті) визнає існування того, чого в дійсності не існує, або щось робить усупереч своїм намірам або звичкам. Ефект сугестії зумовлений зниженням самоконтролю і самокритики щодо змісту навіювання, що буває, наприклад, під гіпнозом.

**Тактовність** – здібність і уміння людини безпомилково правильно приписувати іншим очікування того, що вони готові від неї почути або побачити. Помилкове приписування – безтактність.

**Творчість** – свідомо цілеспрямована діяльність людини, яка ставить завдання пізнання і перетворення дійсності, створення нових оригінальних предметів, творів, яких раніше не було. Процес творчості включає інтелектуальну діяльність стосовно усвідомлення життя, створення нових теоретичних узагальнень, висунення ідей і активне втілення їх у життя. Високий рівень розвитку творчого мислення фахівця – важлива психологічна передумова найбільш раціонального й ефективного виконання ним професійних обов'язків.

**Творчість суб'єктивна** – свідомо активна діяльність людини, спрямована на перетворення самого себе. Це створення чогось нового в самому собі, доповнення новим свого власного досвіду.

**Товариськість** – взаємна солідарність, повага і довіра, які утворюють спільність інтересів і цілей.

**Толерантність** – відсутність (або послаблення) реагування на конфліктогенний чинник; поблажливість, терпимість до чийось думок, поглядів, вірувань тощо.

**Тривожність** – схильність людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також низького порогу її виникнення. Тривожність розглядають як особистісне утворення, властивість темпераменту (особистісна тривожність). Нині переважає точка зору про те, що тривожність, маючи природну основу (властивості нервової системи), формується в результаті дії соціальних і особистісних чинників. У дитинстві причиною бувають порушення взаємин із батьками. У більш дорослому віці тривожність може породжуватися внутрішніми конфліктами, переважно самооцінного характеру. Виділяють стійку часткову тривожність у якій-небудь сфері (навчальна, екзаменаційна, міжособистісна та ін.) і загальну, що вільно змінює об'єкти залежно від зміни їхньої значущості для людини.

**Уміння** – спосіб виконання дії, що дає змогу виконувати її з високою якістю та в мінливих умовах. Уміння, на відміну від навички, вимагає свідомого контролю й опори на знання. Для вдосконалення вміння важливу роль відіграють вправи. Іноді вміння є проміжним етапом на шляху до навички, таке перетворення супроводжується редукцією орієнтованої частини дії.

**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 індивід засвоює через власні соціально-психологічні «фільтри» і внутрішні умови (мотиви, настанови, погляди, очікування, потреби, характер і ін.) і в такий спосіб утворюється 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, покликаний забезпечити її цілеспрямований розвиток, зберегти або видозмінити структуру, підтримати або змінити режим діяльності відповідно до проміжного завдання і для досягнення мети.

**Управління освітою** – взаємодія всіх суб'єктів в освіті, розвиток їхнього творчого потенціалу, індивідуальності. Об'єктом психології управління в системі освіти є організована діяльність людей, об'єднаних спільними цілями, інтересами, підпорядкованих статуту організації, режиму, розпорядку діяльності. Об'єкт управління – дитина, учень, студент. Управління діяльністю учня, студента має не прямий, а опосередкований характер, бо завдання, які ставить педагог, є засобом досягнення мети. А суб'єктом діяльності з досягнення мети є сам учень, студент. Забезпечення такого управління має велике значення ще й тому, що правильно організована викладачем навчальна діяльність веде за собою розвиток того, хто вчиться.

**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, регуляторних, комунікативних і оцінно-коректувальних функцій, які забезпечують ефективний вплив на людей, гарантують 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.

**Ухвалення рішення** – етап вольового акта, який пов'язаний із формуванням послідовності дій, що сприяють досягненню мети. Ухвалення рішення наявне при необхідності вибору між декількома можливими варіантами цілей, засобів і способів дії, вчинку.

**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.

**Фрустрація** – психічний стан дезорганізації свідомості й поведінки, який виникає в ситуаціях перешкодження досягненню мети або задоволенню потреб, що загрожує гідності людини.

**Функція** (від лат. function – здійснення, виконання) – таке відношення об'єктів, в якому зміна стану й властивостей одного з них призводить до закономірної

зміни іншого або інших. При системному підході поняття функції використовують для визначення спрямованого, вибіркового впливу, на основі чого встановлюють зв'язки між об'єктами, явищами, їхніми частинами і властивостями. Функція є мірою зв'язку між окремими елементами структури або між структурами, які входять у склад ієрархічного цілого.

