

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Підручник

За редакцією О. І. Власової

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



УДК 159.9:378(075.8)

ББК 88.4я73

П86

Автори:

О. І. Власова, В. А. Семиченко,

С. Ю. Пашенко, Я. Г. Невідома

Рецензенти:

д-р психол. наук, проф., О. І. Бондарчук,

Університет менеджменту освіти НАПН України;

д-р психол. наук, проф., Ю. М. Швалб,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Рекомендовано до друку

вченою радою факультету психології

(протокол № 5 від 11 грудня 2013 року)

Ухвалено науково-методичною радою

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

10 квітня 2014 року

П86 Психологія вищої школи : підручник / О. І. Власова, В. А. Семиченко, С. Ю. Пашенко, Я. Г. Невідома / за ред. О. І. Власової. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2015. – 405 с.

ISBN

На основі методології компетентнісного підходу узагальнено психолого-педагогічний досвід, теоретичні розробки та новітні емпіричні дослідження актуальної психологічної проблематики сучасного вищого навчального закладу, висвітлено психологічні питання організації й оптимального перебігу процесів вищої освіти, особливості основних суб'єктів вищої школи: студентів і академічних груп, педагогів та адміністрації вищих навчальних закладів.

Для студентів, викладачів вищої школи та слухачів післядипломної педагогічної освіти.

УДК 159.9:378(075.8)

ББК 88.4я73

Гриф надано Міністерством освіти і науки України

(лист № 1/11-11488 від 22.07.14)

© О. І. Власова, В. А. Семиченко, С. Ю. Пашенко, Я. Г. Невідома, 2015

© Київський національний університет імені Тараса Шевченка,

ВПЦ "Київський університет", 2015

ISBN

ВСТУП

Завдання сучасної вищої освіти з позиції компетентнісного підходу

У недалекому минулому розуміння основної мети вищої освіти зводилося до необхідності передачі та засвоєння студентами відповідної кількості професійно необхідних знань, вмінь і навичок, переважну більшість яких вони б використовували потім протягом усього свого професійного життя. І це було об'єктивно. Дослідження, які проводились на початку 80-х рр. ХХ ст., підтверджували статистичними даними правильність такого підходу. На той час фахівець із вищою освітою користувався знаннями, 70 % із яких були отримані ним ще у ВНЗ. Решту 30 % він опановував, здійснюючи професійну діяльність, самостійно або через систему підвищення кваліфікації.

У цілому ж, в індустріальну епоху люди жили за такими правилами: ходи до школи, отримуй відмінні оцінки, знайди надійну прибуткову роботу і залишайся там до пенсії. У сучасну інформаційну епоху, яка відзначається надзвичайно динамічними змінами практично в усіх сферах суспільного виробництва, основні правила життя змінилися. Тепер їх можна визначити так: ходи до школи, отримуй хороші оцінки, знайди роботу, досягни в ній досконалості, а потім визнач нові перспективи, знайди нову роботу та переучуйся. Основна формула ефективної життєдіяльності сучасної людини зводиться до того, щоб **постійно вчитися знову і знову**. В інформаційну епоху відомості, які людина отримує, застарівають дуже швидко. Те, що вона дізналася зараз, – важливо, але не настільки, як те, наскільки швидко ця людина може вчитися, змінюватися й адаптуватися до нових реалій і нової інформації та через її використання вирішувати все нові й нові завдання швидкозмінного життя.

Така ситуація кардинально змінює мету існування сучасної вищої школи як соціального інституту, функціонування якого передбачає забезпечення реалізації у суспільстві двоєдиної **місії**:

підготовку професійних спеціалістів високого рівня кваліфікації та формування еліти суспільства. Перед викладачами, адміністрацією й методистами сучасних вищих навчальних закладів постають нові завдання організації й управління освітньою діяльністю тих, хто вирішили скористуватись освітніми послугами та отримати якісну вищу освіту. Ідеться про усвідомлення необхідності переходу до нового способу організації освіти в цілому, трансформацію парадигми її існування. На зміну знанієвій основі організації вищої освіти прийшов **компетентнісний підхід**, який найповніше відбиває запити сучасного суспільного виробництва до вищої школи як інституту, що готує нові покоління громадян до ефективного вирішення завдань суспільного самовідтворення та соціального розвитку шляхом особистісної самореалізації. Ключову роль у реалізації такого підходу відіграє необхідність формування особистісно та професійно компетентного випускника ВНЗ. Поняття *компетенції* та *компетентності* стають центральними для розуміння першочергових завдань добору змісту та продуктивних форм організації сучасної вищої освіти.

Нині в науці немає однозначного визначення поняття компетентність. Одні автори визначають це поняття як готовність спеціаліста застосовувати на практиці отримані знання, інші – як здатність вирішувати проблеми. Вбачається, що за своїм психологічним змістом *компетентність* – це, *перш за все, загальна здатність і готовність людини до діяльності, засновані на знаннях і досвіді, які надбані завдяки освіті, праці, громадській активності, та спрямовані на її успішну інтеграцію в соціум через активну, самостійну участь в навчальному процесі, виробництві, суспільній діяльності. Компетенції ж – це окремі складові такої готовності, відповідно до сфери активності людини.*

Сучасній світовій освіті притаманний компетентний підхід. У документах Ради Європи виділені п'ять ключових компетенцій, якими мають володіти нинішні випускники освітніх установ: соціальна (орієнтуватись у нормах і цінностях сучасного багатонаціонального полікультурного світу), комунікативна (володіти навичками продуктивної вербальної комунікації засобами як рідної, так і іноземних мов), інформаційна (вміння здобувати та використовувати необхідну інформацію), навчально-пізнавальна

(розвинуті пізнавальні інтереси та вміння вчитись), компетенції саморозвитку та самоосвіти, пов'язані з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному плані, так і в особистому та суспільному житті; а також із прагненням і здатністю до продуктивної, творчої діяльності.

Важливим є також усвідомлення основних функцій компетенцій, які виділяються на підставі аналізу їхньої ролі й місця в освіті:

- відображати соціальну потребу на молодих громадян, підготовлених до участі в повсякденному житті;
- бути умовою реалізації особистісних смислів учня в навчанні, засобом подолання його відчуження від освіти;
- задавати реальні об'єкти навколишньої дійсності для цільового комплексного застосування знань, умінь і способів діяльності;
- задавати досвід предметної діяльності учня, необхідний для формування в нього здібностей і практичної підготовленості відносно до реальних об'єктів дійсності;
- бути частиною змісту різних навчальних предметів та освітніх областей як метапредметних елементів змісту освіти;
- з'єднувати теоретичні знання з їхнім практичним використанням для вирішення конкретних завдань;
- представляти собою інтегральні характеристики якості підготовки учнів і бути засобами організації комплексного особистісно та соціально значущого освітнього контролю.

Наведені компетенції у їхньому змістовному наповненні суттєво визначають зміст нинішньої загальної освіти, якість якої стає особливо очевидною на подальшому – вищівському етапі освітньої соціалізації молодих громадян, проявляючись в ефективності їхньої подальшої соціальної адаптації, професіоналізації, продуктивності навчання у вищій школі.

Отже, сенс сучасної освіти полягає у розвитку в учнів і студентів здатності усвідомлено змінюватися в нових умовах життя, адекватно змінюючи свою діяльність, аналізувати ситуацію, володіти засобами комунікації, вміти оцінювати і знаходити шляхи вирішення виникаючих проблем, здобувати інформацію й ефективно використовувати її. З іншого боку, ефективність навчання студента у сучасному ВНЗ, його подальше працевлаштування й успішна

кар'єра визначаються становленням не лише життєвих компетенцій, а й компетентності більш спеціального – особистісно-професійного змісту, що визначається поняттям професійної компетентності випускника ВНЗ.

Професійна компетентність – це комплексне й динамічне психологічне утворення особистості працівника як суб'єкта організаційних відносин, яке не можна звести до його старанності або освіченості, яке забезпечує стале функціонування і розвиток як його самого, так і організації. Основним показником наявності такої компетентності є результати праці людини. Із психологічного погляду, компетентність – не лише поєднання психічних якостей, здібностей і досвіду навчання та професійної діяльності людини, це також *особливий психічний стан*, що дозволяє носію діяти самостійно та відповідально, володіючи здатністю і вмінням виконувати певні соціальні функції.

Звертаючись із цього рівня міркувань до питання про мету та завдання сучасної вищої школи резюмуємо, що базовим пріоритетом функціонування інституту вищої освіти в сучасному суспільстві виступає розвиток особистісно-професійної компетентності її студентів, що передбачає створення психолого-педагогічних умов для становлення та подальшого розвитку соціально, особистісно і професійно компетентного випускника ВНЗ, із потенціалом успішної інтеграції не лише у професійну спільноту, а й у більш широкий контекст соціально-економічного та соціально-політичного життя сучасного соціуму, готовністю до розуміння та вирішення нагальних проблем суспільного виробництва.

Компетентність неможливо нав'язати ззовні, оминувши цілі, наміри, інтереси самої людини. Це дозволяє говорити про суб'єктно-особистісну основу компетентності. Із позиції такого розуміння, **компетентісно-орієнтована освіта** – це активізація та підтримка особистісно-професійного саморозвитку студентів, організація освітніх умов для виникнення їхньої самокерованої навчальної діяльності, що передбачає активну включеність самих студентів в організацію цього процесу, делегування їм ряду повноважень, прав, перерозподіл ініціативи, відповідальності між педагогом і студентами, а отже, зміну взаємин між ними. Як

показали дослідження науковців, така форма організації навчального процесу неможлива без достатнього усвідомлення студентами смислових орієнтирів свого життя, професійних намірів і цілей. У контексті усвідомлення важливості завдання управління становленням соціально-професійної компетентності студента ВНЗ необхідно зазначити, що цей процес як об'єкт психологічного аналізу та самоаналізу і психолого-педагогічного патронажу розвитку передбачає такі професійно важливі складові особистості майбутнього спеціаліста, як:

- а) його цінності, переваги й очікування;
- б) домінуюча модель активності та внутрішні мотиви, які спонукають людину до досягнення мети діяльності;
- в) спроможності (когнітивні, емоційні, вольові), набуті протягом життя здатності й розвинуті здібності;
- г) навички і знання, отримані в ході навчальної та професійної діяльності.

Очевидно, що вищезазвані особистісні характеристики мають стати предметом не лише педагогічної діяльності викладачів ВНЗ, а насамперед спеціального самодослідження студентів, їх керованої соціально-професійної зміни відповідно до вимог обраної спеціальності. Цей факт, безумовно, посилює роль психологічної складової в організації й успішній реалізації завдань сучасної професійної вищої школи. Тому як своєчасний крок вітчизняної вищої освіти слід розцінити введення дисципліни "Психологія вищої школи" у програми всіх ВНЗ України, де готують сучасних фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр", оскільки набуття цієї кваліфікації відкриває такому спеціалісту можливість викладати у вищому навчальному закладі.

Цей підручник, підготовлений колективом викладачів факультету психології КНУ імені Тараса Шевченка, є своєрідною відповіддю на актуальні запити часу. Оскільки він створений із метою забезпечення самостійної роботи з психолого-педагогічного самопізнання та розвитку особистісно-професійної компетенції студентів. Традиційно, у межах знаневої парадигми вищої освіти із приматом навчання, яке виховує, таким питанням не приділялось належної методичної уваги. Вважалося, що студент, як доросла людина, за необхідності у

зможі здійснити подібну роботу самостійно. Фактично ж, на практиці для реалізації таких завдань межі традиційних програм підготовки й умови лекційно-семінарської системи організації навчання та самостійної діяльності студентів є завузькими й недостатньо ефективними. Аналіз методичної літератури показує, що переважній більшості програм підготовки сучасних українських фахівців не вистачає організаційно-методичних інструментів для забезпечення активності студентів, орієнтованої на їх професійне самопізнання та саморозвиток їхніх життєвих і професійних компетенцій. У той же час, мало задіяними залишаються ресурси виховної роботи педагогічного персоналу сучасної вищої школи: наставницької діяльності викладачів і тьюторської роботи аспірантів і студентів, яким теж бракує насамперед психологічного забезпечення.

Вбачається, що ефективно організувати непросту та надзвичайно важливу роботу із саморозвитку студентів посилено при істотному підвищенні психологічної компетентності професорсько-викладацького складу, широкому залученні до освітнього процесу ВНЗ активних форм організації навчання, поєднанні аудиторної діяльності з позааудиторними, клубними формами організації активності студентів, різноманітними видами їхньої виробничої практики і проектної, тьюторської, волонтерської діяльності, створенні спеціальних освітньо-виховних програм роботи кураторів-наставників студентських груп, орієнтованих на соціалізуюче-розвивальний характер їхньої педагогічної комунікації й діяльності.

Такий підхід вимагає розширення меж ефективної організації освітнього процесу вищої школи до освітньо-професійної соціалізації студентів, активними рівноправними суб'єктами якої стають не лише викладачі, а насамперед студенти, їхні навчальні групи й різноманітні навчально-професійні об'єднання. У цілому ж соціалізуючий зміст компетентнісного підходу полягає у формуванні конкурентоздатного випускника ВНЗу – суб'єкта власної освітньо-професійної, а в подальшому і соціально-професійної діяльності з позиції врахування потреб сучасного ринку праці. Завданням сучасної вищої освіти є забезпечення її самовідтворення як соціального інституту, яке нині конкретизу-

ється в необхідності створення спеціальних психолого-педагогічних умов і розробленні відповідних методичних засобів розвитку психолого-педагогічної компетентності діючих і прийдешніх викладачів ВНЗ. Із цією метою в дисципліні "Психологія вищої школи" викладаються основні психологічні концепції, дотичні до формування професійної діяльності сучасного педагога вищої школи, розкриваються головні теоретичні поняття, описані технології руху викладача ВНЗ до професійної майстерності, узагальнені психологічні чинники, які сприяють або перешкоджають становленню особистісно-професійної компетентності студентів як майбутніх фахівців ВНЗ, їхньому подальшому особистісному та професійному зростанню на цій ниві.

У недалекому минулому спеціалістами з професійної діяльності багато уваги приділялося результатами роботи й мало поведінці ефективних людей, які досягають продуктивних результатів. Нині саме вимоги до якості роботи змушують керівників виробництва і організацій, працівників системи вищої професійної освіти звернути увагу на те, який стиль виконання роботи дозволяє ефективному фахівцю завойовувати та зберігати лідерські позиції на ринку праці. Саме тому як **надзавдання** дисципліна "Психологія вищої школи" передбачає, що студент через рефлексивне самопізнання та самоорганізацію в ході вивчення курсу зможе переосмислити свої особистісний, інтелектуальний потенціали навчання і подальшого саморозвитку, підійти до розуміння необхідності формування *індивідуального стилю власної педагогічної діяльності*, розпочне роботу по самоорганізації, творенню своєї особистої технології добору, обробки, презентації й контролю психолого-педагогічної інформації, продуктивного способу педагогічного спілкування, необхідних для ефективного розгортання освітнього процесу, суб'єктом організації якого він себе побачить.

МОДУЛЬ

1

Науковий апарат психології вищої школи як науки та навчальної дисципліни

§ 1.1. Предмет і основні поняття психології вищої школи

Дисципліна психології вищої школи, поруч із педагогікою вищої школи, нині є обов'язковим для вивчення у всіх вищих навчальних закладах, які готують фахівців за освітнім рівнем магістра, оскільки передбачається, що кожен із них, за умов успішного завершення навчання, стане достатньо професійно і педагогічно компетентним, аби здійснювати викладання дисциплін обраного фаху у ВНЗ. Із цього випливає розуміння **мети** викладання психології вищої школи як навчального предмету, що полягає *в необхідності сформувати психолого-педагогічну компетентність студентів магістратури, які після успішного завершення магістерської програми отримують можливість викладати у вищому навчальному закладі.*

Сучасне розуміння вищої освіти міцно закріплює за нею статус інституту спрямованої соціалізації підростаючого покоління, основна **місія** якого полягає в забезпеченні його представникам досягнення соціально-професійної зрілості як здатності брати активну участь у суспільному виробництві. Формування соціально-професійної зрілості студентів ВНЗ здійснюється через передачу-освоєння значущого соціально-культурного та професійного змісту. Сучасне виробництво потребує високотехнологічної й динамічної трудової діяльності, її глибоко диференційованого розподілу, який поєднується із високими вимогами до особистісно-професійної компетентності фахівця як суб'єкта продуктивної праці.

Психологія вищої школи – порівняно нова галузь психологічної науки. За своїм основним змістом вона є педагогічною психолог-

гією конкретизованою відповідно до проблем освітньо-професійної соціалізації студентів ВНЗ. Ця галузь психологічної науки синтезує в певному співвідношенні досягнення не лише педагогічної психології та психології розвитку, а й загальної, соціальної психології, психології праці й ін.

Мета викладання навчальної дисципліни "Психологія вищої школи" полягає в науково-психологічному забезпеченні педагогічної підготовки студентів магістратури (майбутніх викладачів різноманітних закладів вищої освіти) через їхнє ознайомлення з основними психологічними характеристиками системи вищої школи, а також із психолого-педагогічними закономірностями здійснення сучасним викладачем ефективної педагогічної діяльності.

Така мета конкретизується в таких дидактичних **завданнях викладання** дисципліни:

1) узагальнити знання про психологічні засади ефективної діяльності викладання у сучасній вищій школі, про психологічно грамотну підготовку, організацію й управління педагогічним процесом ВНЗ, який орієнтовано на передачу різного роду науково-професійної інформації з метою формування у студентів базових особистісно-професійних компетенцій;

2) сприяти самопізнанню та саморозвитку студентів у контексті обраної ними спеціальності, зокрема, актуалізувати й розвинути їхнє ціннісне ставлення до професійної педагогічної самореалізації через набуття й об'єктивацію особистісно-професійних (передусім психолого-педагогічні) компетенцій;

3) допомогти студентам в опануванні прийомами професійної самоосвіти та самовиховання;

4) розвинути потребу студентів ВНЗ у професійно-просвітній діяльності та вміннях її здійснювати при роботі в різних аудиторіях.

Завдання **студентів з освоєння** дисципліни "Психологія вищої школи" передбачають:

1) усвідомлення й освоєння основних понять дисципліни "Психологія вищої школи" у їхньому взаємозв'язку, які описують ВНЗ як систему освітньо-професійної соціалізації населення;

2) досягнення цілісного розуміння змісту особистісно-професійної компетентності, психолого-педагогічних закономірностей, об'єктивних і суб'єктивних чинників її досягнення в діяльності викладача вищої школи;

3) опанування вміннями психологічного аналізу характеристик професійної діяльності викладача вищої школи як передумови забезпечення її ефективності та подальшого розвитку;

4) здійснення студентами самодіагностики особистісних властивостей і здібностей, значимих для успішного виконання професійної діяльності викладача вищої школи.

Реалізація таких завдань конкретизується в необхідності створення сприятливих психолого-педагогічних умов, які б забезпечували здатність студентів усвідомити свої можливості у їхньому прикладанні до реального викладання в університеті, гуманітарному або технічному вищому навчальному закладі, із ціллю реалізації відповідних дидактичних і виховних завдань цих освітніх установ. Особливо сприятливі умови для цього складаються під час передбаченої програмою навчання в магістратурі асистентської практики, яку автори посібника розглядають як важливу невід'ємну складову підготовки майбутніх викладачів ВНЗ.

При визначенні наукового апарату психології вищої школи (її предмету, мети й завдань) будемо керуватись розумінням того, що об'єктом психологічної науки у його найширшому тлумаченні є сукупність процесів активного відображення світу, формування образу світу і його функціонування як регулятора зовнішньої поведінки та внутрішнього життя живих істот. Предметно – це переважно соціальні утворення (люди та соціальні організації), їхня діяльність, зв'язки та стосунки. Ураховуючи специфіку інституту вищої освіти як соціального утворення можна перейти до визначення предмету психології вищої школи.

Предмет психології вищої школи як галузі наукового виробництва й наукової дисципліни – *особливості та закономірності освітньої соціалізації студентів, що забезпечують становлення їхньої особистісно-професійної компетентності, а також психолого-педагогічні умови оптимізації педагогічної діяльності викладачів ВНЗ як суб'єктів організації продуктивної педагогічної взаємодії.*

Завданнями сучасної психології вищої школи є:

1. Дослідження особливостей і закономірностей освітньої соціалізації студентів як майбутніх фахівців із вищою освітою, що передбачає розвиток їхньої особистості в аспекті набуття професійної компетентності та формування професійно важливих якостей особистості (з урахуванням профілю вишу й дисципліни, вікових і соціальних особливостей).

2. Розробка компетентнісної моделі сучасного спеціаліста з вищою освітою на основі створення психограми його особистості як психологічної основи успішної навчально-професійної активності студентів і професійної діяльності випускників ВНЗ.

3. Розкриття психолого-педагогічних механізмів впливу діючих і новітніх педагогічних технологій, форм і методів освітньої діяльності на особистісний та інтелектуальний розвиток студентів, формування їхньої особистісно-професійної компетентності. Дослідження сучасних тенденцій розвитку професійного навчання, створення психологічно обґрунтованих дидактичних моделей продуктивної професійної освіти.

4. Здійснення психологічного аналізу освітньої діяльності студентів, викладачів, кафедр, керівного складу вищих навчальних закладів і виявлення на цій основі психологічних передумов підвищення ефективності процесу освітньої соціалізації студента в організаційних умовах сучасної вищої школи. Визначення психологічної специфіки набуття освіти у ВНЗ особами з різним потенціалом навчання, створення типології студентів.

5. Соціально-психологічне дослідження академічних груп, ролі колективу студентів і педагогічного колективу в оптимізації розвитку навчальної, наукової, громадської й майбутньої виробничої активності його членів; науково-психологічне вивчення зв'язків рівня розвитку колективних суб'єктів освітньої діяльності (академічна студентська група, педагогічний колектив), особливостей організаційної культури сучасних ВНЗ і показників соціально-професійного, особистісного й інтелектуального розвитку студентів, підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів ВНЗ; дослідження особливостей впливу педагогічної діяльності викладача-куратора (наставника) на групову динаміку студентів.

6. Дослідження проблеми профорієнтації та профвідбору у вищі навчальні заклади; науково-психологічний аналіз процесу

адаптації абітурієнтів до навчання у вищій школі, а випускників – до умов трудової діяльності; формування психологічної готовності студентів-випускників до практичної діяльності з обраного фаху після закінчення ВНЗ, зменшення труднощів їхньої виробничої адаптації.

7. Науково-психологічне вивчення індивідуально-типологічних особливостей особистості і праці викладачів ВНЗ, психолого-педагогічних передумов формування ефективного індивідуального стилю їхньої педагогічної діяльності, психологічних основ розвитку педагогічної майстерності і творчої продуктивності професорсько-викладацького складу вищої школи, умов подолання їхньої профдеформації й запобігання професійного вигорання.

8. Визначення психологічних основ діагностики рівня розвитку соціально-професійної компетентності студентів і педагогічної компетентності викладачів, розробка критеріїв та індикаторів якості особистісно-професійного зростання учасників освітнього процесу, передачі-освоєння в такому процесі необхідних для цього знань, вмінь і навичок, досвіду навчально-професійної діяльності.

9. Розробка психологічних основ подальшого удосконалення освітнього процесу на всіх рівнях функціонування системи вищих навчальних закладів (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр, аспірант, слухач післядипломної освіти).

Із позиції сучасної методології психолого-педагогічної науки процес освітньої соціалізації постає в неподільній єдності двох активних взаємопов'язаних базових процесів, що притаманні освітньому простору: активних педагогічних і соціально-психологічних впливів на студента як об'єкта освітньої соціалізації й активності самого студента як суб'єкта освітньої комунікації й освоєння соціально-професійного досвіду, що виступає змістом обраної ним професії. Найповніше та систематизовано активні цілеспрямовані соціалізуючі впливи педагога, втілені в категоріях виховання та навчання.

Психологія виховання у ВНЗ розглядає насамперед психолого-педагогічні питання формування потребо-мотиваційної сфери людського індивіда, психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективне становлення світогляду, особистісної та соціальної компетентності студентів (компонентів потребо-мотиваційної сфери і самосвідомості, емоційно-вольових характеристик).

Психологія навчання зосереджена на розвитку пізнавальних здібностей педагогів і студентів, становлення їхніх компетентностей у різних сферах науково-практичного виробництва та життєзабезпечення, а також психологічних проблемах педагогічного патронажу ефективності цих процесів.

Отже, психологію вищої школи можна поділити на *психологію виховання*, яка досліджує закономірності активного цілеспрямованого формування особистості студента як майбутнього професіонала обраного ним фаху, і *психологію навчання*, що науково вивчає закономірності становлення його професійної компетентності через передачу – освоєння необхідних для цього знань, умінь і навичок, набуття індивідуального досвіду навчальної та професійної діяльності.

В останні роки виділяються ще такі сфери психології ВШ як *психологія педагога та педагогічної діяльності*, дослідження взаємовідношень в *академічній групі, педагогічному колективі ВНЗ*. У кожному з цих випадків виховання та навчання розглядаються як специфічні види діяльності конкретного суб'єкта: колективного (колектив ВНЗ, академічна група) або індивідуального (педагога, студента). Ставши на позицію розуміння студента як суб'єкта освіти, отримуємо його *навчальну діяльність*, або *діяльність учіння* як предмет психології вищої школи. В іншому випадку, коли суб'єктом навчання та виховання є педагог, як такий, що виконує функції організації, стимуляції й управління навчальною чи то самовиховною діяльністю студента з освоєння соціально-професійного досвіду, є необхідність досліджувати *психологічні особливості його особистості та педагогічної діяльності* як окремих компонентів психології вищої школи.

Загалом, психологія вищої школи досліджує психологічні питання управління процесом освітньо-професійної соціалізації студентів, формування їхніх професійно важливих якостей і пізнавальних процесів, відшукує критерії й індикатори професійного, особистісного, соціального та розумового розвитку студентів, виявляє психолого-педагогічні умови, які забезпечують оптимальний розвиваючий ефект традиційних і новітніх навчально-виховних технологій на різних стадіях професіогенезу студентів і викладачів як суб'єктів освітньо-професійної соціалізації вищої школи.

Важливою сучасною особливістю розвитку психологічної науки є її підвищений інтерес до розроблення прикладних проблем. Свідченням предметної реалізації такого інтересу є тенденція до виділення, поруч із науково-теоретичним напрямом розвитку психології вищої школи, прикладної проблематики, орієнтованої на науково-методичне забезпечення психологічного супроводу реалізації основних завдань освітнього процесу сучасного ВНЗ. Організаційними осередками здійснення такої підтримки освітнього процесу вищої школи нині є різноманітні центри практичної психології або психологічної допомоги, які найчастіше об'єднуються поняттям психологічної служби ВНЗ.

Методичний аналіз та узагальнення провідних тенденцій класичних і сучасних досліджень у царині психології вищої школи, напрацьованого фахівцями досвіду психологічної допомоги в цій галузі педагогічної практики є предметом відповідної навчальної дисципліни.

Мета викладання навчальної дисципліни "Психологія вищої школи" полягає в науково-психологічному забезпеченні педагогічної підготовки студентів магістратури (майбутніх викладачів різноманітних закладів вищої освіти) через їхнє ознайомлення з основними психологічними характеристиками системи вищої школи, а також із психолого-педагогічними закономірностями здійснення сучасним викладачем ефективної педагогічної діяльності.