**Функції управління** – роль, яку виконує керівник на певному етапі управління відповідно до мети.

**Характер** (від грец. *charakter* – відбиток; карбування) – індивідуально своєрідне сполучення постійних істотних властивостей особистості, що виявляється в її поведінці. Характер пов'язаний із темпераментом, проте у його формуванні велике значення має наслідування, виховання й самовиховання. Групи рис характеру, що виражають ставлення особистості до дійсності: ставлення до трудової діяльності (працьовитість, активність, відповідальність та ін.), ставлення до інших людей (щирість, доброта, чуйність, гуманність та ін.), ставлення до самої себе (самоповага, почуття власної гідності та ін.), ставлення до речей та природного середовища (бережливість, охайність, естетичність та ін.). Риси характеру поділяють також на інтелектуальні, емоційні, вольові. Властивості характеру: повнота, цілісність, визначеність, сила.

**Характеристика психологічна** – форма вивчення індивідуальних психологічних особливостей людини, яка містить конкретні відомості про неї як про особистість і суб'єкта діяльності (знання, здібності, стиль діяльності, манери поведінки, характер, взаємини та ін.).

**Харизм** – щось таке, що зійшло на людину від Бога, її привабливість. Харизматичні люди: 1) владні, впевнені в собі і досить динамічні у своїй поведінці; 2) ставлять перед собою глобальні, всеохопні цілі; 3) впевнені в досягненнях людей навколо себе; 4) турбуються про потреби інших.

**Цинізм** – нахабна, безсоромна поведінка, відсутність справжньої внутрішньої культури, неповага до людей і суспільства.

**Ціннісні орієнтації** – інтегративні утворення, пов'язані як з потребно-мотиваційною, так і смисловою сферою особистості. Вони усвідомлюються, їхні функції – регулювання поведінки і діяльності особистості в найбільш значущих життєвих ситуаціях.

**Цінність** – міждисциплінарна наукова категорія, що позначає об'єкти, властивості або ідеї, які мають значущість для людини, втілюють у собі ідеали та є для особистості еталоном потрібного, надають сенсу життю.

**Чарівність** – найцінніша особистісна якість, яка для педагога-фахівця є ще й професійно важливою. Чарівні люди мають силу тяжіння, вони швидко приваблюють, створюють умови психологічного комфорту, а найголовніше – уміють впливати на людей. Чарівність залежить від природних якостей особистості, але її можна успішно розвивати. Чарівна особистість має такі характеристики: 1) неординарна, з «родзинкою», 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** – діловита вимогливість, самовідданість у роботі, уміння говорити правду «у вічі».



**Честь** – сукупність вищих моральних принципів, якими людина керується у своїй громадській і особистій поведінці; добра, не заплямована репутація, авторитет людини, її чесне ім'я. Боронити честь – дотримуватися морально-етичних правил гідності, боротися, захищаючи гідність кого-небудь. Слово честі – словесна формула для запевнення в істинності, правдивості сказаного. Справа честі – те, що визначає гідність особи, колективу і т. ін. Суд честі – громадський суд, який розглядає вчинки, що принижують гідність особи, яка їх зробила, оскільки вони несумісні з високими моральними принципами.

**Юнацький вік** – період життя людини між підлітковим віком і дорослістю. У вітчизняній періодизації психічного розвитку відповідає 17-21 рр. для юнаків і 16-20 рр. для дівчат. Юнацький вік – період, який історично найпізніше сформувався, необхідність якого зумовлена ускладненням соціального життя й вимог, які ставить суспільство до рівня професійної освіти й особистісної зрілості його членів. Цей вік не є цілком сталим, адже люди 15-17 рр. легко можуть потрапити в різноманітні соціальні ситуації розвитку, тому вивчення юнацтва неможливе без урахування етнокультурних і соціокультурних відмінностей. Головною особливістю соціальної ситуації розвитку в юнацькому віці є те, що дівчата та юнаки перебувають на порозі вступу в самостійне життя. Перехід від підліткового до юнацького віку пов'язаний зі зміною внутрішньої позиції. Проблема вибору подальшого життєвого шляху стає основною спрямованістю особистості. Мотив самовизначення має велику особистісну значущість, стає «афективним центром», навколо якого починають обертатися вся діяльність і всі інтереси людини. У юнацькому віці відбувається набування особистісного самовизначення, цілісності (ідентичності); професійне самовизначення, самостійне обрання життєвої платформи, цілей та професії; розвиваються ціннісні світоглядні орієнтації, самостійність, відповідальність, рефлексивна самосвідомість, самоцінність, самоповага, психосексуальна ідентичність; виробляється індивідуальний стиль розумової діяльності, розвиваються та удосконалюються розумові та спеціальні здібності на основі диференціації інтересів та орієнтації на майбутню професію.