Вона конкретизується в таких дидактичних **завданнях викладання**:

1) узагальнити знання про психологічні засади ефективної діяльності викладання у сучасній вищій школі, про психологічно грамотну підготовку, організацію й управління педагогічним процесом ВНЗ, який орієнтовано на передачу різного роду науково-професійної інформації з метою формування у студентів базових особистісно-професійних компетенцій;

2) сприяти самопізнанню та саморозвитку студентів у контексті обраної ними спеціальності, зокрема, актуалізувати й розвинути їхнє ціннісне ставлення до професійної педагогічної самореалізації через набуття й об'єктивацію особистісно-професійних (передусім психолого-педагогічні) компетенцій;

3) допомогти студентам в опануванні прийомами професійної самоосвіти та самовиховання;

4) розвинути потребу студентів ВНЗ у професійно-просвітній діяльності та вміннях її здійснювати при роботі в різних аудиторіях.

Завдання **студентів з освоєння** дисципліни "Психологія вищої школи" передбачають:

1) усвідомлення й освоєння основних понять дисципліни "Психологія вищої школи" у їхньому взаємозв'язку, які описують ВНЗ як систему освітньо-професійної соціалізації населення;

2) досягнення цілісного розуміння змісту особистісно-професійної компетентності, психолого-педагогічних закономірностей, об'єктивних і суб'єктивних чинників її досягнення в діяльності викладача вищої школи;

3) опанування вміннями психологічного аналізу характеристик професійної діяльності викладача вищої школи як передумови забезпечення її ефективності та подальшого розвитку;

4) здійснення студентами самодіагностики особистісних властивостей і здібностей, значимих для успішного виконання професійної діяльності викладача вищої школи.

Реалізація таких завдань конкретизується в необхідності створення сприятливих психолого-педагогічних умов, які б забезпечували здатність студентів усвідомити свої можливості у їхньому використанні до реального викладання у класичному університеті, гуманітарному або технічному вищому навчальному закладі, із метою реалізації відповідних дидактичних і виховних завдань цих освітніх установ. Особливо сприятливі умови для цього складаються під час, передбаченої програмою навчання в магістратурі, асистентської практики, яку необхідно розглядати як важливу невід'ємну складову підготовки майбутніх викладачів ВНЗ.

Система категорій психології вищої школи

Категорії (від грец. *kategoria*, тобто судження, визначення) – це найбільш загальні наукові поняття або розряди певної дисципліни. Система категорій сучасної психології вищої школи як

науки є взаємозв'язок понять, які у сукупності з позиції критеріїв науково психологічного аналізу описують явище освітньо-професійної соціалізації студента як процес педагогічної взаємодії викладача та студентів в освітньому середовищі ВНЗ, у межах якого здійснюється розвиток особистості студента в напрямі набуття ним компетенцій, необхідних в обраному виді професійної діяльності.

Основними **категоріями** психології вищої школи традиційно вважаються поняття "розвиток особистості", "навчання", "виховання" в єдності та взаємозв'язку, що визначається загальним поняттям "едукація" (в буквальному перекладі з латини – освіта), а також більш сучасна категорія "освітня соціалізація", яка конкретизується у прикладанні до проблематики психології вищої школи через поняття "освітньо-професійної соціалізації особистості". *Освітньо-професійна соціалізація* описує системний спеціально організований соціальний процес в межах якого здійснюється діяльність викладачів і студентів, орієнтована на особистісну зміну останніх через освоєння значущого для обраного фаху соціально-професійного досвіду в напрямках досягнення ними особистісно-професійної готовності, особистісної зрілості та соціально-професійної компетентності.

Із позиції компетентнісного підходу ключові позиції в понятійному апараті сучасної психології вищої школи займають такі поняття, як "освітньо-професійна соціалізація", "професіоналізм" і "професійна компетентність", "професіоналізація та професійне становлення", "Я-концепція студента", "студентська академічна група", "адаптація", "професійна спрямованість", "професійна ідентичність", "професійна готовність"; "педагогічна діяльність", "психолого-педагогічна компетентність", "освітньо-професійна діяльність", "професійно-педагогічне спілкування" й ін.

Цілісно категоріальний склад дисципліни "Психологія вищої школи" представлено в табл. 1.1.1. Її ліва колонка містить відправні критерії аналізу системи категорій психології вищої школи, а понятійне наповнення подальших двох колонок відбиває змістовні психолого-педагогічні особливості педагогічної взаємодії викладачів і студентів як процесу освітньо-професійної соціалізації, спрямованої на розвиток соціально-професійної компетентності студента.

Таблиця 1.1.1

Система категорій психології вищої школи

Освітньо-професійна соціалізація як процес педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток соціально-професійної компетентності студента ВНЗ				
Суб'єкти педагогічної взаємодії	СТУДЕНТ		ВИКЛАДАЧ	
Мета педагогічної взаємодії	Здобуття профосвіти через усвідомлення та відпрацювання соціально-професійного досвіду в ході педагогічної (індивідуальної та групової) взаємодії та самостійну роботу із соціально-професійного саморозвитку		Створення педагогічних умов для формування професійної готовності та становлення соціально-професійної компетентності студентів	
Суть психічної активності суб'єктів освітньої соціалізації	Розвиток професійної компетентності через інтеріоризацію (освоєння) змісту освіти в межах здійснення освітньо-професійної діяльності відповідно до програми навчання у ВНЗ		Формуючий педагогічний вплив як передавання соціально-професійного досвіду, організація, стимуляція, контроль і корекція засобами педагогічного спілкування та педагогічної діяльності освоєння студентами такого досвіду	
Назва та суть основних процесів освітньо-професійної соціалізації студентів в освітньому просторі ВНЗ	Самовиховання як професійний саморозвиток особистості студента через усвідомлення й освоєння професійних ролей, прийняття цінностей і норм професії	учіння як навчально-професійна діяльність із набуття індивідуального досвіду професійної активності через освоєння відповідних знань, вмінь, навичок	виховання як наставницька діяльність, створення педагогічних умов для формування професійної позиції студента, освоєння ним професійної ролі, норм і цінностей обраної професії	навчання як організація, стимуляція, контроль і корекція навчально-професійної діяльності студентів, передача їм соціально-професійного досвіду

Закінчення табл. 1.1

Суб'єкти педагогічної взаємодії	СТУДЕНТ		ВИКЛАДАЧ	
Зміст педагогічної взаємодії як освітньо-професійної соціалізації у вищій школі	Норми професійної етики, цінності проф. спільноти, техно логії особистісної самоорганізації та проф. спілкування	Науковообґрунтоване знання про предмет професійної діяльності, професійні компетенції (вміння, навички, технології проф. діяльності)	Соціально-професійні норми, цінності, професійні установки й ролі, форми, способи та засоби професійної комунікації	Науково-професійні значення предметів і явищ дійсності, конкретні й загальні способи взаємодії з ними
Результат взаємодії педагога та студентів	Формування профготовності, розвиток професійної спрямованості та профідентично сті студента, особистісної, комунікативної і індивідуальної складових його професійної компетентності	Розвиток спеціальної та загальної компетентності студента, його професійного мислення і професійних здібностей, системних та інструментальних компетенцій	Рефлексія ефективності професійної соціалізації студентів, потенціалу їхньої адаптації до професійної спільноти, прогноз успішності їх професійної діяльності з урахуванням особливостей "Я" – концепції	Оцінка якості набутих студентами інструментальних (спеціальних) і системних (загальних) компетенцій як основних результатів навчання, усвідомлення шляхів оптимізації професійного навчання

Як будь-яка соціалізуюча практика педагогічна взаємодія передбачає наявність мінімум двох основних суб'єктів взаємопов'язаної активності. На полюсі студента як суб'єкта педагогічної взаємодії соціалізація реалізується як *професійний розвиток* через *інтеріоризацію* (переведення у внутрішній план, освоєння) соціально-професійного досвіду з метою набуття освітньо-професійної компетентності. А з позиції педагога, який ретранслює соціальний досвід та організовує, стимулює і контролює якість його освоєння студентами в ході педагогічної взаємодії, спрямована соціалізація відображена в категорії *формуючого педагогічного впливу*. Основною метою активності зазначених осіб виступає *розвиток особистості студента* в напрямку становлення його особистісно-професійної компетентності. Такий *розвиток* ми будемо розуміти як *системний процес прогресивного кількісно-якісного та структурного перетворення особистості студента як суб'єкта власної життєдіяльності внаслідок свідомого освоєння ним соціально-професійного досвіду й набуття відповідних компетенцій*.

У короткому словнику іноземних слів, 1974 р. видання, подано таке визначення компетенції: "Компетенція (лат. відповідність, співрозмірність) – коло повноважень певної установи або особи; коло питань, у яких ця особа володіє знаннями, досвідом". Сучасні спеціалісти зазвичай визначають компетенцію за допомогою активних дієслів, що позначають дію. Як відмічає Вало Хутмахер (Walo Hutmacher), який спеціально досліджував це питання, більшість дослідників, погоджуються з тим, що компетенція ближче до семантичного поля "знаю, як", ніж до поля "знаю, що". "Знаю, що" належить до атрибутів традиційної знанієвої парадигми, а "знаю, як" більше асоційовано зі "знаннями в дії". На думку Ж.-Ф. Перре, компетентність – це "вміння мобілізувати знання й досвід для вирішення конкретних проблем". Тому компетентнісний підхід можна визначити як такий, що є найближчим до цілей і завдань практико-орієнтованої освіти.

В основі адекватного розуміння терміну "компетентність" доцільно покласти вихідну основу "compete", що означає "знати", "досягати", "вміти", "відповідати". Ці визначення, на погляд С. С. Бахтєєвої, висловлюють сутність компетентності людини в загальному вигляді:

➤ "знати" – знання, необхідні для здійснення соціальних технологій; цінності, які скеровують використання знань і вмінь;

➤ "вміти" – означає не лише способи реалізації знань, а й вміння особистості вільного та свідомого самовизначення як у внутрішньому духовному досвіді, так і в зовнішній соціальній дійсності;

➤ "досягати" – вміння здійснювати поставлені цілі в межах закону, моралі, культури;

➤ "відповідати" – діяльність і поведінка особистості, що відповідають вимогам, які висувають до людини держава, соціум, родина, фах тощо. Така відповідальність проявляється у вмінні особистості здійснювати свої обов'язки, права, повноваження на відповідному соціальному й культурному рівнях.

Аналіз складу компетенцій дозволяє стверджувати, що відповідно до документів Болонського процесу, ідеться про три групи особистісно-професійних компетенцій сучасного спеціаліста-випускника ВНЗ: системні компетентності, інструментальні й міжособистісні (соціально-психологічні і особистісні), які мають бути сформовані в умовах ВНЗ.

Група *системних компетенцій* об'єднує такі загальні вміння й навички ефективної орієнтації в обставинах життєдіяльності та самоорганізації, які проявляються в будь-яких ситуаціях людської активності. Вони є поєднанням розуміння, ставлення і знань людини, що дозволяє їй адекватно сприймати співвідношення частин цілого й оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи й конструювати нові системи.

До них належать:

➤ здатність застосовувати знання на практиці,

➤ дослідницькі навички,

➤ здатність вчитися,

➤ здатність адаптуватися до нових ситуацій,

➤ здатність породжувати нові ідеї (креативність),

➤ лідерство,

➤ розуміння культур і звичаїв інших країн,

➤ здатність працювати самостійно,

➤ здатність до розроблення й управління проектами,

- ініціативність і підприємницький дух,
- турбота про якість,
- прагнення до успіху.

Друга група *інструментальних компетенцій* передбачає наявність у людини особливих вмінь і навичок, важливих саме для певної професії.

Третя група *соціальних компетенцій* є основою продуктивної комунікації та подальших самореалізації й розвитку сучасної людини як фахівця, суб'єкта організаційно-виробничих відносин.

Як набувається компетентність? Ключовим психологічними поняттями тут виступають *інтеріоризація соціального досвіду*, тобто переведення його студентом із зовнішнього плану взаємодії з іншими людьми – носіями досвіду й діяльності з предметами у внутрішній план. Психологічними механізмами інтеріоризації виступають процеси усвідомлення й освоєння. *Усвідомлення* – це розуміння людиною суті предметів і явища в категоріях власного досвіду, створення про них індивідуального уявлення. *Освоєння* – це привласнення нею суспільно-історичного та соціально-професійного досвіду як результат активної взаємодії із ним.

Умовно, зважаючи на психолого-педагогічних особливості розуміння студента як суб'єкта освіти, користувача освітніх послуг, його освітню діяльність поділяють на два специфічні процеси: учіння та самовиховання. Якщо в умовах педагогічної взаємодії відбувається усвідомлення й освоєння соціально-професійних значень предметів і способів дії з ними, то такий процес має назву *професійне учіння*. Усвідомлення й освоєння студентом професійних ролей, цінностей і особистісних установок професії, норм професійної етики та соціально-культурних норм поведінки інтелегентної людини, а також форм, способів і засобів продуктивного спілкування з іншими людьми складають суть *самовиховання* студента, яке нині частіше тлумачать як його *особистісно-професійне зростання*.

Діяльність педагога-викладача вищої школи зі створення відповідних педагогічних умов для формування професійної готовності студентів і становлення їхньої соціально-професійної компетентності через передачу професійного досвіду й організацію, стимуляцію, контроль і корекцію такої активності студентів на-

живається *освітньою діяльністю*. Освітня діяльність як ретрансляція знань, вмінь і навичок професійної взаємодії з предметним світом, організація, стимуляція й контроль учіння студентів – це *навчання*. Передача студенту професійних норм та цінностей суспільства, організація стимуляція й корекція соціально-професійного саморозвитку його особистості в напрямі формування професійної позиції, освоєння ним професійних ролей, норм і цінностей професії має назву *виховання*.

Основними результатами навчання для студента є розвиток спеціальної й загальної (системної) компетентності, його професійного мислення і професійних здібностей. Результатами виховання є розвиток професійної спрямованості та професійної ідентичності студента, формування його професійної готовності, особистісної, комунікативної й індивідуальної професійної компетентності.

Із позиції педагога, результати педагогічної взаємодії розглядаються, перш за все, в аспекті оцінки ефективності задіяних ним навчально-виховних впливів із метою їхнього подальшого удосконалення або корекції. Важливими є також оцінка якості набутих студентами інструментальних (спеціальних) і системних (загальних) компетенцій як основних результатів навчання, усвідомлення шляхів оптимізації професійно-педагогічної комунікації та взаємодії зі студентами в умовах сучасного ВНЗ.

Принциповим питанням при інтерпретації поданої системи категорій для психології вищої школи є необхідність розрізняти процеси освіти й розвитку. Зміст освіти концентрований у відповідних знаннях, вміннях і навичках. Учіння – це здобуття студентом професійних знань, вмінь і навичок, досвіду освітньо-професійної діяльності, що у сукупності забезпечує формування його компетентностей.

Знання визначається як відображення дійсності в категоріях соціального досвіду. *Навичка* розуміється як дія, яка сформована у процесі повторення та є складовою більш складних дій і діяльностей як засобу їхнього виконання. Нарешті, *уміння* – це дія, яка забезпечує людині досягнення усвідомленої мети в нових умовах на основі знань і навичок, якими вона володіє. Основним результатом реалізації вмінь є *досвід самостійної*

діяльності, який свідчить про рівень сформованості компетенцій людини у певній сфері. Самі ж знання, навички та вміння можуть бути різного рівня узагальненості. Так, можна розв'язати задачу на множення, а можна на основі узагальнення досвіду вирішення подібних завдань (власного й інших людей) оволодіти знаннями про основні принципи вирішення завдань узагалі.

Класик вітчизняної психології Л. С. Виготський пропонував під *розвитком* розуміти процес набуття людиною **загальних** здібностей і якостей (світогляду, духовних почуттів, здатності до довільності, саморегуляції, ініціативності, абстрагування, узагальнення, переносу) унаслідок освоєння соціального досвіду, сконцентованого у відповідних культурних здобутках (знаннях, навичках і вміннях, нормах і цінностях соціального життя). Зазначимо, що саме такі характеристики особистісної й інтелектуальної сфери людини складають основу її творчого потенціалу та соціальної продуктивності.

Поняття освітньої соціалізації у психології вищої школи

Залежно від масштабу бачення міждисциплінарної категорії "соціалізація" під цим терміном у сучасній науці розуміють або лише процеси освоєння та відтворення індивідом суспільного досвіду, унаслідок якого він стає особистістю й набуває необхідних для життя в суспільстві психічні якості, компетенції, можливості спілкування та взаємодії з людьми (М. Забродський, 2000, Р. Немов, 1996), або ж сукупність усіх соціальних і психічних процесів, через які людина освоює систему знань, норм і цінностей сучасного їй суспільства, що й дозволяє їй функціонувати як його повноцінний член (І. Кон, 1989). Із позиції сучасної соціальної психології, соціалізація – це процес входження індивіда до різноманітних соціальних груп на підставі освоєння необхідних для інтеграції у їхню структуру видів і форм діяльності (Реан А. О., Коломенский Я. Л., 1999).

Із позиції психології розвитку, **соціалізація** *виступає інтегральним соціальним механізмом розвитку людської психіки, що забезпечує становлення її основних життєвих інтенцій і ком-*

петенцій, які дозволяють їй ефективно існувати та надалі успішно розвиватись і самореалізовуватись в суспільстві. У ході соціалізації такі новоутворення психіки людини оформлюються в інтегровану соціальну якість – **особистість**, яка по-суті є соціальною формою існування людської психіки. За механізмом утворення особистість можна визначити як проекцію культурного змісту у психіку людини, яка активно опановує цей зміст, що й узагальнено в понятті "соціалізація". У цілому ж соціалізація як становлення особистості передбачає:

- освоєння людиною суспільно виробленого досвіду, ставлення до світу, соціальних норм, ролей, функцій;
- активну переробку людиною цього суспільного досвіду з погляду вироблення своєї внутрішньої позиції (чи приймає вона цей досвід, якщо так, то наскільки);
- становлення в людини образу Я та вироблення власного світогляду;
- участь і внесок людини в подальший розвиток духовних цінностей;
- відтворення людиною соціальних зв'язків у своїй активній діяльності.

У будь-якому соціумі в різні часи на рівні суспільних очікувань існує певне уявлення про соціально-зрілу людину як мету соціалізації або ідеальну модель соціалізованого члена цього суспільства. Така модель у сучасній гуманітарній науці має назву **модальної особистості** і втілюється в *нормативному каноні людини* певного суспільства.

Соціокультурні й цивілізаційні зміни теперішнього часу обумовлюють запит на людину, здатну швидко навчатися й реагувати на будь-які зміни, усвідомлювати відповідальність за соціальне благополуччя та збереження довкілля. Загалом, сучасне суспільство вимагає становлення високоосвіченої людини, яка конструює себе, творить власний проект самореалізації, крім того воно творить різноманітні середовища, що оточують людину: соціально-економічне, матеріальне, культурно-духовне, екологічне. В ідеалі, це – автономна і самодостатня людина, яка у продуктивній взаємодії з іншими людьми вільно і творчо реалі-

зує свій потенціал у таких середовищах, орієнтуючись на загальнолюдські й національні цінності.

Відповідно до складу нормативного канону соціалізація окремого індивіда може бути повною або неповною (частковою), гармонійною або однобічною. У цілому ж, ураховуючи неподільність самовідтворення суспільного й людського буття, повна соціалізація забезпечується розвитком людських індивідів як суспільного ресурсу у трьох основних напрямках: *матеріальному* (її метареzультат – розвиток суспільного виробництва шляхом продуктивної професійної діяльності працівників), *соціальному* (метареzультат – відтворення й розвиток соціальної структури суспільства за рахунок соціальної активності та динаміки соціального статусу його громадян), демографічному або *психосексуальному* (метареzультат – відтворення сім'ї як умови появи та виховання нових членів суспільства). Відповідно, це забезпечується процесами освітньо-професійної, суспільно-політичної й гендерної соціалізації людини. Завдяки таким процесам людина формується як особистість, яка є одночасно і суб'єктом власної соціальної життєдіяльності, і свідомим, і відповідальним членом суспільства.

Теоретично, досягнення особистістю відповідних показників повної соціалізації визначається як *поріг соціалізації*, який розмежовує соціально зрілих і незрілих членів суспільства. Уявляється, що ця межа пролягає кордонами первинної та вторинної соціалізації людини, а на рівні особистісно-психологічних показників виражається у її готовності до соціального самовизначення і професійної самореалізації. У здійснених формах соціалізована людина несе в собі ознаки загальнолюдського, соціально- й індивідуально-своєрідного. На рівні змістовно психологічних індикаторів зріла особистість демонструє комплекс таких проявів як *розуміння сенсу власного життя, переживання почуття людяності, приналежності до суспільних ідеалів, прийняття логосу як розумної основи людського існування та здатність до зверхнормативної, нерегламентованої активності (діє не за примусом або наказом і не за гроші)*.

Вважається, що соціалізація включає в себе не лише свідомі, контрольовані й цілеспрямовані впливи, але і стихійні, спонтанні процеси, які в певний спосіб впливають на формування особисто-

сті. На підставі цього прийнято розрізняти процеси *спрямованої* і *неспрямованої соціалізації*, які диференціюються за критерієм наявності або відсутності у суб'єкта організації впливу на людину конкретної мети її соціалізації й подальшого розвитку. Соціальні утворення, у межах яких організуються та здійснюються соціалізуючі впливи, мають назву *інститутів соціалізації*. Частина з них, які спеціально створені суспільством із метою соціалізації підростаючого покоління, є *інститутами спрямованої соціалізації* (а задіяні в них люди вважаються *агентами соціалізації*). Це різного роду освітні, навчально-виховні установи суспільства, спеціалізовані ЗМІ (друковані видання, радіо-, теле- та комп'ютерні програми), громадські організації та фонди, статут і програма існування яких передбачає як основний орієнтир організації їхньої діяльності цілі соціалізації тобто особистісного розвитку дітей і молоді. Важливе місце серед них в інформаційну епоху належить вищій школі як інституту спрямованої (освітньо-професійної) соціалізації сучасної молоді.

Прикладами інститутів неспрямованої соціалізації виступають трудові колективи, політичні, неформальні об'єднання громадян та інші соціальні групи, соціалізуючий вплив яких на членів здійснюється або особливо, лише відповідно до місії існування цих соціальних груп (підвищення конкурентоспроможності організації, здобуття політичної влади), або ж стихійно, неусвідомлено (як, наприклад, у неблагополучній сім'ї або неформальному молодіжному об'єднанні).

Важливим для розуміння специфіки освітньої соціалізації у вищій школі є питання механізмів соціалізації. Найзагальнішими психологічними механізмами соціалізації прийнято вважати *екстеріоризацію* соціального досвіду (його трансляцію у простір соціалізуючої комунікації) та *інтеріоризацію* (тобто самостійне переведення людиною у внутрішній план). Розрізняють також зовнішні та внутрішні механізми. Основними зовнішніми механізмами соціалізації є:

➤ *екзистенційний тиск* як комплексний вплив обставин життєдіяльності людини, у відповідь на який вона формується стратегії соціальної адаптації (пристосування, уникнення або трансформації доквілля);

➤ *виховання та навчання* як спрямований вплив агентів і потенціалу освітньої соціалізації на потребо-мотиваційний, емоційно-вольовий і пізнавальний розвиток людини з метою формування в неї характеристик "модальної особистості";

➤ *соціальні експектації та соціальний контроль*. *Соціальні експектації* (сподівання, очікування, передбачення) – це побудова педагогами, батьками планів майбутнього людини, яка соціалізується, та організація відповідно до них середовища її соціалізації, поведінки оточуючих. *Соціальний контроль* здійснюється у вигляді моральних, правових, соціально-педагогічних, санкцій, які соціалізуюче оточення реалізує відносно до об'єкта соціалізації;

➤ *заохочення та примус*, які створюють у соціалізуючому середовищі ефекти фасилітації й інгібіції. *Фасилітація* – це полегшення та поліпшення активності однієї людини у присутності іншої, а *інгібіція* – пригнічення її активності як наслідок впливу іншої особи.

До зовнішніх механізмів також належать такі види активності носіїв соціального досвіду як *демонстрація зразків і прикладів поведінки, пояснення, навіювання, доведення та переконання*.

Як внутрішні психологічні механізми соціалізації людини визначають процеси *наслідування* активності інших, *ідентифікацію* (з референтною особою, групою, особистим ідеалом) *статеворольову типізацію*, *імітацію та гру*, *учіння та соціально-психологічне навіювання й самоосвіту* особистості, *пізнавальний інтерес* і прагнення людини до *самореалізації*. Частина з них (як, наприклад, наслідування) є вродженими, інші ж (такі, як гра, учіння, самовиховання) виникають як певний результат соціалізації людини і, у свою чергу, стають механізмами її подальшої соціально-професійної та трудової соціалізації.

Назагал дія механізмів соціалізації людської особистості обумовлена активністю низки чинників, які умовно поділяються на три групи: макрофактори, мезофактори, мікрофактори. До кожної з них належать:

➤ макрофактори – актуальний рівень цивілізації, тип держави, суспільства;

➤ мезофактори – тип населення, його етнокультурні умови існування;

➤ мікрофактори – навчальний заклад, сім'я, позанавчальні установи, громадські організації, причетні до соціалізації особи.

Розвиток інститутів соціалізації тісно пов'язаний із процесами соціокультурної еволюції суспільства, на різних історичних етапах якого превалюють ті або інші механізми соціалізуючого впливу на людину. Показова в цьому відношенні типологія історичних *форм легітимного панування* у суспільстві та відповідних їм домінуючих психологічних механізмів соціалізації, запропонована відомим німецьким соціологом **Максом Вебером**. Останній розрізняв легальне, традиційне та харизматичне панування, які передбачають переважання різних психологічних механізмів соціалізації підрастаючого покоління.

Легальне панування здійснюється спеціально навченими людьми за чіткими раціональними правилами (законами), встановленими у суспільстві. Чистою формою такого панування М. Вебер вважав сучасну бюрократичну модель управління суспільством (від франц. бюро, тобто стіл, робоче місце фахівця), різні функції, у якому виконуються різними спеціалістами, підготовленими з цією метою. Зрозуміло, що така формалізована система потребує такої ж ретельно організованої системи соціалізації, головним інститутом якої є школа, у тому числі вища, у якій взаємовідносини між викладачем і студентами будуються за принципом ієрархії знань, що лежать в основі визначення компетентності педагога.

Традиційне панування, за М. Вебером, як основа взаємовідносин традиційного суспільства здійснюється на основі віри в непорушність раніше встановлених правил і порядків. Соціальними механізмами його підтримання є суворе дотримання успадкованої з минулого дисципліни в поєднанні з особистісною відданістю старшому, який являється одночасно й начальником, і наставником. Основним психологічним механізмом забезпечення таких відносин є вироблення в учнів певних звичок і їх спонукання до їхньої реалізації. Прообразом таких взаємовідносин виступає патріархальна сім'я, у якій характер родинних стосунків визначався ієрархією соціальних ролей, а контроль дорослих над дітьми, чо-

ловіка над жінкою був абсолютним. Відголоски такої моделі відносин нині присутні у розумінні ВНЗ як певної родини.

Харизматичне панування (від грец. "харизма" – Божий дар) передбачає визнання за лідером, вождем або викладачем лише йому притаманних виняткових особливостей, завдяки яким в оточуючих виникає стан захоплення такою людиною, пристрасна особистісна прихильність або прив'язаність до неї, бажання слідувати за нею й наслідувати її в усьому. Ця модель панування, як і попередня, передбачає безумовну підлеглисть, але, на відміну від владно-примусової доміанти традиційного панування, психологічні механізми його виникнення та підтримання є насамперед ірраціонально-емоційними. Цей тип панування й дотепер зустрічається в деяких юнацьких угрупованнях, релігійних сектах, де основним соціально-психологічним механізмом інтеграції спільноти виступає підтримка культу лідера на основі емоційної прив'язаності й емоційної залежності від нього.

Зазначимо, що наведені типи панування й донині існують у різних соціалізуючих системах, але майже ніколи не зустрічаються в чистому вигляді. Наприклад, у вищій школі роботу механізму харизматичного панування можна відшукати у впливовості особливо популярних серед студентів, "культових" викладачів. А стиль педагогічної взаємодії тих викладачів, які вимагають суворой дисципліни на заняттях, психологічно тяжіє до традиційного панування. Авторитетний викладач у спілкуванні зі студентами найбільше покладається на свої знання та професійний досвід. Отже, охарактеризовані механізми соціалізації, як *формалізоване навчання* (легітимне панування), *залучення до традиції* (традиційне панування) і *емоційна ідентифікація з лідером* (харизматичне панування) достатньо ефективно "працюють" дотепер. Відносини агента й об'єкта соціалізації в цих моделях скрізь ієрархічні. Однак у першому випадку вони усвідомлюються сторонами насамперед як ієрархія знань (потрібно прислухатись до того, хто більше знає); у другому – як ієрархія традиційних соціальних ролей (потрібно слухати старших, керівників і педагогів, які б вони не були); у третьому – як ієрархія особистостей (потрібно підкорятися найкращим, бо вони, будучи наділені харизмою, мають те, чого немає в інших). Зрозуміло,

що всім трьом моделям соціалізації відповідають і різні педагогічні засоби забезпечення її ефективності.

Сучасне психолого-педагогічне бачення дійсної ефективності соціалізації – у забезпеченні паритетності, рівності прав обох сторін на передачу й освоєння соціального досвіду, необхідного для подальшого продуктивного існування та розвитку особистості і суспільства.

Соціалізація – невід'ємний механізм життєдіяльності будь-якої соціальної групи, яка для свого існування вимагає узгодженої активності членів. У спеціально створених для розвитку людини педагогічних умовах освітніх установ, свідомої родинної соціалізації, компетентні дорослі приводять в організований рух дитячу психіку, орієнтуючи її активність на освоєння соціально корисного досвіду, тим самим викликаючи до життя процеси **персоногенезу** (розвитку особистості) людини.

Дія процесу соціалізації як становлення особистості, починаючись із перших хвилин життя людини, протікає в трьох основних сферах її активності: спілкування, діяльності, самосвідомості, і забезпечує розвиток її продуктивної активності в царині суб'єкт – суб'єктних, суб'єкт – об'єктних відносин і самоставлення, у межах якого особистість сама виступає для себе об'єктом пізнання та саморегуляції (Андрєєва Г. М., 2008, Розум С. І., 2007, Мудрик А. В., 2004 та ін.). Основними результатами такого становлення психіки людини є виникнення й розвиток її соціальної (комунікативної) компетентності, компетентності в діяльності (в тому числі і професійної) та особистісної компетентності.

Соціальна компетентність забезпечує людині первинну орієнтацію в соціальних умовах життєдіяльності й адаптацію до мінливих умов соціального середовища, ефективну взаємодію з іншими людьми, входження в нові соціальні групи, її продуктивне функціонування на рівні соціального індивіда через освоєння різноманітних соціальних ролей, встановлення нових соціальних зв'язків.

Компетентність у діяльності передбачає продуктивне використання людиною засобів і способів трансформації довкілля, вироблених людською цивілізацією, а також формування здатності до створення нових знарядь, із метою задоволення власних

соціально обумовлених духовних і матеріальних потреб. Це дозволяє особистості творчо самореалізовуватись як суб'єкту суспільного виробництва і сучасної цивілізації.

Особистісна компетентність організовує простір свідомості та самосвідомості людини. Її змістовне психологічне наповнення, що забезпечується рефлексивними процесами, складають світогляд як образ світу і Я-образ особистості, елементами якого виступають її більш-менш концептуалізовані Я-концепція, механізми самоставлення і саморегуляції, ціннісні орієнтації й життєві цілі. У цілому, особистісна компетентність як психологічний конструкт – це результуюча самопізнання людини, основа її життєвого самовизначення й умова подальшого саморозвитку.

Зазначені види компетентності, виділені на основі загальнопсихологічного аналізу, проявляються в активності особистості в різних контекстах (у професійному, соціально-економічному та політичному оточеннях). На їхнє формування впливають сім'я, школа (в тому числі й вища), робота, масмедіа, релігійні й культурні організації тощо.

Представлене розуміння компетенцій людини дозволяє порушувати питання про широку типологію її проявів. Так, нині говорять про важливість формування загальної життєвої компетентності сучасної людини та досягнення нею компетентного виконання певних соціальних ролей, (суспільно-правова, політична компетентність, батьківська компетентність), компетентного вирішення життєвих проблем (моральна компетентність, фінансова компетентність, педагогічна компетентність). Із позиції забезпечення реалізації завдань суспільного виробництва, розрізняють компетентність організації та співробітника. Остання має назву *професійної компетентності*. Тож компетентності різноманітні, як і способи реалізації людського життя, вони множаться відповідно до змін сучасного світу, що динамічно змінюється.

Особливі умови для розвитку професійної компетентності особистості забезпечує соціальний інститут вищої освіти, спеціально створений суспільством із метою залучення громадян до здобутків людської цивілізації шляхом їхньої спрямованої та продуктивної освітньої соціалізації. У теперішніх умовах користувачами освітніх послуг виступають не лише представники мо-

лодого покоління, хоча саме вони традиційно претендують на статус основних об'єктів освітньої соціалізації. Помітною сучасною тенденцією стає практика постійної неперервної освіти та перенавчання дорослих. Уявляється, що в сучасному динамічному суспільстві інститут освіти разом із інститутами сім'ї і трудової соціалізації забезпечують людині своєрідний баланс у передачі – освоєнні соціального досвіду. При цьому освіта у своїх завданнях прямо передбачає постійне оновлення змісту навчально-виховних впливів на людину, яка навчається та перенавчається, змінюючись особистісно, відповідно до динаміки економічних і суспільно-політичних змін, що повсякчас відбуваються в соціумі. Фактично, усі ці інститути створюють для сучасної людини своєрідний стабільно-динамічний соціалізуючий контур її існування протягом життя, у якому постійно з'являються нові можливості для її особистісного розвитку та самореалізації як суб'єкта власної соціальної життєдіяльності.

Очевидно, що розвивальний ефект освітньої соціалізації і подальша особистісна самореалізація людини розповсюджуються далеко за межі освітнього простору, перетікаючи у її трудову, сімейну, громадсько-політичну та соціальну активність. І тому не буде перебільшенням твердження, що в сучасному суспільстві домінанта соціалізуючих, і розвиваючих людину змін, перебуває на полюсі освіти. Саме тому проблематика освітньої соціалізації на різних рівнях (дошкільні установи, загальноосвітня або спеціалізована школа, вищій навчальний заклад) виходить на перший план аналізу соціалізації сучасної людини як науково-психологічної проблеми.

Із погляду психолого-педагогічного аналізу, *освітньо-професійна соціалізація у вищій школі – це процес педагогічної взаємодії викладача та студентів, результатом якої виступає особистісний розвиток студента з позиції становлення його соціально-професійних ролей, соціально значимих норм і цінностей обраного фаху, які сукупно утворюють особистісно-регульований контур ефективного формування соціально-професійних компетенцій майбутнього спеціаліста, небайдужої людини з активною соціальною позицією.* Саме такий результат, у свою чергу, має стати провідною метою й основним орієнтиром педагогічної діяльності сучасного викладача ВНЗ.

Особливість педагогічної діяльності педагога вищої школи полягає в тому, що його активність, як правило, орієнтована на групу осіб (навчальна аудиторія, академічна група), яка має свою групову динаміку, у межах якої і здійснює певний соціалізуючий вплив на студента як із боку викладача, так і з боку інших членів групи. Характер таких впливів може збігатися, а може виявитись і різноспрямованим, залежно від особливостей розвитку колективу студентів як групового суб'єкта освітньої життєдіяльності ВНЗ. Тому дійсним механізмом формування особистості майбутнього професіонала в умовах ВНЗ виступає його *освітньо-професійна соціалізація*, що полягає в організації та стимуляції викладачем процесів колективного освоєння студентами соціально-професійного досвіду з позиції усвідомлення діючих цінностей і норм, особливостей здійснення соціальних ролей і компетенцій, необхідних для цього. У ході освітньої комунікації та навчальної взаємодії такий досвід із необхідністю не лише освоюється (інтеріоризується), а й відтворюються (екстеріоризується) студентами й лише за таких умов перетворюється у їхні власні компетенції, смисли та цінності.

У 30-х рр. ХХ ст. А. С. Макаренко, на широкому емпіричному матеріалі, обґрунтував важливість використання подібного механізму соціалізації у прикладанні до вихованців, для яких, унаслідок життєвих обставин, освітній колектив спеціалізованої школи на чолі з цим видатним педагогом став єдиним агентом спрямованої первинної соціалізації. У сучасній науці цей психолого-педагогічний механізм відомий під назвою **закону паралельної дії** й має статус науково обґрунтованого психолого-педагогічного принципу організації ефективної педагогічної діяльності в закладах освіти. Відповідно до нього, лише впливаючи на навчальну групу студентів як ціле, викладач забезпечує ефективну передачу соціально-професійного змісту кожному її члену, тим самим створюючи для нього продуктивні соціально-психологічні умови для того, щоб здійснювати реальні кроки в особистісному та професійному зростанні.

Таким чином, основною метою професійної діяльності викладача вищої школи є освітньо-професійна соціалізація студентів, а головними об'єктами його впливу виступає як окремий

студент, так і група студентів як колективний навчальний суб'єкт. Через активне функціонування та взаємодію всіх цих суб'єктів організації навчально-виховного процесу здійснюється опосередкований психологічно грамотний соціалізуючий вплив на особистість кожного студента. Зрозуміло, що для цього і сам викладач не повинен зупинятись у своєму особистісно-професійному зростанні, що стає ще одним актуальним і важливим завданням уже його особистої освітньо-професійної соціалізації, яка триває протягом усього його трудового життя.

Запитання й завдання до параграфа

1. Проаналізуйте сучасні підходи до розуміння предмета психології вищої школи
2. Чому в епоху інформаційного суспільства набула актуальності ідея безперервного навчання?
3. Охарактеризуйте та порівняйте організацію вищої освіти на знанієвій основі та в межах компетентнісного підходу.
4. Які основні завдання психології вищої школи як науки?
5. Якими є дидактичні завдання викладання дисципліни "Психологія вищої школи"?
6. Укажіть специфіку діяльності й можливі ускладнення на шляху професійного становлення викладача ВНЗ.
7. Охарактеризуйте систему базових категорій психології вищої школи.
8. Формування соціально-професійних компетенцій як безумовне завдання психології вищої школи.
9. Наведіть різні підходи до визначення поняття "соціалізація".
10. Охарактеризуйте освітню соціалізацію, її механізми та чинники.
11. Перерахуйте види компетентності й коротко охарактеризуйте їхню сутність.
12. Дайте характеристику освітній соціалізації як чинника розвитку соціально-професійних компетенцій сучасного студента.
13. Наведіть приклади інститутів спрямованої та неспрямованої соціалізації.

14. Якими є результати соціалізації залежно від сфери активності особистості, у якій вона відбувається (спілкування, діяльність, самосвідомість)?

15. Уважно прочитайте цей текст і висловіть своє ставлення до проблем реформування освіти, які порушив його автор.

Кен Робінсон – американський науковець, один із головних спеціалістів у галузі розвитку людського капіталу, який займається питаннями творчого мислення, освіти й інновацій. **К. Робінсон бачить основну проблему сучасної системи освіти у зміні її парадигм.** Нині більшість країн зайняті реформуванням системи освіти і на це є дві основні причини:

➤ **економічна** – люди намагаються зрозуміти яким чином навчати дітей, щоб вони змогли знайти своє місце у XXI ст., хоча вони навіть не в змозі передбачити, якою буде економіка до кінця наступного тижня й недавні потрясіння у світовій економіці, яскраво це доводять.

➤ **культурна** – значна частина світової спільноти намагається досягнути як в умовах глобалізації виховувати дітей із почуттям культурної самобутності й ідентичності, як передавати цю ідентичність нащадкам.

Основна проблема полягає в тому, що люди намагаються ввійти в майбутнє, продовжуючи робити те, що вони робили в минулому. Крім того ігноруються та відкидаються мільйони дітей і молодих людей, які не вбачають сенс у відвідуванні школи й університетів. Коли минулі покоління здобували базову та вищу освіту, вони точно знали, що виконання завдань і старанне навчання гарантує у в майбутньому отримання роботи. Сучасні молоді люди в це не вірять, і вони, до речі, мають рацію. *Звісно з освітою, усе ж краще, ніж без неї, але лише її номінальна присутність уже нічого не гарантує у сучасному світі.* Деякі вважають, що необхідно підняти стандарти освіти, і такі зміни – це перші кроки на шляху до якісного прориву в реформуванні освітньої сфери суспільства.

Проблема полягає в тому, що актуальна до недавнього часу система освіти була задумана, розроблена та сконструйована для різних вікових когорт. Такою вона виникла в межах інтелектуальної культури Просвітництва, в економічних умовах промислової Нового часу, індустріальної революції. До середини XIX ст. не існувало системи загальної, обов'язкової освіти, хоча, звісно, люди могли, якщо мали на це кошти, отримати якісну освіту в університетах, теологічних навчальних закладах, наприклад, у єзуїтів.

В історичних межах культури Просвітництва склалася система поглядів на освіту в основу якої покладено інтелектуальну модель розуму. Відповідно до неї, *істинне знання складається з маси класичних знань і дедуктивних умовиводів, і це основа академічного знання та способу пізнання. Подібне розуміння глибоко укорінилося у традиційних уявлен-*

нях про вищу освіту. Зокрема, існує думка про два типи людей залежно від її наявності: академічного та неакадемічного складу (освічені й неосвічені або розумні й нерозумні). Відповідно, багато блискучих, креативних особистостей і досі вважають себе не розумними, бо вони не вписуються в класичні просвітницькі критерії освіченості.

Представлена модель системи освіти стоїть на двох стовпах: економічному й інтелектуальному. Така модель викликала хаос у житті багатьох молодих людей. І незважаючи на те, що для деяких із них, вона є досить ефективною й бажаною, для більшості молоді це не так. Показовими є факти, що стосуються так званої "епідемії" синдрому дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ). Реально такого розладу як СДУГ не існує, а штучно створений ажіотаж, навколо його "епідемічного статусу" – це данина "медичній моді" і діяльності фармацевтичних компаній.

Насправді, сучасні діти й молодь живуть в інтенсивному, стимулюючому світі. Вони занурені в інформацію, що безперервно надходить до них із комп'ютерів, планшетів, сотні телеканалів і т. д. І батьки та вчителі карають їх за те, що вони відволікаються. Від чого? Від неактуальних для них речей, від складних шкільних предметів, мало пов'язаних із життєвим контекстом. Характерно, що кількість рецептів виписаних на ліки проти СДУГ зростає в міру наближення шкільних екзаменів.

Модель сучасної освіти з'явилася завдяки втіленню потреб Індустріалізації і за її образом. Школи (середні та вищі) усе ще організовані за принципом заводів і фабрик, із дзвониками, розділенням предметів за галузями, а учні й досі соціалізуються групами, які поділяють на шкільні класи за віком.

На думку К. Робінсона, припущення, що найважливішою характеристикою, яка об'єднує різних учнів – це їхній вік схоже на думку, ніби найважливішою якістю готової продукції є дата випуску. Є учні, які успішніші з певних дисциплін, ніж їхні однолітки. Насправді ефективність навчання залежить від багатьох інших факторів: кількість людей у початковій групі, добова активність тих, хто навчається і т. п. Неможливо вибудувати модель ефективного навчання й учіння, спираючись на цінності конвеєрного виробництва (єдиний старт тестів і єдина навчальна програма) – на стандартизацію. Необхідно рухатися в прямо протилежному напрямі – власне це і є зміною парадигми.

Важливість зміни парадигми сучасної освіти підтверджує й таке недавнє дослідження, що стосується особливостей дивергентного мислення користувачів освітніх послуг. Творчість і Дивергентне мислення – це не синонім, але необхідний потенціал (база, основа) для творчості – процесу пошуку оригінальних ідей, що мають особливу цінність.

Дивергентне мислення – це можливість побачити безліч можливих варіантів відповідей на одне й те ж саме питання, варіантів інтерпрета-

ції одного й того самого питання. Наприклад, стандартне запитання, у тесті на креативність "Як ви можете використати скріпку". Зазвичай досліджувані називають 15–20 варіантів. А люди, що здатні мислити дивергентно можуть назвати 200 і більше. Цікавим є експеримент, у якому взяли участь 1500 людей, які отримали книгу для виконання експериментального завдання. За успіхами вирішення завдання досліджуваних класифікували за рівнем розвитку дивергентного мислення. Дослідження проводилося на дітях, які відвідують дитячий садок. 98 % вибірки досягли рівня "генії дивергентного мислення". Через п'ять років учені здійснили ретест (повторне обстеження) цих самих дітей. Виявилось, що у віці від 8 до 10 років – цього рівня досягло 50 % вибірки, подальший ретест досліджених ще через п'ять років у віці від 13 до 15 років – показав високі результати лише у 15 % вибірки.

Отже, дослідження показало, що практично всі люди наділені здатністю до дивергентного мислення й ця здатність із віком погіршується. Основна причина цих змін, на думку К. Робінсона така: із віком діти стають більш освіченими, що збільшує їхню можливість знати єдине правильне рішення, і відповідно здатність дивергентно мислити втрачається, як така, що не потрібна в житті, бо система освіти з її вимогами, не стимулює до цього учнів.

Так, організована освіта не відповідає сучасним потребам інформаційного суспільства, тому, необхідно:

- 1) змінити парадигму "академічності / не академічності";
- 2) зрозуміти, що справжнє навчання й освоєння знань людиною відбувається у співпраці з іншими, у колективі однодумців, а не учнів, що конкурують один з одним за бали в рейтингу. Спільна діяльність – це суть розвитку. Якщо ж умови навчання розділяють людей, то вони порушують їхнє природне середовище освіти й навчання;
- 3) досягнути, що потрібна здорова критика існуючих культурних, соціальних інститутів, і людей, які там працюють.

Теми рефератів за параграфом

1. Гуманізація та гуманітаризація освіти у вищій школі.
2. Сучасні підходи до професійного виховання особистості майбутнього спеціаліста в умовах освітнього процесу.
3. Акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх спеціалістів.
4. Формування толерантності студентів ВНЗ як фактору успішної освітньо-професійної соціалізації.
5. Сучасна освіта як умова професійної соціалізації особистості.

Завдання для контролю знань за параграфом

1. Яка галузь досліджує закономірності активного цілеспрямованого формування особистості студента як майбутнього професіонала?

- а) психологію навчання;
- б) психологію виховання;
- в) психологія педагога та педагогічної діяльності;
- г) психологія студентства.

2. До яких факторів соціалізації відноситься актуальний рівень цивілізації, тип держави, суспільства:

- а) макрофакторів;
- б) мезофакторів;
- в) мікрофакторів;
- г) ультра факторів.

3. Персоногенез людини — це...

- а) становлення персональних якостей індивіда;
- б) розвиток особистості;
- в) виникнення й розвиток соціальної компетентності;
- г) виникнення Я-образу особистості.

4. Яку з наведених форм легітимного планування не виділяв М. Вебер?

- а) Легальне;
- б) Фактичне;
- в) Традиційне;
- г) Харизматичне.

5. Що розуміється під процесом педагогічної взаємодії викладача та студентів, результатом якої виступає особистісний розвиток студента з позиції становлення його соціально-професійних ролей, соціально значимих норм і цінностей обраного фаху?

- а) професійна компетентність;
- б) розвиток ідентичності;
- в) освітньо-професійна соціалізація;
- г) навчання у ВНЗ.

6. Що з наведеного не досліджує психологія вищої школи?

- а) психологічні питання управління процесом освітньо-професійної соціалізації студентів;
- б) формування професійно важливих якостей і пізнавальних процесів;

- в) критерії й індикатори професійного, особистісного, соціального та розумового розвитку студентів;
 - г) особливості взаємодії студентів як соціальної групи.
7. Що з наведеного не є категорією психології вищої школи?
- а) "розвиток особистості";
 - б) "дорослішання";
 - в) "навчання";
 - г) "виховання".
8. Для кого є характерним формуючий педагогічний вплив?
- а) для студента;
 - б) для педагога;
 - в) для батьків;
 - г) для ЗМІ.
9. Що розуміється під процесом входження індивіда до різноманітних соціальних груп на підставі освоєння необхідних для інтеграції у їхню структуру видів і форм діяльності?
- а) онтогенез;
 - б) соціалізація;
 - в) виховання;
 - г) психогенез.
10. Що таке "поріг соціалізації"?
- а) найвища або найнижча межа розвитку особистості;
 - б) межа, на якій відбувається перехід від одного рівня соціалізації до іншого;
 - в) початок процесу соціалізації;
 - г) досягнення особистістю відповідних показників повної соціалізації.

Список рекомендованої літератури

1. *Ангеловский А. А.* Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ) [Текст] / А. А. Ангеловский // Актуальные вопр. современной педагогики : мат. междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа, 2011. – С. 7–13.
2. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986.
3. *Власова О. І.* Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – К., 2005.

4. *Власова О. І.* Методика викладання психології : підручник / О. І. Власова. — К., 2012.
5. *Дьяченко М. И.* Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск, 1978.
6. *Климов А. Е.* Психология профессионала / А. Е. Климов. — М., 1996.
7. *Максименко С. Д.* Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. — К., 2006. — С. 25–28.
8. *Подоляк Л. Г.* Психология вищої школи : навч. посіб. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — К., 2006.
9. *Семиченко В. А.* Методологічні передумови досліджень з проблеми розвитку особистості у системі соціальних відносин / В. А. Семиченко // Вісн. Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. — К, 2012. — Вип. 5. — Серія : Психологія, педагогіка, соціальна робота. — С. 37–41.
10. *Сластенин В. А.* Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М., 1997.
11. *Шарипов Ф. В.* Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. — М., 2012.

§ 1.2. Методологія психології вищої школи

Як відомо, метод у перекладі з грецької означає шлях або спосіб здобуття наукової інформації про об'єкт дослідження. Методологія, як наука про методи, визначається сукупністю принципів, дотримання яких, наче дороговказ на науковому роздоріжжі, забезпечує ефективний добір і використання методів у ході організації та проведення наукових досліджень, у тому числі і психолого-педагогічних. Отже, методологічні принципи психології вищої школи є основою добору її методів, методик і процедур у конкретному психолого-педагогічному дослідженні або практичному обстеженні.

Методологія психології вищої школи – це світоглядно-наукові позиції, які визначають розуміння предмету цієї наукової дисципліни, загальний підхід до його дослідження, призна-

чення, спрямованість і способи проведення дослідження. Сучасна українська психологія вищої школи має три рівні методології: філософський, загальнонауковий, конкретно-методичний. Усі вони заслуговують на увагу не лише як абстрактні елементи методологічної системи, а і продуктивні евристичні, які в сукупності утворюють основні координати семантичного простору професійного мислення викладача-науковця сучасного ВНЗ.

Філософська методологія – це та культурна філософська основа, на якій базується науково-професійна діяльність психологічно компетентного педагога. Її зміст складають найзагальніші уявлення, які визначають світоглядну позицію сучасного педагога вищої школи:

- умови життєдіяльності визначають свідомість і ставлення людей;
- світ – динамічний; усе у світі – це безперервний рух і зміни;
- кількісні зміни переходять у якісні;
- позитивні зміни забезпечують розвиток, джерело якого – діалектична єдність і боротьба суперечностей;
- механізм розвитку – відкидання пройденого, подоланого при збереженні ефективного та його включенні у складніші продуктивні системи.

Особливої уваги в аналізі основ філософської методології психології вищої школи, як науки та навчальної дисципліни, заслуговує доробок Київської філософсько-антропологічної школи (П. В. Копнін, В. І. Шинкарук, В. Г. Табачковський, Н. В. Хамітов), яка виникла в Києві на початку 60-х рр. XX ст. і здійснила істотний внесок у становлення оригінального гуманістичного шляху розвитку сучасної української філософської методології. Відповідно до її основних положень специфіка людини, її буття та світобачення проголошуються преферентивними категоріями (за В. І. Шинкаруком) і мають такі основні властивості:

➤ Із першого дня буття життя людини є її існуванням у світі *соціального людського буття*, визначальними для якого є його *духовні, соціокультурні*, а не матеріально-природні основи. Це олюднений світ, перетворений і поданий у його людських значеннях, що відкриваються кожному через мову, знання, науку. Світ людського буття простягається у просторі й часі, межі яких задаються *культурним освоєнням*.

➤ Визначальною особливістю людського буття є його *екзистенційна суть*. Термін "екзистенція" означає процеси порушення сталості, виходу "за межі" (виступати, виходити, виростати тощо). Екзистенція (від лат. *existo* – існую) – специфічно людське існування у світі, що постійно, завдяки механізму свідомості, трансцендентує (переводить себе) із наявного буття в істинно суще через самоусвідомлення свого існування. Той факт, що людина відокремлює себе від власної життєдіяльності й робить останню предметом своєї свідомості, волі, означає, що людина *екзистенційно вільна*. Таким чином, істотною ознакою існування людини є *свобода*, яка виявляється в можливості особистості відокремлювати наявне буття від того, що було, і переводити його в те, що має бути, у її бажанні переходу (трансцендентування). (Зазначимо, що те, яким має це істинно суще буття, – це особливе питання сенсу існування кожної людини.) Те, що свобода екзистенцій виявляється й реалізується у трансценденціях людини, вказує на духовний характер специфіки людського існування, на протигагу існуванню матеріальних, природних речей і явищ. А сама *духовність* є *унікальною ознакою людини*.

➤ Для людського буття особливу важливість становить час. Поза часом є не людське буття, а суще, яке визначається у філософських категоріях: "матерія", "рух", "простір", "час" і т. ін. Людина, на відміну від тварин, відокремлює себе від своєї життєдіяльності й робить останню предметом власної свідомості. Це здійснюється завдяки її здатності до самоусвідомлення свого реального буття "тепер і тут". Дотепер вона була "тоді і там" і думає ще буде "тоді" і "десь там". Прожиття життя не йде від людини в небуття – воно завжди з нею у вигляді її досвіду та переживань. Із позицій теперішнього й минулого проектується та буття в майбутньому, яке також постає в різних можливостях – предметах людських сподівань, очікувань, надій, мрій, заради яких вона діє.

➤ Людина за своєю суттю – діяльно-творча істота, власне людським буттям якої є її *самодіяльність*. Створюючи та вдосконалюючи умови свого буття, людина разом з тим творить і перетворює саму себе. Саме тому її життя за своєю сутністю є творчістю і, отже, її "твором". Міра реалізації цієї сутності в реальному житті людини залежить від суспільних умов, ступеня історичного

розвитку суспільства. Завдяки такому розвитку в людському способі буття відбувся кординальний зсув його головних орієнтирів зі сфери безпосереднього споживання (задоволення фізичних потреб) у сферу діяльності, самозадоволення цією діяльністю, самоствердження в ній людини, і через неї своєї волі.

➤ Цілепокладаючий характер людської життєдіяльності відображає світоглядна категорія "*сенси (смисли) людського буття*", Поняття "смісл буття" генетично пов'язане з конечністю людського життя, із проблемою смерті й безсмертя. Воно засвідчує опосередкованість значень і цінностей предметів духовної та матеріальної культури цілями суспільної практики. Науково-філософський світогляд розглядає конечність індивідуального людського життя як момент безкінечності, набуття людиною безсмертя через самовтілення в результатах суспільно-продуктивної діяльності, які стають елементами культури як суспільно-родового витвору.