**«Я-концепція»** – цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх суперечностей, образ власного «Я», який є настановою людини стосовно себе. «Я-концепція» містить такі компоненти: 1) *когнітивний складник* – «Образ-Я» – уявлення індивіда про самого себе, про свої якості, здібності, зовнішність, соціальну значущість та ін.; 2) *оцінний складник* – «Ставлення-Я» – самооцінка, самоставлення, самоповага та ін.; 3) *поведінковий складник* – «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»* – 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.

## ЗАГАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА

*Закон України «Про вищу освіту»* // Освіта. – 2002. – 20-27 лют.

*Національна Доктрина розвитку освіти* // Освіта. – 2002. – 24 квіт. – 1 трав. – С. 2-4.

*Барнс Л.Б.* Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература): Пер. с англ. / Л.Б. Барнс, К.Р. Кристенсен, Э.Д. Хансен. – М.: Гардарики, 2000. – 501 с.

*Дьяченко М.И.* Психология высшей школы: Учеб. пособие / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.

*Мащенко Н. І.* Основи педагогіки і психології вищої школи: Курс лекцій. – 2-е вид., доп. й перероб. – Кременчук, 2006. – 272 с.

*Мороз О.Г.* Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко; за заг. ред. О.Г. Мороза. – К.: НПУ, 2006. – 206 с.

*Мороз О.Г.* Педагогіка і психологія вищої школи / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко; за заг. ред. О.Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.

*Навчальний процес у вищій педагогічній школі* / За ред. акад. О.Г. Мороза. – К.: НПУ, 2000. – 337 с.

*Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу / АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих / С.О. Сисосва (уклад.).* – К., 2009. – 275с.

*Огнев'юк В.О.* Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: Монографія. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.

*Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие* / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 512 с.

*Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: у 5 т. / АПН України / М.Б. Євтух (відп.ред.)* — К.: Педагогічна думка, 2007. – Т. 4 : Педагогіка і психологія вищої школи. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 438 с.

*Пидкасистый П.И.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

*Подоляк Л.Г.* Психологія вищої школи. Практикум: Навч. посібник / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: Каравела, 2007. – 336 с.

*Подоляк Л.Г.* Психологія вищої школи: Навч. посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: Філ-студія, 2006. – 320 с.

**Приходько Ю.О., Юрченко В.І.** Психологічний словник-довідник: Навч. посібн. – К.: Каравела, 2011. – 328 с.

**Руснак І.С.** Педагогіка і психологія вищої школи: навчально-методичний посібник / І.С. Руснак І.С., М.Г. Іванчук / Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. – 2-ге вид., доп. – Чернівці : Букрек, 2009. – 176с.

**Семиченко В.А.** Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. – К.: Вища школа, 2004. – 336 с.

**Сисосва С.О.** Педагогічна творчість: Монографія. – Харків: Каравела, 1998. – 150 с.

**Слепкань З.І.** Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: Вища школа, 2005. – 240 с.

**Смирнов С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2005. – 400 с.

**Чернілевський Д.В.** Педагогіка та психологія вищої школи: Навч. посібник / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук. – Вінниця: Вінницький соціально-економічний ін-т ун-ту «Україна», 2006. – 402 с.

**Юрченко В.І.** Психологія вищої школи: Курс лекцій / В.В. Кудіна, В.І. Юрченко. – К.: КСУ, 2004. – 176 с.

Навчальне видання

**ПОДОЛЯК Людмила Григорівна  
ЮРЧЕНКО Віктор Іванович**

# **ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Керівник видавничих проєктів Ю.В. Піча  
Редактор-коректор В.А. Корнієнко  
Комп'ютерна верстка В.С. Гарвона

Здано на складання 16.02.2011 р. Підписано до друку 18.03.2011 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Таймс.  
Умовн. друк. арк. 22. Обл.-вид. арк 23,25.

Видавництво «Каравела»,  
просп. Рокосовського, 8а, м. Київ, 04201, Україна.  
Тел. (044) 592-39-36, 360-36-99. E-mail: caravela@ukr.net  
[www.caravela.kiev.ua](http://www.caravela.kiev.ua)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої  
продукції: ДК №2035 від 16.12.2004 р

Віддруковано з готових діапозитивів  
в друкарні ТОВ «Друкарня «Рута»  
(свід. Серія А01 №271244 від 20.09.2010 р.)