➤ Основним питанням смислу буття людини є питання про *відповідність її існування сутності* (наскільки життя людини, тобто конкретні суспільно зумовлені форми та способи її життєдіяльності, виражають її сутність). Сутність не дана людині біологічно, вона, є продуктом її історичного становлення як суспільної істоти, яка своєю власною діяльністю створює умови існування, перетворюючи речі та явища природи на предмети своїх потреб. На сучасному історичному етапі **смісл буття** людини виступає як *творча самореалізація особистості в діяльності, адекватній її здібностям і суспільним та індивідуальним запитам, що стає можливим лише при певному рівні розвитку її соціальної, особистісної і професійної компетентності*. Для розвиненої особи вищими цінностями життя, що визначають його сенси, виступають також предмети її суспільних почуттів: громадянських, патріотичних, моральних, естетичних.

Загальнонаукова методологія об'єднує універсальні принципи підходи й засоби наукового пізнання. До принципів загальнонаукової методології психології вищої школи, які співвідносяться з широким колом наук, належать:

➤ принцип соціальної обумовленості замовлення на дослідження;

- єдності наукової теорії і практики;
- об'єктивності аналізу психічних явищ, незалежно від суб'єктивних оцінок дослідника;
- єдності історичного й логічного (принцип розвитку);
- верифікованості як можливості відтворення результатів дослідження на іншому науковому майданчику, іншими дослідниками;
- всебічності дослідження явищ (принцип системності або всезагального зв'язку).

Останній принцип передбачає використання методу системного аналізу, на якому базується системний підхід. Охарактеризуємо його докладніше.

Системний підхід – напрям методології наукового дослідження, в основі якого лежить метод аналізу об'єкта як системи, тобто цілісного переліку елементів у сукупності відносин і зв'язків між ними.

Розробка системного підходу висловлює основну модерністську тенденцію ХХ ст., пов'язану з іменами Л. фон Берталанфі, А. Богданова, Р. Ешбі, Т. Парсонса (в соціології), із розвитком кібернетики, семантики, соціології, Принцип системності спочатку скрито присутній у методологіях відповідних наук, виявився у пошуках закономірностей, зв'язків, структур. Існують три основні припущення системного підходу: 1. У світі існують системи; 2. Системний опис істинний; 3. Системи взаємодіють одна з одною, а, отже, все в цьому світі взаємопов'язано.

Системний підхід – це підхід, при якому будь-яка система (об'єкт) розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів (компонентів), що має вхід (ресурси), вихід (мета), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок. Основними положеннями системного підходу є цілісність, ієрархічність будови, структуризація, множинність.

Описуючи технологію системного підходу, необхідно говорити про певний спосіб організації ментальних дій дослідника, який виявляючи закономірності та взаємозв'язки об'єкта аналізу охоплює будь-який рід діяльності та передбачає обов'язковість здійснення подальших восьми кроків (аспектів) аналізу: 1) *системно-елементний* або системно-комплексний, який скла-

дається у виявленні елементів, що складають дану систему. Так, у всіх соціальних системах можна виявити речові компоненти (засоби виробництва та предмети споживання), процеси (економічні, соціальні, політичні, духовні) і ідеї, науково-усвідомлені інтереси людей і їхніх спільнот; 2) *системно-структурний*, що полягає в з'ясуванні внутрішніх зв'язків і залежностей між елементами цієї системи, який дозволяє отримати уявлення про внутрішню організацію (будову) об'єкта, що досліджується; 3) *системно-функціональний*, що вимагає виявлення функцій, для виконання яких створені та існують відповідні об'єкти; 4) *системно-цільовий* передбачає необхідність наукового визначення цілей дослідження, їхньої взаємної ув'язки між собою; 5) *системно-ресурсний* полягає в ретельному виявленні ресурсів, потрібних для вирішення поставленої проблеми; 6) *системно-інтеграційний* аспект вимагає визначення сукупності якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність і особливість; 7) *системно-комунікаційний* означає необхідність виявлення зовнішніх зв'язків цього об'єкта з іншими, тобто, його зв'язків із довкіллям; 8) *системно-історичний* дозволяє з'ясувати умови виникнення в часі об'єкта дослідження, етапи становлення й розвитку, сучасний стан, а також можливі перспективи розвитку.

Практично всі сучасні науки побудовані за системним принципом. Так, відомий російський дослідник В. Д. Шадриков запропонував методіку системного аналізу професійної діяльності, яка спирається на методологію системного підходу та передбачає аналіз діяльності на декількох рівнях.

1) Рівень особистісно-мотиваційного аналізу передбачає вивчення системи потреб особистості, з одного боку, і можливостей задоволення цих потреб, закладених в особливостях професії, – з іншого. Ступенем взаємовідповідності цих двох аспектів визначається рівень мотивації трудової поведінки людини.

2) На рівні компонентно-цільового аналізу розкриваються мета та значення кожної дії, кожної операції в загальній структурі трудової діяльності. Системний "підхід вимагає, щоб вже на рівні компонентного аналізу діяльності розглядалася не лише її зовнішня (дієва) сторона, а й внутрішня, пов'язана з реалізацією психічних властивостей працівника

і психічних процесів, що беруть участь у виконанні дій. Вивченню підлягають також предмет і знаряддя праці в плані обумовленості дій їхніми властивостями.

3) На рівні структурно-функціонального аналізу досліджуються принципи організації й механізми взаємодії окремих дій у цілісній структурі діяльності. При цьому розкриваються зв'язки між окремими підструктурами діяльності (діями), значимість встановлених зв'язків і вага структурних компонентів діяльності.

4) У процесі інформаційного аналізу діяльності виявляються ті ознаки, орієнтуючись на які, працівник виконує трудові дії, дається характеристика цих ознак із боку прагматичної значущості й динаміки проявів, встановлюються способи отримання працівником інформації, необхідної для діяльності, вивчається організація інформаційного потоку в часі і т. ін.

5) Психофізіологічний рівень аналізу діяльності означає, за В. Д. Шадриковим, дослідження фізіологічних систем, що опосередковують діяльність. При цьому надається велике значення аналізу активаційних та інформаційно-енергетичних процесів.

6) Рівень індивідуально-психологічного аналізу припускає дослідження суб'єкта діяльності, особистості працівника у всьому різноманітті її властивостей.

Унаслідок поєднання всіх перерахованих рівнів опису діяльності вона постає як багаторівневе поліструктурне утворення. При цьому системний аналіз вимагає розглядати будь-яке явище в розвитку, що відносно до професійної діяльності виступає, зокрема, як вимога вивчення процесів оволодіння діяльністю людиною, становлення її професійної майстерності.

Комплексний підхід. У цьому підході вираження знайшла тенденція наростання взаємодії різних галузей знання й наук, необхідність міждисциплінарних досліджень. Спочатку розвиток комплексного підходу був пов'язаний із появою дослідницьких областей суміжних наук – біохімії, геобіохімії, психофізіології. Пізніше, крім цих нових межових областей знання, стали виникати проблеми, що охопили різні сфери людської життєдіяльності, які не характеризуються принципом суміжності. Ряд авторів диференціюють функції комплексного підходу: сумативності, багатоаспектності, проблемності.

Розкриваючи специфіку комплексного підходу у психології, Б. Ф. Ломов висловив думку, що тенденція його розвитку пов'язана з визначенням вузлових фундаментальних проблем, що вимагають комплексного дослідження. Розроблення комплексного підходу призвело до появи нової галузі науки – *людинознавства*, яка пов'язана з ім'ям Б. Г. Ананьєва та відповідає чітко сформульованій ним меті – пошуку цілісного підходу до людини й інтеграції знань про неї у самостійну галузь знання. Цій меті відповідали й організовані та керовані ним комплексні дослідження.

У психології вищої школи **комплексний підхід** має своєю основною функцією інтеграцію різних якостей, властивостей, станів, модальностей людського буття у специфічних умовах освітнього середовища. Тим самим він може бути розглянутий як безпосереднє продовження лінії Б. Г. Ананьєва на інтеграцію наук про людину в особливу галузь освітнього людознавства.

Суб'єктний підхід. Принцип суб'єкта, який активно протистоїть об'єкту, пізнає та перетворює його століттями розробляється в історії філософії, у вітчизняній філософській, психологічній науці з тим або іншим ступенем інтенсивності. Для людства принцип суб'єктності висловився в ідеї історичного прогресу. Із новою силою він був актуалізований і розроблений С. Л. Рубінштейном у його багатогранній і водночас системоутворюючій якостях. Ще в 20-х рр. ХХ ст. цей мислитель визначив суб'єкта як центр організації буття, показав не рядоположність, а центральну позицію людини у світі, розкрив його здатності саморозвитку, самовизначення, самовдосконалення. Як основною ознакою суб'єкта він виділив його здатність удосконалення, здатність досягати вищого, оптимального рівня свого розвитку, ідеалу.

Специфіка суб'єктного підходу у психології вищої школи пов'язана насамперед із необхідністю переходу від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної моделі об'єкта дослідження та вирішення різних протиріч. Це протиріччя між наявним станом, якістю, рівнем розвитку особистості, способом її організації та педагогічними умовами, їх ідеальним розумінням. Це протиріччя між здібностями, індивідуальністю, особливістю, потребами цієї особистості та вимогами педагогічного середовища, зверненими до неї. Це протиріччя між домаганнями й зусиллями осо-

бистості та їхніми результатами і т. д. Вирішуючи їх, особистість досягає своєї зрілості, якості суб'єкта навчання, професійної діяльності й життєдіяльності. Особистість студента стає суб'єктом вдосконалення як безпосереднього самовдосконалення, так і опосередкованого навчальною, трудовою діяльністю, педагогічним впливом і технологіями.

У сучасній науковій методології статус продуктивних наукових евристик мають і деякі інші всезагальні методи здобуття знань (*аналітичний, генетичний, структурний, символно-алегоричний метод*), які однаково успішно використовуються науковцями та викладачами різних наук у продуктивній організації наукового й навчального пізнання. Важливість їхнього використання в роботі педагога ВНЗ стає особливо актуальною нині, коли завдання формування механізмів науково-професійного мислення майбутнього спеціаліста стало пріоритетним для сучасної університетської освіти в усьому світі (докладніше див. С. Б. Кримський, 2008).

Кожен із зазначених загальнонаукових принципів, підходів і методів має свої переваги у вирішенні певних наукових і дидактичних завдань роботи викладача ВНЗ. Спрямована демонстрація їхнього використання педагогом у постановці дослідницьких задач, в обробці освітньо-професійної інформації під час викладання або обговорення важливих, особливо проблемних питань предмету вивчення, – шлях до становлення у студентів як суб'єктів навчальної діяльності таких евристик як індивідуальних інструментів науково-професійного пізнання.

Конкретно-наукова методологія конкретизує загальнонаукові принципи та підходи відповідно до особливостей наукового розуміння дослідником об'єкта дослідження. Як правило, це здійснюється в межах системи знань певної наукової школи, кожна з яких створює свої пояснювальні принципи та способи дослідницької і практично-методичної роботи. Серед таких принципів у вітчизняній психології насамперед виділяють принцип детермінізму, принцип розвитку, принцип єдності психіки й діяльності, принцип системності, особистісного підходу, принцип об'єктивності. Провідними методологічними принципами української психології вищої школи є:

1. *Принцип системної детермінації психічного*, відповідно до якого активність психіки, зокрема поведінка учасників педагогі-

чного процесу ВШ, визначається як зовнішніми причинами або соціальною ситуацією, так і суб'єктивними мотиваційно-цільовими, інтелектуальними чинниками, уявленням особистості про належне, минулі, теперішні та майбутні події.

Існує щонайменше три аспекти конкретизації цього принципу відповідно до предмету психології ВШ.

По-перше, принцип детермінізму в психології вищої школи неподільно пов'язаний з особливою роллю освіти як навчання та виховання в процесі формування особистості компетентного професіонала. Саме ці процеси, поруч з активністю самого студента, нині визнаються основними детермінантами соціального розвитку людського індивіда на етапі освітньо-професійної соціалізації у ВНЗ.

По-друге, у плані співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов психічної активності студента найважливішою умовою, через яку переломлюються, соціалізуючи педагогічні впливи на його особистість, є рівень його психічного розвитку. Цей індивідуальний потенціал розвитку студента є визначальним при побудові прогнозу успішності навчально-виховних впливів у будь-якій освітній системі.

По-третє, принцип детермінізму вимагає врахування впливу попередніх етапів психічного розвитку на подальші в організації психолого-педагогічних впливів, орієнтованих на діагностику й розвиток користувача освітніх послуг. Такі впливи виражаються у позитивних або негативних ефектах, увага до яких особливо зростає при аналізі проблем успішності навчання, перенавчання, ресоціалізації та перевиховання користувачів освітніх послуг.

2. *Принцип розвитку* вимагає розглядати психічні явища в постійному русі й розвитку, вирішенні протиріч під впливом системи зовнішніх і внутрішніх детермінант. Він орієнтує на дослідження умов виникнення психічних явищ, тенденцій їхніх змін, якісних і кількісних характеристик цих змін.

Традиційно, зміст принципу розвитку вимагає вивчати будь-яке психічне явище як процес, що має початок, певну динаміку й завершення. Виходячи зі складності явища соціалізації людини, сучасна психологія доповнює тезу процесуальності психіки

вимогою розглядати всі її процеси, як такі, що вивчаються, у системі трьох координат:

- *актогенезу* як процесу виникнення або розвитку явища у відповідь на конкретний, окреслений у часі педагогічний вплив;
- *онтогенезу* як процесу прижиттєвого розвитку особистості;
- *історіогенезу*, або соціогенезу, як процесу розвитку матеріального й духовного виробництва сучасної цивілізації.

Важливо розуміти, що найповніше уявлення про психічний розвиток особистості студента з метою її формування можна отримати лише за умов цілісного аналізу його *соціальної ситуації розвитку*, яка є складною системою взаємопов'язаних процесів, у якій актогенез психіки є лише моментом її онтогенезу, і ним обумовлений. Існує і зворотний вплив актогенезу на темпи й характер розвитку психіки. Сам же онтогенез людини, відбуваючись у соціумі, чутливо залежний від динаміки соціогенезу.

Наведені взаємозалежності чутливо відображує *психосоціальний підхід* (К. О. Абульханова), сутність якого полягає в русі до досліджуваного об'єкта не від абстрактної моделі або теорії, а від виявлення історичних, соціальних, культурних, особистісних чинників (детермінант) його реального стану. Предметом психосоціального дослідження є не абстрактна особистість, а особистість, яка живе в певному – українському, російському, французькому чи іншому суспільстві, специфіка її свідомості, обумовлена історичними, біографічними обставинами її життя, життєвою позицією, національною, професійною приналежністю, віком, статтю.

3. *Принцип єдності психіки (особистості, її свідомості) та діяльності* проголошує, що людська психіка виникає й розвивається в межах дієвої соціальної активності людини. Тому саме в цих умовах її потрібно досліджувати й розвивати. Свідомість людини є внутрішнім планом діяльності, яку вона здійснює, а діяльність – зовнішня форма вираження свідомості. Психіка пізнається лише в діяльності, яку вона породжує і регулює. Методологічно важливо, що у більш широкому контексті існує єдність зовнішніх і внутрішніх умов, яка передбачає, що не лише діяльність, а й будь-які зовнішні впливи на людину (стимули, чинники) переломлюються через сукупність внутрішніх індивідуальних психологічних умов особистості (її здібності, характер, мотивацію, особ-

ливості перебігу психічних процесів, наявних станів). Це пояснює, чому, наприклад, різні люди в однакових обставинах поведуться по-різному, а студенти однієї групи мають неоднакові результати навчання.

Зміст принципу єдності психіки та діяльності відбиває теза про становлення внутрішнього змісту психіки через розвиток її зовнішньої активності. Таке розуміння принципу єдності психіки й діяльності передбачає наголошення на двох його суттєвих аспектах, особливо важливих для психології вищої школи.

1. Виходячи з розуміння освіти як базового чинника особистісно-професійної соціалізації сучасної молодої людини, яка навчається у вищій школі, принцип єдності психіки й діяльності доречно розуміти як принцип науково-психологічного дослідження студентів і педагогів у процесі їхньої освітньо-професійної діяльності. У численних дослідженнях психологів і педагогів доведено, що залежно від цілей, змісту впливів спеціально організованої системи вищої освіти на різні сторони психіки студента, найбільш цілеспрямовано розвиваються і відповідні сторони його особистості.

2. Необхідно також підкреслити зв'язок психічного розвитку особистості певного віку та відповідної провідної діяльності. Саме в такій діяльності, як відомо, виникають основні новоутворення психіки людини. Для студента провідною діяльністю є освітньо-професійна, а це означає, що появу його особистісно-професійної компетентності як основного новоутворення студентського віку можна очікувати лише при набутті ним індивідуального досвіду не лише навчальної, а й професійної діяльності та широкої соціальної активності, а також активної діяльності самопізнання.

4. *Принцип системної будови психічного* передбачає, що психіка є системою взаємодіючих компонентів її структури, яка виникає внаслідок функціонування й розвитку єдиних, взаємопов'язаних процесів цілісної роботи організму людини, що наділений нервовою системою та здійснює зовнішню і внутрішню активність. На найвищому рівні системної організації людини знаходиться її особистість, активності якої підпорядковуються всі інші елементи людської психіки.

Принцип системності також вимагає від педагога вищої школи розглядати будь-яку ситуацію насамперед як систему взаємопов'язаних елементів, характеристики, кожної складової якої обумовлені своєрідністю загальносистемних ознак. У проекції на психолого-педагогічну проблематику цей принцип перетворюється на вимогу досліджувати будь-який прояв студента як об'єкта психологічного аналізу як елемента педагогічної системи, особливості якого визначаються його соціально-психологічного положенням у ній (статусом), потенціалом готовності до продуктивної взаємодії (мотивація, здібності...) і характером активності інших, пов'язаних із ним суб'єктів взаємодії.

5. *Принцип особистісного підходу* розуміє особистість студента, викладача ВНЗ, адміністратора як логічні центри, навколо яких гуртується вся проблематика психології вищої школи. Із позиції цього принципу, особистість – це певна інтегрована сукупність психічних якостей людини, які виникають завдяки функціонуванню вроджених механізмів її психіки в суспільних умовах, і за наявності яких вона набуває свідомість і самосвідомість ("Я-концепцію", "Я-образ", почуття "Я"), стає суб'єктом діяльності та партнером соціальних взаємодій.

Заснований на цьому принципі *особистісний підхід* у психології вищої школи передбачає в будь-якому випадку виходити з положення про цілісність особистості як системи, яка діє у певних обставинах. Це означає, що в кожному окремому випадку необхідно виходити з усієї сукупності основних не лише зовнішніх, якими є характеристики середовища, але й внутрішньо особистісних детермінант активності об'єкта дослідження (студента, викладача). Тобто, зважати на особливості їхньої спрямованості, розвиток форм діяльності та своєрідність предметного змісту свідомості, які як відносно константні системні утворення в кожен конкретний момент життєдіяльності особистості сукупно накладаються на плінні ситуативні умови середовища, забезпечуючи тим самим індивідуалізовані, притаманні лише цій людині способи реагування на обставини дійсності.

Реалізації принципів системності й особистісного підходу в дослідженнях із психології вищої освіти сприяє дотримання таких вимог:

- аналізувати об'єкт дослідження у зв'язку з конкретною педагогічною ситуацією;

➤ досліджувати педагогічні явища за об'єктивно вираженими показниками, урахувавши різноманітність проявів особистості;

➤ досліджувати особистість студента (викладача) у зв'язку з умовами життєдіяльності освітньої організації, академічної групи, колективу, куди він входить.

6. *Принцип об'єктивності* стоїть на сторожі достовірності науково-психологічної інформації. Тому при його реалізації необхідно зважати на умови, за яких стає можливе максимальне відтворення отриманих емпіричних даних і прагнути до врахування та нівелювання ситуативних чинників дослідження. Стосовно психолого-педагогічних досліджень реалізація принципу об'єктивності передбачає дотримання таких правил.

1. Із метою забезпечення достовірності емпіричних даних використовувати більше ніж один метод їхнього здобуття при реалізації дослідницької програми, а також урахувати обмеженість деяких методів в аспекті достовірності результатів їхнього застосування (ефекти навіювання, соціальної бажаності відповідей при самоспостереженні, анкетуванні й ін.).

2. Будувати методiku дослідження відповідно до цілей і завдань вищої освіти на кожному рівні її організації й етапі наукового пошуку.

3. При дослідженні ефективності нових методів навчання та виховання у вищій школі, резервів психічного розвитку студентів забезпечувати максимальну еквівалентність експериментальної й контрольної груп (вік, гендер, соціальне положення студентів і т. ін.).

4. При порівнянні показників студентів за рівнем їхнього психічного розвитку, навчальності, змістовними особистісними характеристиками враховувати соціально-економічні, історичні й етнопсихологічні розбіжності їхнього соціогенезу (особливості соціального розвитку суспільства) та онтогенезу (історія індивідуального розвитку людини).

Представленими методологічними принципами дослідники вищої школи користуються з метою здобуття достовірних фактів і їхнього наукового пояснення. Кожен із принципів задає певний напрям аналізу досліджуваної проблеми, обумовлює вибір

більш конкретних окремих методів і методик. У сукупності вони утворюють основу науково-психологічного мислення, дозволяють спеціалісту адекватно та продуктивно застосовувати різноманітні методи збору науково-психологічної інформації про об'єкт дослідження або кваліфікованого психолого-педагогічного впливу на нього з метою надання необхідної психолого-педагогічної допомоги.

Методи дослідження психології вищої школи

Методи психології – це способи, прийоми й методичні засоби, за допомогою яких відбувається отримання достовірної інформації, із метою її використання для перевірки припущень, побудови наукових теорій й розробки практичних рекомендацій.

Характеристику окремих методів психологічного дослідження проблем вищої школи можна представити як систему груп методів, які в сукупності забезпечують повний цикл сучасного наукового психолого-педагогічного дослідження. Це – організаційні методи, методи емпіричного збору даних, статистичні (обробки даних) та інтерпретаційні інструменти.

Організаційні методи або методи організації дослідження визначають стратегію науково-психологічної роботи. Така стратегія може бути *порівняльна*, коли порівнюють розвиток певних психологічних характеристик викладачів і студентів, або студентів і робітничої молоді, *лонгетюдна*, тобто розрахована на довготривалий за часом цикл дослідження одного й того ж об'єкта, побудована за *порівняльно-зрізовим способом* (тут різні за віком або іншими характеристиками об'єкти одночасно досліджуються схожими методами), або ж *комплексна*, застосування якої дозволяє встановлювати зв'язки між явищами різного типу, наприклад, між фізіологічним, психологічним і соціальним розвитком особистості.

Хрестоматійним у психологічній науці стало проведене під керівництвом Б. Г. Ананьєва в кінці 60-х – на початку 70-х рр. ХХ ст. комплексне лонгетюдне дослідження студентів, у межах якого досліджувались і порівнювались їхні антропометричні та фізіологічні показники, дані успішності навчання, самооцінки, мотивації й т. ін.

Емпіричні методи дослідження (спостереження, експеримент, тест, опитувальні, праксометричні методи) вважаються основною групою з часу, як психологія виділилася в самостійну галузь науки. Ця група методів має численні методичні різновиди й з огляду на її центральне положення в системі інструментів науково-психологічного дослідження буде далі охарактеризовано докладніше.

Методи обробки даних класифікуються як якісні (диференціація матеріалів по групах, із подальшим аналізом і узагальненням) і кількісні методи (методи математичної статистики із застосуванням ПК).

Інтерпретаційні методи використовують загальнонаукові та спеціальні психолого-педагогічні підходи до аналізу отриманої інформації.

У сучасній класифікації перераховані групи методів доцільно доповнювати методами психологічного впливу, із застосуванням яких здійснюється кваліфікована науково-психологічна допомога студентам і персоналу ВНЗ, які її потребують у межах роботи психологічної служби вищої школи. Це такі методи, як психологічне консультування, психологічна корекція, психотерапія, тренінгові методи, коучінг.

Емпіричні методи дослідження сучасної психології вищої школи доцільно поділити на три групи, кожна з яких відповідає одній із трьох моделей наукової раціональності (*класичній, некласичній, постнекласичній*). Такі моделі співіснують у методології сучасної науки як певні еволюційні форми дослідницької позиції науковця, його орієнтації на інструментальні моделі наукового аналізу переважно природничих (класична модель), описових (некласична модель) наук або ж на сучасну постмодерну методологію, головним завданням якої є дослідження природних і культурних феноменів на основі принципів самоорганізації систем.

В останньому випадку особливу роль відведено випадковості, яка розглядається як найважливіша умова формування й розвитку нових структур, а прояви законів суворої причинності, характерні для класичної парадигми, розуміються лише як окремі випадки.

У межах *класичної раціональності*, яка у психології бере початок з експериментальних робіт В. Вундта, незважаючи на існування певних відмінностей, основними в організації дослі-

джен є принципи атомізму й лінійного детермінізму. Основні методи, які використовуються у класично орієнтованих дослідження вищої школи як інструменти науково-психологічного пізнання – спостереження, експеримент і метод тестів. Аналіз продуктів діяльності й опитувальні методи які, наприклад, В. І. Слободчиков (1995) теж відносить до інструментів природничої психології, можна розглядати як методів класичної психології в разі, якщо особистість студента/викладача, як предмет дослідження, розглядається атомістично – психолог націлений на виявлення "центральных" структур, фіксацію закономірностей, а в ході пояснення виявлених феноменів – він прагне до виявлення жорсткого лінійного детермінізму, а також протиставляє власну дослідницьку позицію положенню досліджуваного як об'єкта. Далі подамо коротку характеристику методів.

Спостереження – це метод збору емпіричної інформації, який застосовується в умовах, природних для об'єкта дослідження, без втручання в хід його активності. Розрізняють об'єктивне спостереження (за іншими людьми) і самоспостереження, кожне з яких може бути безпосереднім або опосередкованим (із використанням певних знарядь спостереження).

Експеримент – метод дослідження психічного явища, умови прояву і розвитку якого спеціально створюються дослідником-експериментатором. У психології за місцем проведення виділяють лабораторний і природний експерименти. За ступенем втручання в об'єкт дослідження психолого-педагогічні експерименти поділяються на констатуючі та формуючі. У першому випадку передбачається отримання інформації про наявний стан об'єкта. У межах формуючого експерименту за мету дослідження береться викликаний актогенез (спрямований розвиток) його певної психічної функції. У разі, якщо це пізнавальні функції, ідеться про навчальний експеримент, якщо ж експериментально формуються особистісні утворення досліджуваного, такий експеримент називають виховним. Кожен із цих експериментів може бути як індивідуальним, так і груповим. Експеримент може також бути дослідним або випробувальним. В останньому випадку його частіше називають тестом і широко використовують в емпіричних дослідженнях практичного призначення, метою яких є індивідуальна діагностика досліджуваного.

Тест – це стандартизоване, часто обмежене в часі випробування з метою встановлення кількісних і якісних індивідуально-психологічних розбіжностей людей. Основною відмінністю тестів від інших емпіричних методів дослідження психології є наявність у арсеналі кожного з них чітких попередньо встановлених *норм*, із якими співставляються отримані результати конкретного дослідження у процесі його інтерпретації. Подальша робота передбачає перенесення характеристики психічних функцій групи, нормам якої відповідає отриманий результат, на об'єкт дослідження.

У психології вищої школи розрізняють тести досягнень, тести інтелектуального розвитку й особистісні тести. Найчастіше у психолого-педагогічній практиці вищої школи використовуються тести досягнень.

Тести досягнень орієнтовані на діагностику досягнень людини у процесі навчання, рівня розвитку її компетенцій, засвоєння нею знань, вмінь і навичок із певного предмета, який вивчався. Такі тести широко розповсюджені у психолого-педагогічних дослідженнях як засоби вступного, поточного, або підсумкового контролю знань при випробуванні ефективності впровадження новітніх педагогічних прийомів, технік і технологій.

Тести інтелектуального розвитку (від лат. *intellectus* – розуміння, пізнання) – це сукупність методик, спрямованих на діагностику розвитку загальних здібностей індивіда до пізнання. Серед таких здібностей виділяють такі пізнавальні якості, як логічне мислення, смислова й асоціативна пам'ять, здатність до просторової візуалізації, порівняння, узагальнення, конкретизації та перенесення певних евристик у нові умови й т. ін.). Узагальнений показник розвитку інтелекту виражається в коефіцієнті інтелектуальності. У вітчизняній психології вищої школи для оцінки загальних пізнавальних здібностей студентів найчастіше використовують Шкалу виміру інтелекту Векслера, Тест Амтхауера структури інтелекту та інші.

Особистісні тести використовуються дослідниками при науково-психологічному вивченні особливостей поведінки викладачів і студентів, своєрідності їхніх інтересів, ціннісних орієнтацій, емоційно-вольових проявів та інших характерологічних особливостей у певних соціально-педагогічних ситуаціях, своє-

рідності потенціалу їхньої соціальної та психологічної адаптації, стилю вирішення проблем, конфліктних ситуацій.

Одним з основних недоліків тестового методу є обумовлена класичним типом наукової раціональності атомістичність психічного як об'єкта тестового дослідження. Крім цього, "класична орієнтованість" тестів передбачає неминучу механістичність цього методу: результати дослідження значною мірою детермінуються запитаннями й завданнями. Недоліками тестового методу є також його виражена культуральна залежність і можливість формування феномену "тестової навченості".

Праксометричні методи (від гр. праксис, тобто діяльність) – це методи психологічного аналізу процесу і продуктів діяльності, через які досліджуються здібності до навчання людини, особливості її творчої діяльності, інтересів і схильностей. Основними методами тут є метод вирішення завдань і різноманітні проєктивні методики: завершення речень або історій, малюнкові методики. Наприклад, методика діагностики здібностей до навчання З. І. Калмикової передбачає аналіз процедури вирішення людиною експериментальної задачі, що включає реєстрацію ходу думок досліджуваного (для чого учня або студента просять міркувати вголос), особливостей його реагування на дозовану підказку, визначення оригінальності, чи то стандартності рішення, що він пропонує і т. ін.

При аналізі продуктів діяльності активно використовується принцип проєкції, тобто кристалізації у продуктах діяльності конкретної людини змісту її психічної активності та її особливостей. Такі продукти у психолого-педагогічних дослідженнях застосовують письмові роботи студентів, їхні твори, есе, вірші, проза, малюнки, технічні вироби, комп'ютерна продукція й інші результати продуктивної діяльності.

Вихідними положеннями *некласичної раціональності* є визнання цілісності об'єкта дослідження, на відміну від атомістичності класичної позиції, і відмова від лінійного детермінізму на користь статистичного, імовірнісного, кругового. Для неї також характерне врахування неминучості впливу особливостей інтерпретації дослідника на результати, які той отримує в ході дослідження. Ці критерії найбільше задовольняє група методів, які В. І. Слободчиков, Є. І. Ісаєв визначають як *методи описової*

психології: включене спостереження, емпатичне слухання, ідентифікація, діалогічна бесіда, біографічний метод, метод інтуїції, метод інтерпретації внутрішнього світу, герменевтика, інтроспекція, самозвіт, експериментально-генетичний метод.

Включене спостереження, на відміну від невиключеного, припускає реальну участь дослідника в досліджуваному явищі чи процесі дослідження. Дослідник вербалізує свої ролі в дослідженні, заявляє про свої переживання, сенсах, цінностях і т. ін.

Опитувальні методи – це методики, завдання яких представлені у вигляді запитань: усних (бесіда, інтерв'ю), письмових (анкета, опитувальник), або що дозволяє отримувати інформацію про обстежуваного із його слів.

Усні опитувальники забезпечують активний безпосередній контакт дослідника з досліджуваним, можливість індивідуалізації та варіативності запитань, їхні уточнення. У той же час, при контакті обох сторін організованого дослідження є загроза навіювання респондентові позиції інтерв'юєра, виникають організаційні складності при необхідності охоплення дослідженням великого кола осіб.

Письмові опитувальники, навпаки, допускаючи як групові, так і індивідуальні способи збору даних, забезпечують можливості охопити дослідженням велику кількість респондентів. Однак стандартний характер запитань, відсутність індивідуалізованого контакту з кожним з учасників дослідження знижують показники повноти та відвертості відповідей.

Емпатичне слухання передбачає ототожнення дослідником себе з досліджуваним із метою переживання ідентичних емоційних станів.

Ідентифікація передбачає уявну постановку дослідником себе на місце досліджуваного. На відміну від емпатичного слухання ідентифікація спирається на когнітивні механізми розуміння іншої людини: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення й ін.

Діалогічна бесіда вибудовується на принципах рівноправності спілкування. Пізнання досліджуваного суб'єкта вбачається лише через його розуміння. Дослідницьке завдання не є переважачим, а виступає поряд із завданнями колективного, педагогічного й іншого впливу.

Біографічний метод заснований на описі біографії людини. Біографічний метод передбачає психологічну реконструкцію життєвого шляху особистості з метою фіксації послідовних змін її психології як цілого.

Метод інтуїції передбачає інтуїтивне "схоплювання" психологічних особливостей людини, що не припускає спеціальних технік, а також усвідомленого використання інтелектуальних операцій.

Метод інтерпретації внутрішнього світу людини передбачає при розумінні психологічного стану іншої людини звернення до аналогій із власного життя.

Герменевтика являє собою тлумачення психології досліджуваного суб'єкта як тексту. Таке тлумачення передбачає співвіднесення психіки як тексту з контекстами та підтекстами її становлення й об'єктивізації, орієнтацію на традицію тлумачення текстів подібного роду.

Експериментально-генетичний метод. Не належить до описових методів (по-суті він є формувальним експериментом). Основна ідея цього методу, розробленого Л. С. Виготським як частини його культурно-історичного підходу, полягає в дослідженні перспективних шляхів розвитку вищих форм психічної діяльності людини на певному віковому етапі та визначенні умов, що забезпечують можливість такого розвитку. Особливістю цього формуючого методу є орієнтація на проектно-програмний тип науковості.

Інтроекція або самоспостереження є методом неklasичного типу, тільки якщо дослідник при розгляді об'єкта пізнання піднімається над його елементарним баченням, а також не проводить жорстких кордонів між собою як суб'єктом дослідження і стороною психічного, яка його цікавить, як об'єкт.

Самозвіт виступає продовженням методу інтроекції, дозволяючи фіксувати результати самоспостережень. Самозвіт може оформлятися у вигляді листів, щоденників, автобіографій, сповідей і має в цьому контексті сенс, тільки якщо спирається на інтроекцію як метод неklasичної психології. Вузким місцем самозвіту виступає соціальна бажаність, властива для самозвітів досліджуваних.

Відправними моментами науково-психологічного пізнання, що лежать в основі створення *постнеklasичних* методів дослід-

дження у сучасній психології ВШ є, принцип синергії (самоорганізації систем), принципи діалогічності й рефлексії, ідея "зникання" меж між людиною і середовищем. У цілому постнекласична дослідницька методологія має діалогічний характер і реалізується в таких основних методах дослідження психіки людини як багатоголосе дослідження, наративний метод і метод спільного дослідження.

Наративний метод. Наративний метод передбачає самоописи (автобіографії, оповідання, есе й інше), що доповнюються й уточнюються їхніми авторами. Автори нарративу також мають можливість ознайомитись і висловити своє ставлення до запропонованих дослідником інтерпретацій до створених ними змістів.

Багатоголосе дослідження. Метод спирається на ідею про необхідність і принципову можливість спільної участі в інтерпретації тексту трьох сторін, причетних до дослідження: автора тексту, дослідника і читача текстових описів. Причому, критичну вирішальну роль тут набуває саме позиція читача. Велика увага в межах цього методу приділяється переживанням дослідника, які також фіксуються у підсумковому звіті та відкриваються для вільних інтерпретацій читача.

Спільне дослідження. Нарешті, спільні дослідження припускають озброєння досліджуваного засобами аналізу та здійснення дослідження в цілому. Висновки, здійснені внаслідок власного дослідження представлених учасниками текстів, доповнюються в цьому випадку інтерпретаціями всіх досліджуваних.

У психології вищої школи та педагогічної діяльності представлені методи застосовуються не лише в організації та здійсненні наукових досліджень, а й у реалізації завдань психологічного супроводу освіти, зокрема, освітньо-професійної діагностики, до яких належать:

- встановлення відповідності людини вимогам професії та відповідності професії запитам людини, визначення наявного рівня професіоналізму працівників ВНЗ;

- виявлення професійних потенційних можливостей студентів і викладачів, допомога конкретному студенту як майбутньому працівникові в розвитку й використанні його реальних і потенційних професійних можливостей для ефективного набуття професійних компетенцій і виконання праці.

При здійсненні професійної діагностики, як зазначає А. К. Маркова важливо застосовувати системний підхід (досліджувати працівника цілісно), генетичний або динамічний підхід (вивчати працівника в динаміці), гуманістичний і людиноцентристський підхід (ураховувати можливості й запити самої людини, виходити з її інтересів, показувати їй її професійні резерви, потенційні можливості).

Із метою розвитку базових компетенцій професійної діагностики студентів у кінці підручника представлені матеріали психодіагностичного практикуму, знайомство та використання яких для самодіагностики допоможе читачеві чіткіше зрозуміти власний потенціал профпридатності до педагогічної діяльності у вищій школі. Найчастіше у психодіагностичній практиці сучасних ВНЗ використовують *синтетичний метод дослідження*. За процедурою його суть полягає у складанні психолого-педагогічної характеристики особистості студента або викладача.

Психолого-педагогічна характеристика студента створюється за такою схемою:

1. Загальні відомості про студента: прізвище, ім'я та по батькові, вік, навчальний заклад, курс, група. Стан фізичного розвитку та здоров'я;

2. Відомості про соціальне походження, сімейні, побутові умови життя й навчання студента: походження, місце перебування, сімейне становище, матеріальні й житлово-побутові умови; чи потребує якоїсь допомоги, хто її здійснює, ставлення до цього самого студента;

3. Становище студента в навчальному колективі: взаємовідносини з іншими студентами, групи членства, офіційний і неофіційний статус у них; особистісна активність, ставлення до інших; ступінь чутливості до впливів із боку інших осіб (виховних та інших) і т. ін.;

4. Навчальна діяльність, участь у науково-дослідній роботі: ставлення до навчання взагалі й окремих предметів, що вивчаються, зокрема, успішність із них; участь у наукових гуртках, Днях науки, олімпіадах, виконанні наукових проєктів, госпдоговірної тематики, (звернути увагу на планування, виконання, продуктивність роботи), участь у конференціях, публікації в наукових виданнях;

5. Психічні процеси, стани, особистісні якості студента:

а) увага, відчуття, сприймання, їхні індивідуальні особливості;

б) пам'ять, мислення, уява, їхні особливості, зокрема, особливості запам'ятовування, розуміння й засвоєння навчального матеріалу, уміння висловлювати думки в усній і письмовій формі, логічно міркувати, оперативність, широта та глибина мислення, його критичність, гнучкість, здатність робити правильні висновки й узагальнення, спрямованість і продуктивність уяви, креативні (творчі) характеристики;

в) емоції та почуття, їхня характеристика, особливо вищих;

г) інтереси, спрямованість, активність, допитливість, цілеспрямованість у діяльності із засвоєння, освоєння, пізнання наукових положень, істин; ступінь прагнення до нового, самостійності пошуку, відповідальності за результати освіти (учіння, виховання й морального, інтелектуального, культурного зростання);

6. Індивідуально-психологічні особливості студента: якості темпераменту та характеру; навички, звички, вчинки, індивідуально-психологічні особливості стилю поведінки. спілкування й діяльності, ділові характеристики: дисциплінованість, обов'язковість, відповідальність, вимогливість до себе й інших;

7. Громадська позиція студента – оцінка студентом обраної спеціальності, професії, інтерес до подій внутрішньополітичного й міжнародного життя країни, соціально-економічних питань;

8. Загальні висновки та пропозиції: найбільш характерні психологічні особливості особистості студента, які необхідно враховувати при індивідуальному підході до нього у процесі навчання та виховання. Спрямованість і перспективи розвитку й використання можливостей і здібностей студента;

9. Повна інформація про прізвище, ім'я, по батькові, посаду особи, яка складала характеристику, дату й мету складання.

Найчастіше у психолого-педагогічній практиці такі характеристики складаються з метою ґрунтовного дослідження інтелектуального або особистісного потенціалу досліджуваного, для потреб індивідуалізації навчання та виховання, профконсультування, а також для визначення перспектив психолого-педагогічної корекції або продуктивного розвитку пізнавальної,

комунікативної й особистісної сфер психіки студента. Корисним цей метод є і для самостійного застосування як педагогам, так і студентам, оскільки його використання систематизує уявлення людини про себе, сприяє підвищенню об'єктивності її самопізнання та самоствавлення.

Запитання та завдання до параграфа

1. Розкрийте основні положення Київської школи філософської антропології як філософсько-методологічної основи психології вищої школи.

2. Викладіть Ваше розуміння основних загальнонаукових принципів і підходів, що є основою загальнонаукової методології психології ВШ.

3. Визначте специфіку розуміння основних методологічних принципів психології вищої школи.

4. Розкрийте особливості методів психологічного дослідження класичної раціональності.

5. Охарактеризуйте методи емпіричного збору даних, що використовуються в дослідженнях неklasичної (описової) психології.

6. Розкрийте суть і методи психолого-педагогічної дослідження постнеklasичної раціональності.

7. Опишіть основні переваги та складнощі застосування організаційних методів у психологічному дослідженні.

8. Поясніть доцільність широкого застосування у психології вищої школи праксометричних методів збирання фактологічної інформації.

9. Назвіть ситуації застосування синтетичного методу дослідження як провідного методу обстеження.

10. Створіть схему дослідження цікавої для Вас проблеми ПВШ із застосуванням описаних методів дослідження.

11. Подумайте, у вирішенні яких проблем доцільно використовувати методи психологічного впливу (допомоги).

Теми рефератів за параграфом

1. Філософські техніки пізнання й дослідження оточуючого світу.
2. Категорія істини і науці, філософії та психології.
3. Витончений фальсифікаціонізм (К. Поппер, І. Лакатос).
4. Гіпотетично-дедуктивна модель наукового методу.
5. Концепція "нормальної" та "революційної" науки Т. Куна та її роль у методології наукового пізнання.
6. Концепція свідомості як духовної діяльності. (М. К. Мамардашвілі).

Завдання для контролю знань за параграфом

1. Що з запропонованого не є рівнем методології сучасної української психології вищої школи?
 - а) філософський рівень;
 - б) конкретно-методичний рівень;
 - в) загальнонауковий рівень;
 - г) психологічний рівень.
2. Системний підхід...
 - а) розглядає зв'язок не поєднаних між собою явищ;
 - б) вивчає системну детермінацію;
 - в) синтезує різні погляди в єдину;
 - г) аналізує об'єкт як систему.
3. Хто запропонував методику системного аналізу професійної діяльності?
 - а) Л. С. Виготський;
 - б) В. Д. Шадриков;
 - в) Л. фон Бергаланфі;
 - г) В. Шинкарук та Н. Хамітов.
4. Процес виникнення або розвитку явища у відповідь на конкретний, окреслений у часі педагогічний вплив — це ...
 - а) онтогенез;
 - б) культурогенез;
 - в) актогенез;
 - г) соціогенез.

5. У психосоціальному підході:
- а) розглядається вплив психічних явищ на соціум і навпаки, при цьому особлива увага приділяється причинно-наслідковим зв'язкам;
 - б) вивчається особистість, яка живе в певному суспільстві, свідомість якої обумовлена історичними, біографічними обставинами її життя, життєвою позицією, національною, професійною належністю, віком, статтю;
 - в) досліджується, що є першоджерелом психічних процесів, станів і властивостей у контексті соціуму, у якому перебуває індивід;
 - г) визначається роль соціального в житті як окремого індивіда, так і групи в цілому.
6. Некласичний тип наукової раціональності характеризується...
- а) використанням неklasичних методів дослідження;
 - б) високими показниками валідності й надійності при проведенні експерименту;
 - в) відмовою від елементаристської спрямованості й лінійного детермінізму;
 - г) особливою популярністю у сучасній науці.
7. Який метод найчастіше використовують у психодіагностичній практиці сучасних ВНЗ?
- а) постнеklasичні методи дослідження;
 - б) експеримент;
 - в) неklasичний метод дослідження;
 - г) синтетичний метод дослідження.
8. Прагнення вивчати будь-яке психічне явище як процес, що має початок, певну динаміку й завершення найповніше виявляється у:
- а) принципі системної детермінації психічного;
 - б) принципі розвитку;
 - в) принципі лонгітюдності;
 - г) принципі системної будови психічного.
9. Суб'єктний підхід базисово розкрито в роботах:
- а) С. Л. Рубінштейна;
 - б) Б. Г. Ананьєва;
 - в) Л. С. Виготського;
 - г) К. Роджерса.

10. Що означає термін "екзистенція"?

- а) буття існування, процеси порушення сталості, виходу "за межі";
- б) трансцендентальність матеріального світу;
- в) виникнення й розвиток психічних процесів у ненародженого плода;
- г) ідентифікацію особистості (студент) з авторитетними особами (викладач).

Список рекомендованої літератури

1. *Аверенцев В. А.* Порог социализации / В. А. Аверенцев. — М., 2004.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. — М., 2000.
3. *Буева Л. П.* Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. — М., 1968.
4. *Власова О. І.* Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. — К., 2005.
5. *Власова О. І.* Методика викладання психології / О. І. Власова. — К., 2012.
6. *Дьяченко М. И.* Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович : учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — Мн., 1981.
7. *Кон И. С.* Ребенок и общество / И. С. Кон. — М., 1988.
8. *Кримський С. Б.* Під сигнатурою Софії / С. Б. Кримський. — К., 2003.
9. *Кун Т.* Структура научных революций / Т. Кун. — М., 1975.
10. *Лазурский А. Ф.* Программа исследования личности в ее отношениях к среде / А. Ф. Лазурский, Л. Н. Франк. — М., 1912. — Кн. 2.
11. *Леонтьев Д. А.* Философия жизни М. Мамардашвили и её значение для психологи / Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. — 2011. — №1. — С. 2.
12. *Маркова А. К.* Психология профессионализма Маркова А. К. — М., 1996.
13. *Мороз О. Г.* Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко : навч. посіб. — К., 2003.

14. Москаленко В. В. Соціальна психологія / В. В. Москаленко. — К., 2005.
15. Мудрик А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. — М., 2004.
16. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломенский. — СПб., 1999.
17. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. — СПб., 2007.
18. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев : учеб. пособие. — М., 1995.
19. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. — М., 2001.
20. Стрижов Е. Ю. Психология нравственной направленности и мощенничества / Е. Ю. Стрижов. — М., 2009.
21. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. — 2 вид. перероб. і доп. — К., 1986.
22. Чернышев А. С. Программа проектирования развивающей социальной среды (социального оазиса) и подготовки молодежных лидеров / А. С. Чернышев, Ю. А. Лунев, Ю. Л. Лобков, С. В. Счев. — Курск, 2006.
23. Янчук В. А. Методология и методы научного исследования в психологии и социальных науках / В. А. Янчук. — Минск, 2011.

МОДУЛЬ

2

Психологія студента

§ 2.1. Психологічна характеристика студентського віку. Типологія студентів

Розвиток людської особистості триває все життя, утім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у людини закладаються основи тих якостей, із якими вона ввійде в атмосферу обраної професійної діяльності, де відбуватиметься її професійна самореалізація та подальший розвиток як особистості. Питання педагогічних умов оптимізації особистісного становлення студентів в аспекті розвитку їхньої професійної діяльності постійно перебуває в центрі уваги вищої школи. Уся система навчально-виховного процесу сучасного ВНЗ має вибудовуватися на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця. Таке завдання є пріоритетним для будь-якого вищого навчального закладу як інституту спрямованої освітньо-професійної соціалізації сучасної людини.

Поняття *студент*, яке позначає учня вищої школи, історично є сучасником виникнення європейської вищої освіти. Спочатку, у ранній період Нового часу, з'явилося латинське позначення *studiosus* ("цікавитися"). Згодом воно модифікувалося в дієприкметник теперішнього часу – *studente* (студент), яке і зараз є відповідником для учнів вищих навчальних закладів.

Як окрему вікову та соціально-психологічну категорію студентство виділено в науці відносно недавно – у 1960-х рр. у роботах лєнінградської психологічної школи Б. Г. Ананьєва. Як вікова категорія студентство співвідноситься з етапами розвитку дорослої людини, представляючи собою "перехідний етап від дозрівання до зрілості", і визначається як пізня юність – рання дорослість (17–25 років).

Виділення студентства в межах епохи зрілості – дорослості засновано на соціально-психологічному підході, який базується на розумінні визначення психологічних особливостей людини через належність її певній соціальній групі.

Цілісний аналіз студентства як користувача освітніх послуг ВНЗ, об'єкта професійної діяльності педагога вищої школи доцільно здійснювати, розглядаючи студента як людину певного соціального статусу, віку та як особистість, тобто в сукупності трьох аспектів: із соціального, біологічного та психологічного поглядів.

1. Із соціального погляду, предметом аналізу студентства є характеристики, у яких втілюються суспільні стосунки, якості, що породжуються належністю студента до певної соціальної, гендерної групи, національності й т. ін.

2. Біологічний аспект аналізу включає особливості організменного дозрівання та функціонування студентів як належних до вікової групи, (конституційні особливості, зріст, вага, фізична витривалість, енергетичні показники), специфіку діяльності нервової системи, роботи аналізаторів і т. д. Цей бік зумовлений спадковістю та вродженими задатками, але у певних межах змінюється під впливом умов життя й розвитку. Відповідні дослідження цього аспекту розкривають фізіологічні властивості та можливості студента, вікові й індивідуально-типологічні особливості організму молодої людини.

3. Із погляду психології, важливим є аналіз психічних процесів, станів і властивостей особистості студентів у єдності їхніх проявів. Головне у психологічному аналізі – психологічні властивості особистості студентів, від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, особливості формування та прояву психічних новоутворень. Ідеться насамперед про домінуючий у сучасних студентів тип спрямованості, специфіку розвитку здібностей, характеру, особливості самосвідомості.

Як соціальна група студентство – це особлива соціальна категорія людей, специфічність якої обумовлена організаційним об'єднанням їхнім таким суспільним осередком спрямованої соціалізації людського індивіда, яким є інститут вищої освіти. За даними сучасних дослідників, ця соціальна група, порівняно з іншими групами населення, вирізняється доволі високим рівнем розвитку

пізнавальної активності й активним становленням інтелектуальної та соціальної зрілості. Окрім того – це доволі різноманітна з позиції вікового діапазону верства сучасного населення, що обумовлено як низьким рівнем вікових обмежень можливостей сучасної людини навчатись із відривом від виробництва (скажімо, у нашій країні – це 35 років), або ж повною відсутністю будь-яких обмежень (наприклад, у Франції), так і існуванням різних форм надбання такої освіти (очна, заочна, дистанційна й ін.).

Водночас, період належності людини до групи студентства обмежений часом – у середньому 5–6 років. Однак це час активної трансформації психіки молодої людини під впливом умов життя. Як специфічна соціальна група студенти характеризуються особливими *умовами життя, праці та побуту; соціальною поведінкою і системою ціннісних орієнтацій*. Студентство об'єднує молодих людей, які займаються одним видом діяльності – *навчально-професійною діяльністю*, спрямованою на здобуття спеціальної освіти. Вони приблизно одного віку (в Україні – це 18–25 років, у високоіндустріалізованих країнах (Англія, США) середній вік вступника до ВНЗ 24–25 років), *із єдиним освітнім рівнем, мають загалом схожі мотиви й цілі життєдіяльності*. Основними рисами, що відрізняють студентство від решти груп, є *соціальний престиж, активна взаємодія з різними соціальними групами, пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей і прогресивних перетворень*.

Метою діяльності студентства як своєї мобільної групи населення є освоєння за спеціально організованою програмою соціально-професійних ролей, підготовка до виконання важливих соціальних функцій: професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних тощо. Головними *напрямами* життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання й самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне, фізичне самовдосконалення.

І. О. Зимня, розглядаючи студентство як "особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти", виділяє такі основні характеристики студентів, що відрізняють їх від інших груп населення: *високий освітній рівень, пізнавальна мотивація, соціальна актив-*

ність, досить гармонійне поєднання активного становлення інтелектуальної та соціальної зрілості.

Студентський вік припадає переважно на період пізньої юності й ранньої дорослості. У цей час закінчується фізичне дозрівання організму, набувається той рівень особистісної зрілості, який дозволяє людині самостійно вирішувати питання вибору професії, участі у виробничій праці після закінчення школи або вищого навчального закладу, оволодівати різними соціальними ролями й іншими можливостями.

Якщо підійти до студента як до людського індивіда певного віку, то для нього будуть характерні найменші величини латентного періоду реакцій на прості, комбіновані та словесні сигнали, оптимум абсолютної й диференційної чутливості аналізаторів, найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних реакцій та інших психофізіологічних навичок. Порівняно з іншими віковими групами, у юнацькому віці, який у завершальній частині збігається з навчанням людини у вищій школі, **багато показників розвитку інтелектуальних і фізичних сил досягають оптимуму.** У юнаків відзначається найвища швидкість оперативної пам'яті та переключення уваги, вирішення вербально-логічних завдань. Це "золота пора" людини щодо початку інтеграції різних функціональних рівнів активності, розвитку єдиного збалансованого інтелектуально-емоційно-психічного комплексу психічного життя, досягнення найвищих результатів, які ґрунтуються на всіх попередніх процесах її біологічного, психологічного та соціального розвитку.

Важливо розуміти, що час навчання у ВНЗ – це і період продовження інтенсивного **психічного розвитку людини**, який має мінливу динаміку. Репрезентативні дослідження показали, що у студентському віці відбувається складне переструктурування психічних функцій, складається людський інтелект як пізнавальна система, змінюється вся структура особистості у зв'язку з входженням людини в нові, ширші й різноманітні соціальні спільності (Б. Г. Ананьєв, М. Д. Дворяшкіна, Л. С. Грановська, В. Т. Лісовський, І. О. Зимня, І. С. Кон та ін.).

Зокрема, у період пізньої юності відбувається нерівномірний **розвиток** таких важливих для навчання **психічних процесів**, як

мислення, пам'ять, увага. "Підйоми" в розвитку мислення припадають на вік 20, 23 і 25 років. "Спади" спостерігаються у 22 і 24 роки. "Підйоми" в розвитку пам'яті припадають на 18, 23 роки, "спади" – на 22 і 24 роки. При цьому, часова розбіжність "підйоми" і "спадів" у розвитку пам'яті й мислення мають практичне значення – зміни в пам'яті наче підготовляють зміни в розвитку мислення. У віці від 18 до 21 року рівень уваги стабільний; пізніше коливання виражені інтенсивніше. 19, 22 і 25 років є оптимальним віком для розвитку інтелекту, оскільки в цьому періоді зафіксовано найкращі показники інтеграції пізнавальних функцій.

Особливості мислення студента є одним з основних факторів успішності його навчання. У дослідженні Г. Крайг виявлено, що студенти в розвитку мислення просуються від дуалізму (правильно/неправильно) до толерантності щодо множинності суперечливих поглядів (концептуальний релятивізм), а потім до власної думки, самостійного пошуку відповіді на складні запитання та відповідальності за власний вибір цінностей, поглядів і стилю життя. Наведені дані свідчать про суперечливий характер розвитку психічних функцій студентів, що не може не позначитися на їхніх успіхах у навчанні.

Аналіз закономірностей розвитку людини у студентському віці, як періоді інтенсивного інтелектуального розвитку, формування навчально-професійної діяльності, засвоєння ролі студента, входження в нове "доросле" життя, дозволяє говорити про психологічні особливості студентського віку.

Час навчання у вузі збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю **становлення особистісних рис** – процес, проаналізований у роботах таких учених, як Б. Г. Ананьєв, А. В. Дмитрієв, І. С. Кон, В. Т. Лісовський, З. Ф. Єсарева й ін.

Найголовніша особливість юнацького віку (включаючи і пізню юність) полягає в усвідомленні людиною своєї індивідуальності, неповторності, у **становленні самосвідомості та формуванні "образу Я"**, що включає три взаємопов'язані компоненти: пізнавальний, емоційний і поведінковий. Структурно самосвідомість людини складається із *Я-концепції* (уявлень людини

про себе), *самооцінки* як ставлення до себе на основі таких уявлень і *механізмів самоконтролю*, тісно обумовлених особливостями самооцінки особистості. "Я-концепція" визначається як складна динамічна система уявлень людини про себе (Р. Бернс, К. Роджерс та ін.). Відповідно до умов освітньо-професійної соціалізації ВНЗ "**Я-концепція**" студента-майбутнього спеціаліста розуміється як система його уявлень про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності.

На думку авторитетних психологів (Р. Бернс, І. Бех, В. Юрченко), формування позитивної "Я-концепції" майбутнього фахівця одне з пріоритетних завдань вищої школи, навіть порівняно із традиційним розвитком професійних здібностей, вдосконаленням спеціальної підготовки, поглибленням фахових знань, оскільки це психічне утворення в сучасній персонології вважається ядром особистості людини.

У студентські роки становлення "Я-концепції", як ядра особистості, довершується формуванням її соціально-професійного аспекту. При цьому студенти з позитивною "Я-концепцією" вирізняються високою і, здебільшого, адекватною самооцінкою професійних здібностей, особистісних якостей і результатів своєї професійно-навчальної діяльності. Навпаки, для студентів із негативною "Я-концепцією" характерний брак вираженого інтересу до професійного аспекту навчання, пасивність самопізнання, невмотивованість навчально-професійного самоствердження й самореалізації.

Студентська юність – це час активного становлення самосвідомості людини, посилення регулятивної ролі ціннісних орієнтацій, самоаналізу та самооцінки в організації життя молодих людей. Тому активність (пізнавальна, емоційна, соціальна, особистісна,) – найхарактерніший прояв пріоритетів людини студентського віку – вона обов'язково повинна знайти для себе сферу успішного самоствердження, у якій стає можливою її самоактуалізація як саморозвиток психіки людини на рівні особистості, суттю якого є становлення її соціально значущих якостей. Якщо потреба в досягненні не знаходить свого задоволення в основній для студента навчальній діяльності, то ця потреба закономірно зміщується на інші сфери життя – спорт, бізнес, суспільну діяльність, хобі або в сферу інтимних стосунків. Тому часто – це

час спортивних рекордів, початок художніх, технічних і наукових досягнень людини.

Зміни в "Я-концепції" студента тісно пов'язані зі становленням його самооцінки. Остання може бути адекватною й неадекватною (завищеною або заниженою). Кожний із цих проявів по-різному впливає на рівень домагань людини, сприймання світу, інших людей, організацію її життя в цілому, породжує особливий тип її переживань.

Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального "я" з реальним. Однак ідеальне "я" у студентському віці ще не чітке і може бути випадковим, а реальне "я" ще всебічно неоцінене самою особистістю. Це об'єктивне протиріччя в розвитку особистості молодшої людини може викликати в неї внутрішню невпевненість у собі та інколи супроводжується зовнішньою агресивністю, розв'язністю або почуттям нерозуміння. Тому адекватна самооцінка, яка виступає для людини оптимальною внутрішньопсихологічною умовою ефективної організації життя, продукує реалістичне ставлення до нього, на жаль, не є домінуючою у сучасних студентів насамперед унаслідок недосконалості їхніх механізмів самопізнання.

Студенти із завищеною самооцінкою, як правило, переоцінюють свої можливості й недооцінюють потенціал оточуючих людей. Тому в організації власного життя вони частіше за інших переживають розчарування від результатів власної діяльності і спілкування.

Характерними для людини із заниженою самооцінкою є низька самоповага, нестійка думка про себе, намагання приховати від оточення своє справжнє "Я", виконати роль, яка здається більш прийнятною або ефектною в конкретному середовищі. Молоді люди такого типу підвищено чутливі та вразливі. Вони чутливо реагують на критику, насмішки, зневагу, осудження. Для них характерні закритість, самоізоляція, схильність до віртуального спілкування зі світом, самотність.

Фахівці в галузі вікової психології і фізіології відзначають, що в 17–19 років здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки розвинута не в повній мірі. Нерідко невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, в основі

яких можуть бути не завжди гідні мотиви. В. Т. Лісовський зазначає, що 19–20 років – це вік безкорисливих жертв і повної самовіддачі людини, але й інфантильні прояви та різного роду негативні реакції ще достатньо характерні для типового представника цієї вікової групи, що найчастіше є наслідком його соціальної та особистісної незрілості.

У сучасній психології описано феноменологію життєвих проявів особистості з неадекватною самооцінкою об'єднується в понятті *онтологічної впевненості/невпевненості людини*, яке тісно пов'язано з її особистісною зрілістю. Узагалі, зрілість людини у психологічній літературі визначається за комплексним критерієм. На думку авторитетного американського психолога – батька персонології Г. Олпорта, особистісна зрілість людини характеризується трьома основними ознаками: 1) широкі кордони "Я", тобто зріла людина турбується не лише про себе, а й про інших людей; 2) самоусвідомлення та прийняття себе як розуміння своїх сильних рис і визнання певних існуючих обмежень; вміння ставитись до себе з гумором; 3) наявність світогляду, за допомогою якого зріла людина пояснює світ і самовизначається в ньому.

У дослідженні чинників особистісної зрілості сучасного студентства, яке було проведене на базі КНУ імені Тараса Шевченка (Жигирєєва В. С., Мілютіна К. Л., 2013), з'ясовано, що для сучасних українських студенток характерна висока онтологічна впевненість, що проявилась у загальній стійкості їхніх буттєвих світоглядних опор, найменш стійкою з яких є Впевненість у світі. Більш диференційовані показники їхньої онтологічної впевненості, представлені шкалами Вітальні контакти зі світом, Вітальні контакти з людьми, Особистісна автономія, Хибне Я знаходяться у межах статистичної норми. Натомість за допомогою кореляційного аналізу був виявлений значущий зв'язок проявів онтологічної невпевненості окремих студенток і їхньої схильності до співзалежних (несамостійних) моделей організації власного життя.

Продуктивним в обговоренні критерію людської зрілості видається і соціологічний підхід, представлений чотирма основними ознаками зрілості (або дорослості) людини: 1) самостійність проживання, 2) наявність роботи, 3) фінансова незалежність і 4) здатність людини до самостійного прийняття життєво важливих рішень.

У світовій психологічній літературі нині широко представлені дослідження поведінки людини в ситуації необхідності прийняття життєво важливих рішень. Особливості такої активності визначаються як стратегії подолання з життєвою ситуацією, що склалася (копінг-стратегії), а поведінка особистості, орієнтована на подолання, має назву копінг-поведінки.

На базі кафедри психології розвитку КНУ імені Тараса Шевченка було здійснено дослідження особливостей становлення соціальної зрілості сучасного студентства через аналіз сформованості в них механізмів подолання та їхньої продуктивності (Панченко В. М., Крайніков Е. В., 2012).

За результатами дослідження, проведеного в умовах закінчення навчання у ВНЗ, виділено три узагальнені моделі копінг-поведінки студентів-випускників, дотичних до їхньої соціальної зрілості: модель активної адаптивної копінг-поведінки з базовою копінг-стратегією "вирішення проблем", модель активної дисфункціональної копінг-поведінки з базовою стратегією "пошук соціальної підтримки", модель пасивної дисфункціональної копінг-поведінки з базовою стратегією "уникнення".

За результатами кластерного аналізу виявлені окремі групи досліджуваних, відповідно до переважання в них певної копінг-стратегії, а також встановлено, що виявленим видам копінг-стратегій відповідають певні рівні розвитку зрілості студентів: найвищий – самостійна активна копінг-поведінка зі стратегією "вирішення проблем" (29,4 %), середній – активна поведінка, стратегія "пошук соціальної підтримки" (45,6 %), низький рівень – пасивна поведінка, стратегія "уникнення" (25 %).

Очевидно, що лише перша із трьох моделей описує адаптивну активність соціально зрілої дорослої людини. Такими за результатами дослідження є лише третина випускників ВНЗ. Дві інші моделі є проявами соціально незрілої поведінки студента, який не готовий до самостійного вирішення життєво важливих проблем подальшого соціально-професійного самовизначення.

Більшість психологів вважають факт офіційного визнання дорослості молодих людей одним із найважливіших моментів соціальної ситуації розвитку в юності. Тому найважливішою проблемою, суттю соціальної ситуації розвитку студента є його **особистісне та професійне самовизначення.**

Ефективне вирішення такої проблеми у сучасних соціальних умовах викликає істотні зміни в цілях професійної освіти, що співвідносяться з глобальним завданням забезпечення оптимального входження молодого людини у соціально-професійний світ і продуктивної адаптації в ньому. Це викликає необхідність постановки питання про повніший, особистісно і соціально інтегрований результат освіти.

Вбачається, що система освіти повинна формувати таку якість, як *професійний універсалізм* – здатність людини, як суб'єкта праці, змінювати сфери та способи діяльності. Досягнення такої мети неможливо без істотного підвищення рівня психологічної культури викладачів і студентів шляхом освоєння напрацьовань психології професійної діяльності*.

**Будь-яка професійна діяльність постає перед людиною у формі нормативно-схваленого способу дії. У процесі опанування професією людина "розпредметнює" нормативний спосіб певної виробничої діяльності, перетворюючи його на індивідуальний спосіб діяльності виробляючи власний індивідуальний стиль діяльності. Внутрішнім боком оволодіння діяльністю є формування в людини психологічної системи діяльності на основі індивідуальних якостей суб'єкта діяльності шляхом їхньої реорганізації, переструктурування, виходячи з цінностей і мотивів діяльності. Потреби, інтереси, світогляд, переконання й цінності, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій особистості є вихідною базою для формування психологічної системи професійних дій фахівця зовнішнім вираженням якої стає його індивідуальний стиль діяльності, особливості якого закладаються вже під час навчання у вищій школі. (примітка)*

Для адекватного визначення здібностей і особистісних властивостей, необхідних людині для оволодіння тією або іншою професією, потрібно знайомство із професіограмою професії. Відповідно до вимог, що пред'являються професіограмою до людської психіки, виділяються три рівні характеристик-якостей людини: 1) абсолютно необхідні, 2) відносно необхідні; 3) бажані. Використання таких професіограм істотно прискорює професіоналізацію людини в будь-якій сфері суспільного виробництва.

Даними доведено, що у студентському віці, завдяки більш широкій доступності загальнокультурної складової соціального

життя людиною гостро усвідомлюється *проблема особистісного самовизначення, вибору життєвих цінностей*. Юність прагне сформувати внутрішню позицію відносно себе ("Хто Я?", "Яким Я маю бути по відношенню до інших людей, а також до моральних цінностей?"). Саме в юності молода людина свідомо обирає своє місце серед категорій добра і зла. "Честь", "гідність", "право", "обов'язок", "справедливість" та інші поняття, що характеризують особистість, активно хвилюють студента. Молода людина розширює розуміння добра і зла до граничних меж і випробовує свій розум і свою душу в діапазоні від прекрасного, піднесеного, доброго до жахливого, незмінного, злого. Студент прагне відчути себе в боротьбі і подоланні, падінні та відродженні – у всьому розмаїтті духовного життя.

Вік 18–20 років – це період найактивнішого **розвитку моральних і естетичних почуттів** людини, становлення та стабілізації її характеру, рефлексивних здатностей і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудова, подружньо-сімейних і т. ін. Протягом юності також відбувається вrostання індивідуальної психіки в об'єктивний і нормативний дух цієї епохи у його національній формі, формується світогляд як цілісне осяжне ставлення до світу, що в цілому створює внутрішні можливості для самостійного життєвого, соціального, особистісного самовизначення молодих людей.

Характерною рисою **морального розвитку** в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало в повній мірі учням у старших класах – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (цілей і способу життя, обов'язку, любові, вірності й ін.).

Саме у студентському віці відбувається **перегляд ціннісно-духовних категорій, аксіологічна переорієнтація**. Посилюється усвідомленість, реалістична спрямованість мотивів поведінки. Формуються та зміцнюються позитивні **особистісні риси** – відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, вміння регулювати свої почуття, бажання, схильності. Разом із тим треба мати на увазі, що до 20 років

через неостаточно сформовану здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки, інколи у студентів мають місце невмотивовані прояви агресивної поведінки, неадекватних дій, протиправних вчинків. Як правило, це характерно для студентів, які з різних причин не мають достатньої *мотивації навчання*.

Дослідження психологів (О. Леонт'єв, Л. Божович) доводять, що без достатньої позитивної мотивації неможливо досягти результатів у розвитку особистості під час навчання у вищій школі. В. Кутєєва називає такі позитивні мотиви навчальної діяльності: почуття обов'язку, усвідомлення значущості оволодіння професією, інтерес до навчання й окремих наук, відчуття задоволення від пізнання нового матеріалу, вирішення складних завдань. На мотивацію також впливає зміст занять, методика викладання, особистість викладача, стосунки у студентському колективі, змагання, досягнуті результати.

Для успішного навчання у вищій школі сучасному студенту необхідні не лише мотивація навчання, а також досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема, сприймання, уявлення, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, володінням досить широким колом логічних операцій і т. д. Саме такі характеристики вирізняють студентство серед їхніх однолітків, які не навчаються у вищих навчальних закладах.

При певному зниженні показників їхнього розвитку у студента можлива компенсація за рахунок підвищеної мотивації навчання або працездатності, посидючості, ретельності й акуратності в навчальній діяльності. Однак існує нижній поріг такого зниження, при якому компенсаторні механізми не допомагають, і студент, який не в змозі опанувати програму навчання, відраховується. У різних ВНЗ такі рівні дещо розрізняються, але загалом вони близькі між собою, навіть якщо порівнювати столичні та периферійні ВНЗ, так звані "престижні" і "непрестижні" професії.

У той же час, різні групи професій для їхнього успішного опанування, передбачають дещо відмінні психологічні характеристики студентів. Так, за даними спеціального дослідження для успішного оволодіння гуманітарними професіями у ВНЗ людина повинна мати яскраво виражений вербальний тип інтелекту, що

перевищує невербальний інтелект у середньому на 16 умовних одиниць. Перспективні абітурієнти-гуманітарії мають характеризуватися широтою пізнавальних інтересів, ерудованістю, добре володіти мовою, мати багатий словниковий запас, уміти правильно його використовувати, точно співвідносити конкретні й абстрактні поняття, мати високо розвинуте абстрактне мислення. Фахівці гуманітарного профілю постійно живуть, образно висловлюючись, "у світі слів", у той час як фахівці технічного і природничого профілів відносно частіше звертаються до предметного й конкретного світу речей.

Молоді люди, які хочуть добре навчатись на природничих факультетах, повинні володіти, у першу чергу, високорозвиненим логічним і абстрактним мисленням, здатністю довільно управляти власними розумовими процесами, тобто швидко й активно зосереджуватися на об'єкті, повністю відволікаючись від всього іншого. Останнє можливо лише при наявності високого ступеня концентрації уваги. На висоті у них мають бути також строгість і логічність суджень. Досвід успішного навчання студентів на таких факультетах свідчить, що якості розуму, необхідні для оволодіння природничими професіями, повинні бути добре сформовані вже на момент вступу до ВНЗ. Студенти природничих спеціальностей відрізняються підвищеною чіткістю, лаконічністю й незалежністю суджень. При цьому їм притаманний низький рівень соціабельності, тобто низька мотивація спілкування, недостатньо розвинені комунікативні вміння.

З іншого боку, у спеціальному дослідженні психологи з'ясували, що інтровертованість особистості, як її самозаглибленість, "оберненість" на свій внутрішній світ значуще корелює з рівнем успішності студентів-математиків. Це означає, що інтровертованість студента – необхідна умова успішного навчання у ВНЗ за такою спеціальністю, і її також слід включити до структури спеціальних здібностей абітурієнтів факультетів точних наук. Нарешті, виявлена ще одна характерна риса особистості студентів цих спеціальностей – їхні самооцінюючі думки (особливо про власні соціальні властивості) в основному неадекватні. Незважаючи на самозаглибленість, певну відстороненість від зовнішнього світу, себе вони знають погано та в цьому аспекті потребують психологічної допомоги.

У структурі розумових здібностей майбутніх інженерів – провідними компонентами є високий рівень розвитку просторових уявлень і кмітливість, а також і швидкість мислення. Крім того, їм необхідно мати високий рівень невербального, тобто дієво-практичного інтелекту. За експериментальними даними виявилось, що у представників цієї групи студентів просторові уявлення досягають високого рівня розвитку вже у першокурсників. Цей рівень є індивідуальним максимумом на момент вступу людини до технічного ВНЗ і в процесі навчання розвивається дуже незначно. Натомість, за час перебування у вищому навчальному закладі у студентів – майбутніх інженерів розвиваються такі властивості особистості, які характеризують їхнє позитивне ставлення до соціально прийнятих норм, посилюється їхня інтровертованість, що супроводжується, як правило, інтенсифікацією розумової діяльності та підвищенням її ефективності. Разом із тим, майбутнім інженерам притаманна вузькість пізнавальних інтересів. Так, у них знижена увага до політичного життя країни, ще менше їх цікавлять філософські проблеми. Це означає, що проблеми підвищення якості освітньої соціалізації студентів технічних спеціальностей, пов'язані з формуванням світоглядних компонентів їхньої індивідуальної свідомості, є особливо актуальними для сучасної вищої технічної школи.

Отже, вища освіта має великий вплив на психіку людини та її особистість, яка розвивається і змінюється впродовж усього періоду навчання у ВНЗ. Умови освітньої соціалізації визначають спрямованість розуму людини, формують склад мислення, який характеризує **професійну спрямованість особистості**, істотно впливають на формування ціннісних орієнтацій молодих людей, які по суті є своєрідним дзеркалом, у якому відображуються соціальні ідеали сучасного суспільства.

Репрезентативне дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентів, проведене на базі кафедри психології розвитку КНУ імені Тараса Шевченка (Невідома Я. Г., Старовойт Р. С., 2013) встановило наявність взаємозв'язку ціннісних орієнтацій студентів з особливостями їхньої особистісної спрямованості. Зокрема, чинник "спрямованості на справу" отримав найбільше кореляцій із такими цінностями, як: "досягнення", "самовизна-

чення", "соціальність", "зрілість", "духовність". Спрямованість "на себе" в осіб студентського віку також пов'язана з певними цінностями, серед яких лідирують "особистісна зрілість" і "духовність". Унаслідок проведення кореляційного аналізу з'ясовано також, що існує зв'язок певних цінностей студентів із їхніми базовими особистісними установками. Прямо пов'язані між собою мотиваційна установка особистості студентів на результат і такі ціннісні орієнтації, як "досягнення" та "соціальна влада". Альтруїстична мотивація корелює з цінностями "безпеки" та "соціальністю", а мотиваційна установка на "свободу" виявила прямий зв'язок із такими ціннісними орієнтаціями студентів як "самовизначення", "духовність" і "стимуляція". У дослідженні також було виявлено, що курс навчання досліджуванних позитивно корелює з їхньою навчальною мотивацією.

Окрім цього, встановлено відмінності в ціннісних орієнтаціях студентів різних спеціальностей. Так, у студентів-істориків серед ціннісних орієнтацій переважають "свобода", "щасливе сімейне життя", "фізичне та психічне здоров'я", "кохання", "освіченість". Для студентів-психологів найбільш характерні такі цінності, як: "щастя оточуючих", "творчість", "життєрадісність", "повага з боку оточуючих", "продуктивна життєдіяльність", "пізнання" та "терпимість".

Такі дані свідчать про те, що в цілому структура ціннісних орієнтацій студентів ВНЗ, з одного боку, пов'язана з типологічними характеристиками їхньої особистісної спрямованості й дією провідного мотиву активності особистості студента, з іншого – відображає особливості його нових умов навчання й життєдіяльності, а також обумовлена специфікою обраної ним спеціальності. Показово, що вже у першокурсників, які недалеко відійшли від випускників шкіл, з'являються нові якісні особистісні риси: підвищене почуття власної гідності: "Я – студент, а не школяр"; багатство інтересів до різних галузей знання; нове в особистих поглядах на представників протилежної статі; відносно більша особиста свобода й незалежність від батьків.

Нові і складні завдання вищої освіти, що виникають перед студентом уже на першому курсі, вимагають від нього чіткої організації навчального процесу, виховання у студентів навичок самостійної роботи з навчальною й науковою літературою, умінь самостійного розподілу свого часу між навчанням, побутом

і відпочинком, а в багатьох випадках ще й підробітками. Систематичні спостереження засвідчують, що студенти першого курсу більш охоче, ніж студенти інших курсів, беруть участь у різнобічній громадській діяльності. Вони більше піддаються впливу викладачів і громадських організацій, їх простіше організувати на будь-яку справу, легше проконтролювати, вимагати. На другому курсі студенти вже, як правило, адаптуються до нових обставин. Вони стають більш практичними в розподілі часу та стипендії, відчувають більшу самостійність і, водночас, відповідальність, більше замислюються над спеціальністю тощо. У переважній більшості студентів формуються навички й уміння раціональної організації розумової діяльності, усвідомлюється покликання до обраної професії, виробляється оптимальний режим праці, дозвілля та побуту, встановлюється система роботи з самоосвіти і самовиховання професійно значущих якостей особистості.

Протягом початкових курсів складається студентський колектив, у якому кожен студент отримує певний соціальний статус, що визначає його місце та значення в академічній групі, і пов'язаний із цим діапазон прав і обов'язків, а також авторитет (впливовість) в очах однокурсників, зав'язуються дружні стосунки, виникають любовні переживання.

За даними проведених нами досліджень (Власова О. І., 2002–2005), збільшення показників впливу студента на групу за рахунок чинника його соціальної експансивності як свідчення високої потреби в міжособистісних і ділових контактах, яка підкріплюється реальним спілкуванням, є ефективним для представників наймолодших курсів навчання. Така активність забезпечує (найчастіше студенткам) зростання їхньої популярності або неформального статусу. У той же час, навіть високі показники емоційної компетентності та комунікативності студентів залишаються недостатніми для визнання їхньої авторитетності групою, якщо прояви зазначених здібностей констатуються на тлі відсутності в них креативних установок і творчих можливостей.

Якою б не була спрямованість студентів на пошук свого місця у світі та серед людей, скільки б не були вони інтелектуально готовими до осмислення всього суцього, багато чого вони не знають

– ще немає досвіду реального практичного й духовного життя серед людей. Крім того, саме в цьому віці по-справжньому пробуджується інтерес до іншої статі. Це прагнення може затьмарювати все, незважаючи на розуміння, знання, переконання та вже сформовані ціннісні орієнтації молодій людині. Юність – період життя, коли над іншими почуттями особистості може домінувати всепоглинаюча пристрасть до іншої людини. Як правило, у таку ситуацію потрапляють люди емоційно незрілі, яким не властиві такі прояви емоційної компетенції як диференціація, аналіз емоцій і прийняття відповідальності за власний емоційний стан. Натомість необхідно розуміти, що провідним механізмом, який забезпечує подібний емоційний стан психіки у сучасній психологічній науці вважається *атракція* як здатність переживати та викликати в інших людях почуття емоційної прихильності. Симпатія, дружба й любов позначають різну ступінь інтенсивності та глибини атрактивних переживань людини і в цьому відношенні є взаємопов'язаними явищами. *Симпатія* виражається в активному інтересі до людини як джерела позитивних переживань, прагненні до зближення з нею. Дружба базується на спільності особистісних уподобань людей. А *любов* ставить іншу людину в центр смисложиттєвих інтересів особистості.

Зазначені теоретичні положення підтверджуються даними проведених на базі кафедри психології розвитку КНУ імені Тараса Шевченка досліджень чинників встановлення дружніх виборів у юнацькому віці та критерії вибору друзів студентами (Коськіна Д. О., 2011). Так, з'ясувалось, що студенти, які мають схожу систему поглядів на взаємозв'язок особистісних рис друга, мають більше шансів на встановлення дружніх стосунків ніж ті, у кого суб'єктивні уявлення про взаємозв'язок особистісних рис людини відрізняються. Для сучасного студента (юнака/юнки) основними чинниками встановлення дружніх стосунків із людьми виступають ті їхні специфічні характеристики, які юнак визнає такими, що подібні до його власних. Вираженість таких особистісних рис, як "відкритість новому досвіду", "дружелюбність", "сумлінність" сприяє встановленню дружніх стосунків між студентами. За результатами проведеного дослідження, встановлено пряму кореляцію між ступенем дружелюбності студентів і критерієм переживання ними

почуття близькості між людьми, а також пряма кореляція переживання людиною, яка має друзів, почуття близькості та ступенем її відкритості новому досвіду.

В іншому магістерському дослідженні кафедри показано, що, при зростанні потреби молодої людини у пізнанні, наявність друзів тісно пов'язана з більш ефективним кар'єрним просуванням студента. Кількість друзів залежить від контактності, чесності та спонтанності молодої людини (Крайлюк А. І., 2013, кер. Захарченко В. Г.).

Для розуміння особливостей організації дозвілля сучасних студентів предметний інтерес представляють також результати соціологічного дослідження, проведеного у 2012 р. серед українських студентів і школярів Інститутом ім. Горшеніна спільно з тижневиком "Коментарі" й Інтернет-порталом Comments.ua.

77,6 % молодих людей відмічають, що у них є справжній друг або подруга, з якими вони діляться своїми секретами. Зустрічі з друзями виявилися серед студентів і школярів і найбільш популярним засобом організації дозвілля. Їх із численних варіантів проведення часу дозвілля обрали 76,9 % респондентів. Місцем таких зустрічей найчастіше стає вулиця (34,2 %), рідше – кафе (23,1 %) і клуби з дискотеками (21,1 %). При цьому більшість молодих українців нині віддають перевагу живому, а не віртуальному спілкуванню.

На другому місці серед варіантів організації вільного часу студентами опинились Інтернет і комп'ютерні ігри, на які "витрачають" час 41,7 % респондентів (у ході опитування можна було обрати декілька варіантів відповіді). На третьому місці найпопулярніших видів дозвілля студентів – прослуховування музики (38,7 %).

Також вільний час української молоді йде на всілякі домашні справи (37,7 %), причому обсяги домашньої зайнятості у юнаків і дівчат прогнозовано відрізняються – 28,4 % і 47,3 % відповідно. Крім того, кількість домашніх обов'язків зростає з віком: серед 16–17-річних респондентів їхній відсоток становить 34 %, проти 43 % молодих людей віком від 20 до 21 року.

П'яте місце в рейтингу способів структування дозвілля студентів дісталось перегляду телевізора: перед ним регулярно "зависає" 31,1 % опитаних. Це децю більше за кількість респондентів, що займаються у вільний час спортом – 29,7 %.

При цьому, лише кожен п'ятий респондент серед студентів і школярів регулярно читає книги. У кіно ходить і того менше – 17,4%. Далі слідує творчість і інші хобі – ними займаються 10,7 % респондентів, а відвідувати театр, концерти або виставки любить лише кожен десятий опитаний студент. Утім, це рідше, ніж у храми мистецтва, молодь ходить у храми релігійні: відвідування церкви або релігійної общини стало найменш популярною відповіддю сучасних молодих українців (3,3 % у юнаків і 4,5 % у дівчат) із 15 варіантів організації дозвілля, запропонованих дослідниками (Газета "Коментарі:" № 13 від 30 березня 2012 р.).

Представлені статистичні дані дозволяють встановити певний рейтинг впливовості різного роду інститутів соціалізації на розвиток сучасного студента, які активно діють у його позанавчальний і неробочий час і є предметом вільного особистого вибору. Дружні стосунки, які є лідерами в цьому списку, однозначно вказують на пріоритетний вплив агентів стилізованої соціалізації на процес особистісного розвитку студента. Далі за впливовістю слідує мас-медійні засоби. Обидві ці позиції об'єднує змістовне наповнення впливів, тісно пов'язане з цінностями та пріоритетами молодіжної субкультури, яким за впливовістю дещо поступається інститут сімейної соціалізації. Інші традиційні носії духовно-культурних цінностей суспільства (художня література, мистецькі й духовно-релігійні заходи), на жаль, залишаються на маргіналії індивідуальних виборів сучасного студентства. Винятком є хіба що заняття спортом, яким надають перевагу у вільний час майже третина опитаної вибірки. У певному розумінні це може розглядатись як проекція актуальної для сучасного суспільства тенденції підтримки здорового способу життя, у самосвідомість таких студентів. Ці дані однозначно засвідчують необхідність істотного посилення культурно-духовної складової в організації освітньо-виховного процесу сучасної вищої школи.

Студентський вік характерний і тим, що в цей період стає можливою самоактуалізація особистості як процес активного саморозвитку зрілої людини з опорою на власні потенціали самоздійснення. Однак нерідко одночасно проявляються "ножиці" між цими можливостями та їхньою справжньою реалізацією. Безперервно зростаючі творчі можливості, розвиток інтелектуальних і фізичних сил, які супроводжуються й розквітом зовніш-

ньої привабливості, приховують у собі й ілюзії, що це зростання сил буде продовжуватися "вічно", що краще життя ще попереду, що всього задуманого можна легко досягнути.

У магістерській роботі Крайлюк А. І., (Крайлюк А. І., кер. Захарченко В. Г., 2013), виконаній на базі кафедри психології розвитку КНУ імені Тараса Шевченка отримані цікаві дані щодо психологічних особливостей самоактуалізації сучасних студентів. Настання останньої залежить від сформованості ціннісної сфери особистості й рівня розвитку креативності, тісно пов'язана зі сформованістю її смисло-життєвих орієнтацій. Продуктивність таких орієнтацій залежить від усвідомлення студентом значення життєвого часу та процесу життя, а також від внутрішнього й зовнішнього контролю (внутрішнього або зовнішнього), який взаємопов'язаний із показником орієнтації людини на результативність власної активності. А ефективність орієнтації студента в часі залежить від розвиненості його самоконтролю. Окрім того, у цілому, рівень самоактуалізації студентів виявився позитивно пов'язаним з їхнім самоприйняттям (аутосимпатією), спонтанністю, автономністю та чесністю.

Факторний аналіз дозволив виділити чотири типологічні групи студентів, три з яких самоактуалізуються. Фактор "Компоненти самоактуалізації" із найбільшим відсотковим показником демонструє, що самоактуалізація студентів, яка проявляється за шкалами цінності, креативність, автономність, спонтанність, істотно знижує пріоритетність таких мотиваційних тем, як кар'єра, сімейні незгоди, сімейні проблеми, людська нерозумність. Фактор "Пошук стабільності" об'єднує молодих осіб, які живуть теперішнім і знають його цінність, у них є досить стійка позиція розуміння людини та сенсу її буття, вони досить вдало реалізували свої плани на теперішній момент, прагнуть пізнати якомога більше, при цьому провідною мотиваційною темою у них є самозбереження та самозахист. Фактор "Відповідність віку" виділив групу досліджених, у яких ефективно планування й реалізація планів, їхній психологічний вік відповідає біологічному, вони є гармонійними та самодостатніми, впевненими у собі. Натомість у найменшій за кількістю фактор "Перепони самоактуалізації" ввійшли смисложиттєві вибори студентів, пов'язані з пріоритетністю тем моди, грошей, сексу, важливістю престижу й зовнішності, актуальністю пасивних девіацій (куріння, алкоголь). Очевидно, що ці особи не самоактуалізу-

ються. Тому розроблена авторами дослідження акмеологічна програма активізації самоактуалізації студентів орієнтована насамперед на цю групу людей.

Таким чином, становлення продуктивної мотивації, усієї системи ціннісних орієнтації, з одного боку, інтенсивне накопичення загальних і спеціальних знань і вміння їх застосовувати у зв'язку з професіоналізацією – з іншого, виділяють студентській вік як центральний період становлення характеру, професійних здібностей, формування світогляду людини. У цілому ж, за даними М. Дьяченко та Л. Кандилович, доцільно виділяти такі основні напрями розвитку особистості студента під час освіти у ВНЗ:

➤ зростає соціальна, духовна й моральна зрілість студентів на основі інтенсивної передачі-освоєння соціального та професійного досвіду і формування необхідних якостей;

➤ збільшується вага самоусвідомлення та самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому спеціалісту;

➤ більш рельєфно виступає індивідуальність студента, його життєва позиція, збільшується почуття обов'язку, відповідальності, професійна самостійність;

➤ зростають вимоги студента в галузі своєї майбутньої спеціальності;

➤ міцніє його освітньо-професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи;

➤ розвиваються професійна спрямованість, необхідні здібності вдосконалюються, "професіоналізуються" психічні процеси, стани, досвід.

Додамо, що нерідко саме в цей період молода людина знаходить своє покликання. *Покликання* – це точка дотику природних здібностей та особистих уподобань людини. К. Робінсон вважає, що це – певна точка гармонії її інтелекту і таланту. Коли людина перебуває у своїй стихії, тобто розвивається згідно зі своїм покликанням, вона усвідомлює себе гармонійною особистістю, має фундаментальні цінності й цілі. У своїй стихії людина чітко розуміє, ким є насправді та яке її справжнє призначення в житті. Однак усвідомлення молодою людиною власного професійного покликання – непростий процес, який у студентські роки ускла-

днюється рядом протиріч і пов'язаних із ними психологічних проблем життєдіяльності сучасного студента. Натомість без їхнього розуміння успішна освітньо-професійна соціалізація його особистості неможлива.

Запитання та завдання до параграфа

1. Розкрийте сутність поняття студентство в цілому.
2. Охарактеризуйте психологічні характеристики студентства.
3. У чому проявляються основні риси студентства як соціальної групи?
4. Які психологічні характеристики відрізняють студентів від інших вікових груп?
5. Характерні особливості психічного та соціального розвитку у студентському віці.
6. Дайте стислу характеристику сучасної вітчизняної теорії психічного розвитку. Зверніть увагу на провідні процеси соціалізації, які забезпечують виникнення новоутворень психіки на різних вікових щаблях онтогенезу людини.
7. У чому полягають особливості соціальної ситуації розвитку студентів?
8. Особливості розвитку когнітивної сфери студентів?
9. Розкрийте особливості "Я-концепції" у студентському віці.
10. Викладіть особливості морального розвитку у студентському віці.
11. Охарактеризуйте основні напрями розвитку особистості студента під час навчання у ВНЗ.

Теми рефератів за параграфом

1. Особливості проведення психологічної діагностики студентства.
2. Адаптація студентів до навчання у ВНЗ.
3. Типологія студентів: аналіз різних підходів і класифікацій.
4. Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень студентства.
5. Особливості пізнавальної сфери у студентському віці.

Завдання для контролю знань за параграфом

1. Цілісний аналіз студентства доцільно здійснювати, розглядаючи студента у сукупності трьох аспектів (оберіть зайвий):

- а) соціальний;
- б) психологічний;
- в) хронологічний;
- г) біологічний.

2. Яка з нижченаведених рис не відрізняє студентство від решти груп:

- а) соціальний престиж;
- б) активна взаємодія з різними соціальними групами;
- в) пошук сенсу життя;
- г) активний пошук партнера для створення родини.

3. Чим завершується формування "Я-концепції" у студентські роки?

- а) ідентифікаційним новоутворенням;
- б) кризовим станом;
- в) формуванням її соціально-професійного аспекту;
- г) формуванням нових ціннісних орієнтацій.

4. Із яким періодом збігається час навчання у ВНЗ?

- а) становленням самосвідомості особистості;
- б) отриманням професійних навичок;
- в) дозріванням особистості;
- г) формуванням нової ролі.

5. Якою є найважливіша проблема, суть соціальної ситуації розвитку студента?

- а) формування "Я-концепції";
- б) вирішення соціально-психологічної ролі;
- в) особистісне та професійне самовизначення;
- г) зміна соціального статусу.

6. Здатність людини як суб'єкта праці змінювати сфери та способи діяльності — це...

- а) особистісний вибір;
- б) навичка, яка формується внаслідок навчання у ВНЗ;
- в) професійний універсалізм;
- г) зріла "Я-концепція".

7. Перегляд ціннісно-духовних категорій, аксіологічна переорієнтація...

- а) відбуваються в студентському віці;
- б) завершуються на початку юності;

- в) є наступною стадією після студентства;
 - г) не характерні для студентів взагалі.
8. Що є характерною рисою морального розвитку в цьому віці?
- а) розвиток "Я-концепції";
 - б) посилення свідомих мотивів поведінки;
 - в) формування смисложиттєвих орієнтацій;
 - г) віднайдення нових цінностей;
9. Умови освітньої соціалізації...
- а) відіграють найважливішу роль при формуванні "Я-концепції";
 - б) спрямовують морально-ціннісний розвиток студента;
 - в) відображають тенденції розвитку сучасної молоді;
 - г) визначають спрямованість розуму людини, формують склад мислення.
10. Процес активного саморозвитку зрілої людини з опорою на власні потенціали самоздійснення — це...
- а) само актуалізація;
 - б) зріла "Я-концепція";
 - в) потенціал соціальних здібностей;
 - г) моральна поведінка.

Список текомендованої літератури

1. *Ананьев Б. Г.* К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. — Л., 1974.
2. *Бодалев А. А.* Акме — эффект личностного осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека / А. А. Бодалев // Мир психологии. — 1998. — №1. — С. 59—65.
3. *Бодалев А.А.* Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. — СПб., 2000.
4. *Власова О. І.* Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О. І. Власова : монографія. — К., 2005.
5. *Дьяченко М. И.* Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович : учеб. пособие ; 2-е изд., перераб. и доп. — Мн., 1981.

6. *Ермолаева Е. П.* Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. — 1998. — № 4. — С. 80–87.

7. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя : учебник ; 2 изд. доп., испр. и перераб. — М., 2000.

8. *Крайг Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; 9-е изд. — СПб., 2005.

9. *Лисовский В. Г.* Личность студента / В. Г. Лисовский, А. В. Дмитриев. — Л., 1974.

10. *Максименко С. Д.* Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. — К., 2006. — С. 25–28.

11. *Мілютіна К. Л.* Трансформація ідентичності особистості у сучасному суспільстві / К. Л. Мілютіна. — Вища освіта України, 2012. — Т. 1. — Дод. 3. — С. 142–149.

12. *Немов Р. С.* Психология / Р. С. Немов : учебник : в 3 кн. ; 4-е изд. — М., 2001. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — С. 156–169.

13. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. — СПб., 2002.

14. *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский : учеб. пособие. — Самара, 2001.

15. *Робинсон К.* Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии / К. Робинсон / Перевод В. Кукушкина. — М., 2009.

16. *Розум С. И.* Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. — СПб., 2007.

17. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога Е. И. Рогов : учеб. пособие : В 2 кн. ; 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1999. — Кн. 1. — С. 78–152.

18. *Шмелев Г.* Основы психодиагностики / Г. Шмелев : учеб. пособие. — М. ; Ростов/н/Д., 1996. — С. 197–341.

19. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М., 1996.

§ 2.2. Протиріччя та проблеми освітньо-професійної соціалізації сучасного студента

Притиріччя розвитку сучасної студентської молоді

Як підкреслювалось раніше, студентський вік характеризується найсприятливішими умовами для подальшого психологічного, біологічного та соціального розвитку. У цей період у людини розквітає зовнішня привабливість, досягається високий рівень розвитку фізичних та інтелектуальних сил, зафіксовано найвищу швидкість пам'яті, часу реакції, пластичність у формуванні навичок, збагачується емоційно-чуттєвий досвід, активно зростають творчі можливості. Студенти швидко освоюють соціальні ролі дорослого: громадянські, професійні, економічні, сімейні, у них активно формуються й закріплюються схильності, інтереси, визначаються життєві цілі та прагнення. У цей період молода людина здійснює вибір професії, оволодіває нею та починає випробувати себе в інших сферах життя, самостійно планує свою діяльність і поведінку, активно відстоює самостійність суджень і дій. Усе це може спричинити дещо ілюзорні уявлення молоді людини про невичерпність і безмежність такого стану й іноді призводить до нераціонального, безцільного, безплідного розтрачування фізичних і духовних сил, матеріальних і фінансових ресурсів. Проявом цього, зокрема, є те, що окремі студенти розглядають ВНЗ як своєрідне продовження шкільного існування, навчаються аби як, не проявляючи особливої активності, живуть на батьківські кошти, не мають потреби в самоосвіті й самовдосконаленні, а їхні життєві пріоритети в основному зосереджується на задоволенні гедоністичних потреб.

На підставі широкого аналізу соціальної ситуації розвитку людини студентського віку Ю. О. Самарин виділив ряд характерних рис і протиріч соціально-психологічного характеру, що мають місце в розвитку сучасної студентської молоді.

Зокрема, унаслідок недоліку соціального досвіду для студентів типовим є *максималізм і категоричність оцінок*, які не завжди

свідчать про їхню принциповість. Категоричність може виявлятися через негативне ставлення до думок дорослих, неприйняття їхніх позицій. Уже з перших курсів студентів характеризує здатність до критичних міркувань, нерідко в них можна спостерігати такого роду ставлення до ряду викладачів, до режиму вищого навчального закладу. Гостра критика інших людей часто поєднується у студентів з не менш гострою самокритикою. Однак самооцінка в них є суперечною й часом нереалістичною. Вона здійснюється шляхом порівняння ідеального й реального "Я". Разом із тим образ ідеального "Я" ще не ствердився і може бути нестійким, випадковим, а реальне "Я" сприймається нечітко й ілюзорно. Це викликає в людини внутрішню невпевненість у собі, що часто супроводжується зовнішньою різкістю або розв'язністю.

За відсутності позитивного виховного впливу в молодих людей, які не мають ділових контактів із дорослими людьми, не виникає властивої для зрілості потреби в продуктивній активності. Унаслідок вони можуть спрямовувати власну активність у антисоціальних напрямках, вступати в конфлікти з оточуючими. Американський психолог Р. Мей констатує, що, переситившись ученою мудрістю своїх знань, студенти часто відчують потребу якимось чином "випустити пару". "Навряд чи вдасться утримати їх, – пише він, – але їм можливо підказати, куди направити свою бунтарську силу. Імовірно, на якомусь етапі кожна молода людина відчуває бажання повстати, заявити про себе як незалежну особистість, навіть якщо це дорого обійдеться їй та оточуючим. Це говорить лише про життєву силу, що рветься назовні, енергію та потенційні можливості, про творче багатство її потягів. Спроби дорослих утримати цей потік принесуть більше шкоди, ніж користі. Правильне рішення – спробувати спрямувати цей потік у творче русло". Ураховуючи це, викладачі й батьки мають бути толерантними та мудрими, вірити у студентів, спираючись при соціалізуючих впливах на їхні позитивні якості.

У цьому віці формуються світогляд, етичні й естетичні погляди на основі синтезу наявних знань, життєвого досвіду, самостійних міркувань і дій. Багато з них зі сфери теоретичних уявлень переходять у сферу практичних здійснень (кохання, шлюб, створення власної сім'ї). Однак, у зв'язку з матеріальною залежністю від батьків і необхідністю підкорятися існуючому

в навчальному закладі розпорядку виникає *економічне протиріччя* між різноманітністю бажань і можливістю їхнього здійснення, яке студент іноді намагається розв'язати додатковим заробітком на шкоду своїй основній освітній діяльності.

Особливо важливо, що це період оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, суспільно-політичних, професійно-трудових, статево-гендерних, родинно-батьківських та інших. Із цим віком пов'язаний початок "економічної активності", під яким демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії, створення сім'ї й вирішення пов'язаних із цим фінансово-господарських проблем. У складних сучасних соціально-економічних умовах багато студентів змушені поєднувати навчання з трудовою діяльністю, яка є для них не стільки засобом самоствердження та самореалізації, скільки джерелом засобів існування.

Поєднання роботи з навчанням на денній формі створює ще одне протиріччя – *надзвичайний дефіцит часу*, який позначається або на якості навчання, або на сімейних взаємовідносинах студентів, а насамкінець призводить до зниження інтенсивності інтелектуального й емоційного життя молодих людей. Ще драматичнішою для людини та суспільства стає ситуація, коли у студента виникає вибірковий інтерес до тієї або іншої галузі знань і з'являється бажання заглибитися саме в цю галузь, але ресурси часу виявляються недостатніми та його вибір здійснюється не на користь професійного навчання.

Наступне протиріччя полягає в тому, що у сучасного студента хронічно *не вистачає часу на оброблення постійно зростаючого потоку інформації*, до того ж, запам'ятати погано усвідомлений зміст механічно більшість студентів не має змоги. Знаннями ж стає тільки та інформація, що перероблена й освоєна людиною. Отже широта інформації часто вступає у протиріччя з глибиною її осмислення молододою людиною.

Коло життєвих інтересів студентів не обмежується лише навчальним матеріалом, а простягається в галузі науково-дослідної, суспільно-політичної, трудової діяльності. Вони беруть активну участь у політичному житті країни, діяльності органів студентського самоврядування, виконують дослідницькі проекти та висту-

пають із доповідями на студентських наукових конференціях, працюють на підприємствах різних форм власності.

Дослідження, яке проводилося в НТУУ "КПІ" у 1998–2003 рр., показало, що низька стипендія, функціональне безробіття батьків, неплатоспроможність організацій-спонсорів навчання студентів та інші фактори змушують студентів стаціонару шукати будь-яких можливих підробітків. Як результат, близько половини з них (50,5 %) включені в ті чи інші види трудової діяльності: малий бізнес, посередництво, збирання інформації, репетиторство, роботу на виставках тощо.

Де студентові шукати роботу? Найбільша частка робочих місць нині надається студентам приватними підприємствами – 52 %, а частка робочих місць у державному секторі складала лише 12 %. Перелік мотивів студентів, що актуалізуються у процесі їхніх підробітків, а також частота вибору цих мотивів вказані у табл. 2.1.1.

Таблиця 2.1.1

Мотиви трудової активності студентів

Що приваблює студентів	Кількість працюючих студентів у %
Гроші	90.1
Спілкування з людьми	75.2
Цікава робота	70.3
Вільний графік роботи	67.3
Незалежність від батьків	62.4
На роботі я розвиваюся як особистість	60.4
Робота пов'язана з моїм майбутнім фахом	59.4
Зручний час роботи	50.5
Різноманітність роботи	47.5
Сталість	38.6
Недалеко від дому	30.7

Як бачимо з табл. 2.1., робота приваблює сучасних студентів не лише можливістю заробити. Три чверті з опитаних зазначають як її позитивну сторону можливість спілкування з людьми, майже стільки ж відзначають наявність інтересу до змістовної сторони праці. Дві третини студентів розглядають роботу як засіб забезпечення власної незалежності від батьків. Приблизно

стільки ж вважають умови роботи ресурсним для власного особистісного розвитку, а майже половину приваблює різноманітність робочих завдань. При цьому більше половини респондентів (60 %) працює за спеціальністю, обраною для навчання.

Які особистісні якості потрібні студенту для того, щоб знайти роботу за фахом? Чи впливає поєднання навчання й роботи на особистісний розвиток студента? Наскільки істотно особистісну динаміку визначає відмінність змісту роботи та фаху, обраного для навчання? Відповіді на такі запитання – у подальших матеріалах дослідження особистісних характеристик працюючих студентів, проведеного на факультеті психології КНУ (2012).

За результатами дослідження, виявлено п'ять особистісних чинників, що впливають на трудову зайнятість студентів: "самостійність", "домінантність", "здатність до рефлексії", "колективність", "оптимізм як задоволеність життям". Так, серед працюючих студентів-психологів виявлено більше екстравертів, які мають позитивне ставлення до людей і потребу постійно перебувати у соціальному контакті. Вони мають високий самоконтроль своєї поведінки й добре керують власними емоційними станами. Студенти медичного факультету, які працюють за фахом, добре розуміють інших людей, є відповідальними та наполегливими в досягненні поставлених цілей. Натомість, їхні колеги з навчання, які працюють не за фахом, у своїй більшості прагнуть до незалежності та самостійності, схильні до імпульсивних дій і необдуманих вчинків, але в реальному спілкуванні воліють тримати дистанцію.

Викладачеві ВНЗ, особливо куратору, функціонал якого передбачає відповідальність за успішність освітньо-професійної соціалізації студента, важливо також розуміти ціннісні орієнтації працюючої студентської молоді як основу педагогічного прогнозу динаміки їхньої подальшої професійної активності.

Серед ціннісних орієнтацій студентів медичного факультету, які працюють за фахом, виявлено важливість таких цінностей як безпека, духовний світ особистості, досягнення успіху та самореалізація. Для працюючих студентів-психологів найбільше значення мають цінності глибоких емоційних переживань і нового досвіду. Цінність досягнення як прагнення до підвищення власних можливостей, особистого успіху, компетентності,

професійності також виявилась преферентивною для тих із них, хто завершує навчання. У студентів різних курсів обох спеціальностей, які працюють у сфері, не пов'язаній із професійною спеціалізацією їхнього навчання, спостерігається прагнення до престижу, багатства, авторитету та визнання.

Дослідження соціальної ситуації розвитку українських студентів в умовах вищої технічної освіти дозволили О. О. Євдокімовій виокремити ряд протиріч на шляху забезпечення належної якості підготовки інженерів у сучасних умовах, зокрема, протиріччя між:

➤ традиційними підходами до оцінки якості підготовки випускників технічних ВНЗ і прагненням ринку праці мати справу з компетентною особистістю інженера;

➤ технологічною революцією, що триває, і обмеженими можливостями сприйняття її досягнень вищою технічною школою;

➤ між новими ціннісними орієнтаціями випускників ВНЗ, які вимушені стихійно адаптуватися до соціально-економічних умов, що змінюються, і консервативністю вищої школи, як соціального інституту, що відповідає за підготовку висококваліфікованих фахівців;

➤ між необхідністю розробки ефективних технологій і методів навчання, що відповідають вимогам до випускників технічних ВНЗ, і домінуванням у вищій школі традиційних педагогічних технологій;

➤ необхідністю адаптації педагогічних технологій до нових вимог освіти й недостатньою розробленістю проблеми цілепокладання у технічному ВНЗ;

➤ між необхідністю впровадження нових технологій, що підвищують ефективність професійної освіти, у тому числі за допомогою цільової підготовки студентів, і недостатньою психолого-педагогічною компетентністю викладачів багатьох навчальних закладів системи вищої професійної освіти (О. О. Євдокімова, 2011).

Представлені особливості та протиріччя розвитку особистості молодшої людини, яка отримує освіту у вищому навчальному закладі мають важливе значення для підвищення ефективності роботи викладачів, які прагнуть глибше зрозуміти психологічні властивості студентів і враховувати їх при плануванні професійного навчання й інших видів освітньої діяльності.

Проблеми освітньо-професійної соціалізації студента ВНЗ

Необхідною психологічною умовою успішності життєдіяльності сучасного студента ВНЗ є вирішення ним ряду завдань власної освітньо-професійної соціалізації, які конкретизуються через освоєння нових для нього умов і форм навчання у вищому навчальному закладі, встановлення творчо-професійних взаємин із педагогами й колегами по групі, формування професійної ідентичності та професійної спрямованості, досягнення балансу між освітньо-професійною й дозвільно-особистісною сторонами власного життя, гармонізація її фінансово-господарських аспектів. Перераховані напрями організації життєдіяльності студента є першочерговими завданнями забезпечення його продуктивної адаптації до умов і вимог навчання у ВНЗ.

Психологічна **адаптація** розуміється як один із провідних чинників і необхідна умова успішної освітньої соціалізації студента. Поняття адаптації використовується в різних науках – біологічних, філософських психологічних.

Багатьма авторами адаптація визначається як *приспосовання*. Достатньо типовим є розуміння адаптаційної здатності як здатності людини пристосовуватися до різних вимог середовища (як соціальних, так і фізичних) без відчуття внутрішнього дискомфорту й без конфлікту з середовищем. Проте таке тлумачення поняття є достатньо вузьким, оскільки не враховує специфіки адаптації людини. Адже вона не лише пристосовується до середовища, змінюючи себе, але й активно перетворює його.

Як відомо, між людиною і середовищем існують мінливі, взаємодоповнюючі відношення. Адаптування людини відбувається водночас на декількох ієрархічних рівнях, кожний з яких може мати власні тенденції та темп змін. У зв'язку з цим явище адаптації розрізняється на різних щаблях її організації – від біологічного (адаптація організму) до соціального. Суб'єктом соціальної адаптації є людина, особистість як індивідуальне буття соціальних відносин. об'єктом адаптації особистості виступають різноманітні соціальні умови .

Аналіз науково-педагогічних і психологічних досліджень цієї проблеми дає змогу виділити поняття *освітньо-професійної*

адаптації у ВНЗ, розуміючи під цим терміном активне та продуктивне прилучення студента до професійного навчання й діяльності як специфічних сфер соціальних відносин, яке виражається в набутті особистістю студента цінностей і норм поведінки освітнього закладу, знань, умінь, навичок, особистісних установок і компетенцій, необхідних для успішного здійснення обраної професійної діяльності і професійної комунікації. У єдиному процесі освітньо-професійної адаптації можна виділити декілька процесуальних компонентів.

Інституціональна адаптація передбачає "входження" студента до структури вищої школи через знайомство й розуміння її загального змісту, значення окремих компонентів освітнього процесу, прийняття атмосфери та "духу" навчального закладу, усвідомлення особливостей соціальної ролі студента;

Дидактична адаптація означає "налаштування" студентів-недавніх школярів на нову для них систему професійного навчання, урахування в організації пізнавальної діяльності особливостей змісту, характеру, умов і організації навчального процесу, вироблення навичок самостійності в навчальній і науковій роботі;

Соціально-психологічна адаптація як пріоритетного завдання особистісної активності студента передбачає забезпечення йому отримання прийняттого статусу у групі членства, налагодження позитивних взаємин із її членами, прийняття іншими студентами, вироблення власного продуктивного стилю комунікативної поведінки.

Зазначимо, що у взаємодії особистості студента й освітнього середовища існують різні варіанти їхнього взаємовідношення: а) зміна людини при незмінюваному середовищі (відрив від життєвих обставин); б) різноспрямовані зміни людини і середовища (поглиблення суперечностей); в) незмінюваність людини при життєвих обставинах, що змінюються (консерватизм); г) односпрямовані зміни людини та середовища (синхронізація розвитку й умов середовища); д) незмінюваність людини та середовища (стагнація). Тому адаптація особистості студента до умов ВНЗ може відбуватися як відносно швидко й успішно, так і більш повільно, а може і не статися зовсім. Її оперативність залежить, по-перше, від тісноти зв'язку методів навчання між середньою школою та ВНЗ, по-друге, від рівня самостійності та

творчого мислення, які стали характерними рисами особистості, по-третє, від повноти зорієнтованості студентів у професії, стійкості бажання оволодіти програмою ВНЗ.

Наголосимо, що успішна адаптація студента не лише усуває виникнення внутрішнього дискомфорту, тривожних почуттів, які є невідмінними супутниками дезадаптивних переживань при входженні людини в нові умови життя, а й істотно знижує ризики можливих конфліктів і непорозумінь у таких умовах. Окрім того, саме успішна освітньо-професійна адаптація тісно взаємопов'язана із продуктивним становленням професійної ідентичності молодого людини, її кар'єрним зростанням.

Професійна ідентичність – продукт тривалого особистісного і професійного розвитку людини. Повною мірою ця ідея представлена в концепції професіогенезу (Є. П. Єрмолаєва, 1998). Суть концепції в тому, що професійна ідентичність складається на досить високих рівнях оволодіння професією і виступає як стійке узгодження всіх основних елементів життєдіяльності людини, дотичних до процесу професійної діяльності. Вона є необхідною складовою професійного розвитку особистості як становлення професіонала та його кар'єрного зростання. Таке психічне утворення є регулятором, що виконує стабілізуючу й перетворюючу функції, сполучення яких забезпечує розвиток людини у професії.

У спеціальній літературі професійна ідентичність трактується в трьох аспектах: 1) провідна тенденція професійного становлення особистості; 2) показник рівня розвитку особистості як суб'єкта професійного шляху; 3) комплексне динамічне утворення, що змінюється під впливом низки чинників, провідним із яких є професійна освіта.

Змістовно формування професійної ідентичності студентів передбачає, що вже у стінах ВНЗ, майбутні фахівці починають усвідомлювати свої професійні можливості, вчать планувати розвиток власної кар'єри, підвищують свою професійну компетентність, оптимізують власний стиль поведінки й розумової діяльності.

Дослідники виділяють три основні етапи формування у студентів професійної ідентичності.

Перший етап – адаптаційний (1 курс) – це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження у нове

соціальне та професійне середовище зовнішня ідентичність студента певної спеціальної підготовки переходить у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику.

Другий етап – стабілізуючий (2–3 курс) – період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей і можливостей відбувається усвідомлення досягнень в опануванні професією, які здійснені завдяки власним зусиллям.

Третій етап – уточнюючий (4–5(6) курси) – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей і перспектив випускника ВНЗ.

Слід зазначити, що ці етапи формування у студентів професійної ідентичності не існують ізольовано, вони тісно взаємопов'язані між собою й обумовлені особливостями динаміки інших особистісних складових, найбільш проблемним серед яких є професійне самовизначення людини.

Вступ до ВНЗ укріплює віру молодій людині у власні сили та здібності, породжує надію на повнокровне й цікаве життя. Разом із тим на II і III курсах у студентів нерідко виникає питання про правильність вибору ВНЗ, спеціальності, професії. До кінця III курсу проблема професійного самовизначення, як правило, вирішується остаточно. Проте трапляється, що в цей час молоді людиною приймаються рішення в майбутньому уникнути роботи за спеціальністю.

За даними, наведеними В. Т. Лісовським, лише 64 % старшокурсників чотирьох найбільших ВНЗ Санкт-Петербурга однозначно вирішили для себе, що їхня майбутня професія повністю відповідає їхнім основним схильностям та інтересам і вони мають намір залишитись у ній після закінчення. Найчастіше у ставленні до обраної професії серед студентів спостерігаються коливання в настроях – від захопленого в перші місяці навчання до скептичного при оцінці режиму вищих навчальних закладів, системи викладання, окремих викладачів і т. п.

Із позиції пріоритетних завдань освітньої соціалізації слід звернути увагу на те, що більша частина проблем у навчанні студента вищої школи викликана якраз несвідомим вибором спеціальності.

Здійснені російськими вченими дослідження студентів педагогічних і технічних ВНЗ (1995–2009) показують, що професійний вибір студентів досить мінливий чинник освітньої професіоналізації сучасної молоді. Зокрема, судячи з відвідування занять і з власних висловлювань про бажання вчитися, на першому курсі він діє найбільш загально. На другому курсі, навпаки, сягає апогею кількість людей, що не бажають вчитися конкретній спеціальності, відбувається "відсіювання" зовсім випадкових людей, які взагалі не знають, навіщо вони прийшли до закладу освіти. Далі кількість студентів, які говорять, що вони обрали цю спеціальність випадково чи компромісно зменшується. І на кінець четвертого – початок п'ятого курсу (спеціалісти, магістри) залишається дві–три людини на студентську групу, у яких проглядається явне емоційно-негативне ставлення до обраної спеціальності й до майбутньої роботи. Водночас, на цьому рівні у правильності обраного шляху впевнені лише троє чи четверо з усієї групи студентів.

Таким чином, студентів у їхньому ставленні до своєї майбутньої спеціальності варто диференціювати, відповідно розмежовуючи і психолого-педагогічні підходи впливу на них. Е. Зеср та Е. Симанюк підтверджують, що на стадії професійної освіти розчарування в обраній професії переживає багато студентів. Виникає незадоволення окремими предметами, з'являються сумніви у правильності професійного вибору – це ознаки так званої кризи професійного вибору. Як правило, вона чітко проявляється в першій і в останній рік навчання у ВНЗ. Завдання вищої школи – допомогти цю кризу подолати, тому питання особистісного розвитку студента та формування його готовності до майбутньої професійної діяльності – ключові в теорії та практиці вдосконалення роботи сучасного вищого навчального закладу як інституту освітньої соціалізації. При цьому однією з провідних проблем є побудова такої системи освітнього процесу, яка б оптимально враховувала особливості й закономірності не лише особистісного розвитку студента, а і його професійного становлення як спеціаліста.

Позитивним проявом становлення професійної ідентичності студента є поява його **професійної спрямованості**, яка формується й розвивається у студентів упродовж освіти у вищій школі під

впливом викладання суспільних, спеціальних та інших дисциплін, участі в громадському житті. Таке утворення спонукає людину застосувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії. У професійній спрямованості особистості виражається її позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні й духовні потреби, займаючись працею в галузі своєї професії. Професійна спрямованість передбачає розуміння та внутрішнє прийняття цілей і завдань професійної діяльності. Усі ці риси й компоненти професійної спрямованості служать показниками рівня її розвитку у студентів, характеризуються стійкістю (чи нестійкістю), домінуванням суспільних чи вузькоособистих мотивів.

Позитивні зміни у змісті професійної спрямованості людини виявляються в тому, що в неї міцніють мотиви, пов'язані з майбутньою професією, з'являється прагнення добре усвідомлювати і виконувати свої професійні обов'язки, бажання показати себе вмілим спеціалістом і досягти успіху в роботі, ростуть домагання успішно вирішувати складні навчальні питання чи завдання, посилюється відчуття відповідальності.

У цілому, професійне становлення особистості – це процес розвитку, у якому наявні певні стадії (оптанта, (учня) студента, молодого фахівця, спеціаліста, майстра, наставника...). Часто перехід від однієї стадії до іншої супроводжується *кризами професійного становлення* – нетривалим періодами кардинальної перебудови професійної свідомості людини, які супроводжуються змінами вектора розвитку.

Кризи професійного становлення виражаються у зміні напрямку й темпу професійного розвитку особистості. За даними Л. І. Анциферової, Н. В. Гришиної, Е. Ф. Зеєра, Е. А. Клімова, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, такі кризи супроводжуються перебудовою значенневих структур професійної свідомості, її переорієнтуванням і налаштуванням на нові цілі, корекцією соціально-професійної позиції людини.

Основними ознаками професійних криз є: переживання людиною почуття відсталості від життя, втома, зниження рівня професіоналізму та виникнення відчуття вичерпаності своїх можливостей, втрата відчуття нового і внутрішня розгубленість, зниження власної самооцінки й усвідомлення необхідності переоцінки себе.

Особливості кризи професійного самовизначення особистості у студентському віці пов'язані і з тим, що в молодих людей ще не було часу на випробування своїх сил у різних видах діяльності. Свій професійний вибір багато хто з них здійснює під впливом оточуючих і різноманітних соціально-економічних обставин. За невеликим виключенням, ця криза долається *заміною навчальної мотивації на соціально-професійну*. Подолати цю кризу студентів допомагає, зокрема, логіка розгортання начального процесу у ВНЗ: програма підготовки організована так, що професійна спрямованість навчальних дисциплін посилюється з року в рік і це, певною мірою, знижує невдоволеність студентів майбутньою професією. Науковці підкреслюють "млявий" характер кризи професійного самовизначення студента, але зміна соціальної ситуації розвитку та перебудова навчально-пізнавальної діяльності студентів у професійно-орієнтовану дозволяє виділити її в самостійну нормативну кризу професійного становлення особистості.

Якість вирішення криз має велике значення для створення сприятливих або несприятливих умов для самореалізації особистості та її подальшого розвитку. Фактично, той чи інший спосіб вирішення криз визначає подальшу траєкторію розвитку людини. Конструктивно переживаючи кризу, особистість підіймається на вищий рівень розвитку, ініціює нові етапи професійного розвитку і самоактуалізації, стає життєво та професійно більш компетентною.

Істотну роль у позитивній динаміці виходу молодої людини із кризи професійного самовизначення покликана відігравати її освітньо-професійна соціалізація. У вищій школі **професійна соціалізація** як виховання інтересу й любові до обраної професії досягається шляхом вироблення у студентів правильного уявлення про суспільне значення та зміст роботи в майбутній галузі діяльності, про закономірності її розвитку. В організації такої роботи доцільно прагнути до вирішення таких психолого-педагогічних завдань:

- формування в кожного студента впевненості у своїй професійній придатності, а також свідомого розуміння необхідності оволодіння всіма дисциплінами, видами підготовки, передбаченими навчальним планом конкретного ВНЗ;

➤ вироблення у студентів прагнення слідкувати за всім прогресивним в обраній спеціальності, у діяльності провідних спеціалістів;

➤ формувати їхні вміння направляти власне самовиховання на користь роботі, постійно поповнюючи свої знання, підвищуючи професійну компетентність.

Важливою проблемою вищої школи є також необхідність здійснювати психологічну підготовку людини до професійної діяльності, яка, із погляду психології, полягає насамперед у розвитку певних форм психічної діяльності студента з їхньою інтеграцією у функціональні системи професійних компетенцій на основі розвитку відповідних здібностей, що дозволить йому у подальшому успішно вирішувати професійні завдання (М. Нечаєв, Г. Різницька).

Із погляду загальної психології, **здібності** – це стійкі індивідуально-психологічні властивості людини, що визначають її успіхи в різних видах діяльності. Здібності – це потенційні можливості, що виявляються в діяльності, яка не може існувати без них. Кожна здібність становить складну синтетичну якість людини, у якій поєднуються окремі психічні властивості: чутливість, спостережливість, особливості пам'яті, уяви, мислення і т. д.

Серед **професійних здібностей**, якими має оволодіти студент протягом навчання у вищій школі, чи не найважлива – *здібність вчитися*. Саме вона, за словами С. Д. Смирнова, кардинально впливає на професійне становлення сучасної людини, тому що визначає її можливості до подальшої безперервної освіти у ВНЗ. На думку більшості сучасних спеціалістів із проблем вищої школи, навчитися вчитись нині навіть важливіше, ніж засвоїти конкретний набір знань, які швидко стають застарілими. Така навчальна компетентність студента тісно пов'язана, з одного боку, із формуванням *повної психологічної структури його навчальної діяльності*, з іншого – із розвитком здібностей до навчання, які у спеціальній літературі об'єднуються поняттям *навчальності*. Розгорнута психологічна характеристика зазначених конструктів подається у відповідних параграфах цього видання.

Особливо активно в період освітньої соціалізації у вищій школі розвиваються **спеціальні здібності**. Студент уперше сти-

кається з багатьма видами діяльності, що є компонентами його майбутньої професії, освоює нові професійні ролі, активно відшукує, усвідомлює та систематизує норми й цінності обраної спеціальності, що, як відомо, можливо лише на основі спеціально організованого професійного-педагогічного спілкування. Тому в організації освітнього процесу педагогу вищої школи особливу увагу необхідно приділяти діалоговим формам спілкування та взаємодії зі студентами в межах використання активних методів навчання, виконання та презентації ними курсових і дипломних проектів, проходження практик тощо.

Інтерактивні, самостійні і творчі форми навчальної роботи мають значний розвивальний ефект для студентів як майбутніх фахівців суспільства, побудованого на інформації й комунікації, у якому роботодавець і робітник є рівноправними суб'єктами ринку праці. Варто зазначити, що результатом самостійної роботи студента є не просто певна сума знань, умінь і навичок, а самостійність і компетентність суб'єкта діяльності як риси його особистості. У вищій школі для цього набагато більше можливостей, аніж у середній, але їхні особистості треба використовувати повною мірою. Це і творча участь студентів у семінарах, безпосередня участь у роботі лабораторій, розробці наукових тем кафедр, участь у конкурсах студентських робіт тощо.

Загальною умовою продуктивної реалізації зазначених видів активності студента виступає і високий рівень розвитку в них *соціальних здібностей*. Студентський вік є важливим етапом для становлення потенціалу таких здібностей людини.

Як показали спеціально здійснені дослідження (Власова О. І. 1998–2005), протягом його перебігу, за умов комплексного впливу дидактичних, виховних і розвивальних чинників вищої освіти, практично всі види таких здібностей (соціально-пізнавальні, емоційні, конативні (компетентної поведінки) і соціально-креативні) зазнають істотних прогресивних змін.

*Зокрема, розвиток соціально-когнітивних здібностей особистості у студентські роки (її соціального інтелекту) відбувається за рахунок переважного становлення здібностей мовної чутливості й розуміння причин динаміки соціальних подій, що забезпечує **ріст неформального впливу студента на групу**. Такий факт психологічно споріднює цю фазу розвитку соціальних*

здібностей молодій людині з молодшим юнацьким і підлітковим віком, але на відміну від них, тут позитивна динаміка соціального інтелекту особистості призводить до зростання її самостійності в діяльності та вибірковості спілкування.

Виявлені закономірності розвитку соціально-емоційного потенціалу студентів засвідчують різні типи становлення їхнього **емоційного інтелекту**: а) у випадку егоцентричної орієнтації студенти є несамотійними й активними у пошуку допомоги в навчанні з боку інших, за таких умов вони демонструють зростання емоційного інтелекту за рахунок домінування в ньому емпатичної властивості та хорошу орієнтацію в емоційних проявах інших людей; б) за умов високої емоційності особистості, яка проявляється у її виражених співчутті та співпереживанні оточуючим, у студентів спостерігається зниження здатностей управління емоціями та прийняття відповідальності за їхню якість, що негативно позначається на загальному показнику їхнього емоційного інтелекту. Останнє компенсується до певної міри розвитком зовнішнього контуру соціально-емоційної регуляції таких осіб: зростанням їхньої невербальної чутливості та нормативно-адаптивних поведінкових реакцій.

Отримані емпіричні дані свідчать про те, що особи не лише з високими, а й з низькими показниками емоційного інтелекту в цьому віці демонструють ріст впливовості в навчальній групі, якщо вони сумлінні у ставленні до навчання й мають сформовані пізнавальні інтереси; але відсутність потреби в домінуванні у спілкуванні, орієнтація лише на зовнішні критерії індивідуальної активності гальмує становлення емоційно-регулятивного потенціалу особистості такого студента, демонструє його відхід від установок на самозміну й подальший розвиток.

Підвищення формального й неформального впливу студента на групу тісно пов'язане із зростанням показників **соціально-креативного потенціалу** його особистості. Як вікова особливість розвитку соціальної креативності студентів реєструється їхній відхід від полюсу високих значень за показниками емоційної саморегуляції й допитливості. При цьому в ситуаціях фрустрації вони демонструють переважно соціально компетентні, нормативні реакції. Такі факти засвідчують суттєву роль емпатичної компоненти й досвіду індивідуального спілкування та самокерованої діяльності особистості як чинників творення нею соціально-креативних рішень при вирішенні життєвих проблем.

Порівняння відповідних показників потенціалу соціальних здібностей студентів молодших і старших курсів демонструє істотні відмінності й його становленні. За науководостовірними даними, психологічними чинниками розвитку потенціалу соціальних здібностей студентів, які завершують освіту, слід вважати їхні особистісні орієнтації на переважання в організації індивідуальної активності трьох типів установок 1) на креативну поведінку, 2) спілкування з людьми, 3) відкритість широкому соціальному досвіду, які як вищі регулятори зрілої особистості продуктивно, але в різний спосіб, впливають на становлення окремих складових потенціалу її соціальної активності. У цілому такі особливості розвитку складових потенціалу соціальних здібностей утворюють типологічне розмаїття стилів соціально-продуктивної поведінки молодих людей, орієнтованих на управління людьми, і соціальні проекти (менеджер, політик), соціально-творчу працю (письменник, режисер...) і науково-пізнавальну діяльність (дослідник-гуманітарій).

Загальна картина відмінностей студентів дорослого віку, які прийняли участь у дослідженні, дозволяє зробити узагальнюючий висновок про *виришальну роль позиції особистості як провідного психологічного чинника становлення її соціально-особистісного потенціала у зрілому віці, а також центральне значення спеціальної професійної вищої освіти для подальшого соціально-інтелектуального розвитку людини (Власова О.І., 2005).*

На завершення наголосимо, що освітньо-професійна соціалізація особистості майбутнього фахівця є багатоаспектним явищем і детермінована рядом соціокультурних чинників. Головними серед них є:

- організація освітнього процесу у вищому навчальному закладі, особливості його організаційної культури;
- ментально-духовна атмосфера сімейно-родинного середовища;
- особливості довузівського освітньо-виховного та професійного середовищ соціалізації людини.

Психологічними показниками ефективності освітньо-професійної соціалізації студента у вищому навчальному закладі є особистісна, соціальна, духовна та професійна зрілість випускника, цілісність і стійкість його "Я-концепції", психологічна готовність

до реалізації соціально-професійних функцій, компетентного вирішення професійних задач обраної царини суспільної практики.

О. М. Леонт'єв свого часу так характеризував розвиток особистості в студентські роки з позиції еволюції її ставлення до професії: "юний студент приходить до ВНЗ, вважаючи, що обрана ним з тих чи інших мотивів майбутня справа є бажана для нього; якщо після закінчення ВНЗ у нього буде відчуття, що і він потрібний цій справі, що вона стала для нього своєю, то це й буде свідчити про його психологічну особистісну зрілість як спеціаліста". Додамо, що цей результат і буде засвідчувати той факт, що освітньо-професійна соціалізація такого студента відбулась.

Запитання та завдання до параграфу

1. Охарактеризуйте основні соціально-психологічні протиріччя характерні для сучасно студентської молоді.

2. Формування професійної спрямованості студента як необхідна умова навчання у ВНЗ.

3. Охарактеризуйте особливості розвитку та прояву соціальних здібностей у студентському віці.

4. Розведіть поняття "ідентичність" і "професійна ідентичність".

5. Як відбувається формування професійної ідентичності?

6. Що таке "криза професійного становлення"?

7. Перерахуйте ціннісні орієнтації, характерні для студентського віку.

8. Розкрийте психолого-педагогічні особливості формування професійної спрямованості студента як необхідної умови успішності його навчання у ВНЗ.

Теми рефератів до параграфом

1. Актуальні проблеми сучасної студентської молоді.

2. Умови успішної соціалізації студентів в процесі навчання у ВНЗ.

3. Основні напрями підвищення ролі ВНЗ у процесі соціалізації студентів.

4. Загальні, спеціальні та соціальні здібності студентів у процесі освітньо-професійної соціалізації студентів.

5. Професійна ідентичність: структура, генезис і умови становлення.

Завдання для контролю знань за параграфом

1. Нетиповою характеристикою студентського віку є:
 - а) брак соціального досвіду;
 - б) максималізм;
 - в) категоричність оцінок;
 - г) активна життєва позиція.
2. Адаптація визначається як:
 - а) пристосування;
 - б) звикання;
 - в) примирення;
 - г) виживання.
3. У концепції професіогенезу (Є. П. Єрмолаєва) повною мірою представлена ідея...:
 - а) професійної ідентичності;
 - б) покликання;
 - в) професійно важливих якостей;
 - г) інтелектуально дозрівання.
4. Який із наведених аспектів не трактується як професійна ідентичність:
 - а) провідна тенденція професійного становлення особистості;
 - б) показник рівня розвитку особистості як суб'єкта професійного шляху;
 - в) становлення професійно-важливих умінь і навичок;
 - г) комплексне динамічне утворення, що змінюється під впливом ряду чинників, провідним із яких є професійне навчання.
5. Який із наведених етапів дослідники не виділяють як етап формування у студентів професійної ідентичності:
 - а) пристосувальний;
 - б) адаптаційний;
 - в) стабілізуючий;
 - г) уточнюючий.

6. Позитивним проявом становлення професійної ідентичності студента є:
- а) розвиток його професійної спрямованості;
 - б) розвиток його особистісної ідентичності;
 - в) формування професійної "Я-концепції";
 - г) практичний досвід праці.
7. Що з перерахованого не є ознакою професійної кризи:
- а) переживання людиною почуття відсталості від життя;
 - б) втома;
 - в) зниження рівня професіоналізму і виникнення відчуття вичерпаності своїх можливостей;
 - г) пошук нового місця роботи.
8. Вироблення у студентів правильного уявлення про суспільне значення та зміст роботи в майбутній галузі діяльності, закономірності її розвитку це...
- а) професійна адаптація;
 - б) вироблення соціальних ролей;
 - в) практична діяльність;
 - г) професійна соціалізація.
9. Найважливішою, серед професійних здібностей, якими має оволодіти студент протягом навчання у вищій школі, на думку С. Д. Смирнова, є:
- а) здібність до професійної ідентичності;
 - б) розвинута система моральних цінностей;
 - в) здібність учитися;
 - г) здібність легко долати кризи.
10. Особливо активно в період освітньої соціалізації у вищій школі розвиваються...
- а) навички запам'ятовування;
 - б) спеціальні здібності;
 - в) комунікативні вміння;
 - г) копінг-стратегії.

Список рекомендованої літератури

1. *Барабанова В. В.* Представления 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.

2. *Березовин Н. А.* Адаптация студентов к жизнедеятельности вуза: психолого-педагогические аспекты / Н. А. Березовин // Выбранные научные работы БДУ. — Минск, 2001. — С. 11 — 25.

3. *Власова О. І.* Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. — К., 2005.

4. *Власова О. І.* Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О. І. Власова. — К., 2005.

5. *Дьяченко М. И.* Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович : учеб. пособие ; 2-е изд., перераб. и доп. — Минск, 1981.

6. *Євдокімова О. О.* Програма формування психологічної культури студентів / О. О. Євдокімова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. — Херсон, 2009. — С. 236 — 241.

7. *Жирун О. А.* Компетенції викладача в умовах формування професійної ідентичності / О. А. Жирун // Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 1'2010. — С. 100 — 104.

8. *Зданевич Л. В.* Як живеться студентові? / Л. В. Зданевич // Гуманітарні науки. — 2005. — № 2. — С. 174 — 179.

9. *Зеер Э. Ф.* Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. — Т. 18. — № 6. — С. 35 — 44.

10. *Зливков В. Л.* Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В. Л. Зливков. — К., 2005. — [Бібліотека журналу "Соціальна психологія"].

11. *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.

12. *Казміренко В. П.* Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодого людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 6 — С. 76 — 78.

13. *Климов Е. А.* Психология профессионала / Е. А. Климов. — М., 1996.

14. *Леонтьев А. Н.* Психологические вопросы формирования личности студента / А. Н. Леонтьев // Психология в вузе. — 2003. — № 1 — 2. — С. 232 — 241.

15. *Научитель Е. Д.* Адаптация студента в ВУЗе / Е. Д. Научитель // Практична психологія та соціальна робота. — 2001. — № 7. — С. 21 — 23.
16. *Нечаев Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности / Н. Н. Нечаев. — М., 2005.
17. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. — Ростов/н/Дону, 2002.
18. *Петрова Н. И.* Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация / Н. И. Петрова // Психологический журнал. — 2003. — Т.24. — № 3. — С. 116 — 120.
19. *Плотникова О.* Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації / Плотникова О. // Рідна школа. — 2001. — № 10. — С. 62 — 64.
20. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова. — М., 1991.
21. *Робинсон К.* Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии / К. Робинсон. — М., 2009.
22. *Родыгина У. С.* Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 4. — С. 39 — 48.
23. *Скрипченко О. В.* Довідник з педагогіки і психології / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. — К., 2000.
24. *Слободчиков И. М.* Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов / И. М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 4. — С. 71 — 77.
25. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. — М., 2001.
26. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. — М. ; Воронеж, 2004.
27. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М., 1996.

§ 2.3. Психологічний аналіз навчальної діяльності студента

Рівневий аналіз діяльності учіння

В інформаційну епоху успішність праці фахівця істотно визначається його здатністю до продуктивного учіння протягом усього життя. Саме ж продуктивне учіння передбачає розуміння людиною психологічної сутності навчальної діяльності, її структури й розвинені здатності управляти роботою такої когнітивно-інструментальної системи людської психіки, яка формується в умовах навчання та передбачена для забезпечення діяльності пізнання (не лише навчального, а й наукового).

В українській психолого-педагогічній традиції синонімом учіння є поняття навчальної діяльності. Аналіз структури учіння як навчальної діяльності можна здійснювати на трьох рівнях її організації: мета-, макро- та мікро-рівні.

Метарівень аналізу передбачає розгляд структури учіння як окремого моменту діяльності взагалі. Цей підхід із необхідністю виділяє у її структурі такі універсальні складові психологічної будови будь-якої діяльності, як мотиваційний, організаційний (плануючий), інформаційний (предметно-змістовий), виконавський, оціночний компоненти й компонент контролю.

Макрорівневий підхід орієнтований на виділення у структурі навчальної діяльності таких основних складових, які визначають психологічну специфіку здійснення саме цього виду діяльності – діяльності пізнання, на відміну від інших. На думку І. І. Ільєсова, макроструктура навчальної діяльності передбачає наявність двох основних компонентів – *усвідомлення* (з'ясування) змісту навчального матеріалу та його *відпрацювання* або, власне, освоєння. Учений зазначає, що всі відомі на сьогодні теоретичні моделі учіння використовують для опису його макрокомпонентів терміни, семантично близькі до вищенаведених (І. І. Ільєсов, 1986). Так, у Я. А. Коменського – це розуміння та заучування, у К. Д. Ушинського – отримання і закріплення знань, Е. Торндайк виділяв встановлення зв'язку та його зміцнення, а О. М. Леонтьєв

– сприйняття, розуміння та виконання і перевірку знань, С. Л. Рубінштейн пропонував виокремлювати в учінні, насамперед, сприйняття й осмислення навчальної інформації та закріплення й опанування нею, а П. Я. Гальперін виділяв у ньому орієнтування в навчальних матеріалах і їхнє відпрацювання. Таким чином, можна обґрунтовано стверджувати, що специфікою діяльності учіння є не лише усвідомлення (розуміння) матеріалів навчання, а і їхнє обов'язкове освоєння, що досягається спеціальною активністю, спрямованою на самостійне вбудовування нового матеріалу в індивідуальний досвід того, хто навчається.

Предмет аналізу структури учіння на **мікрорівні** складають дії й операції, завдяки яким індивідом здійснюється з'ясування та відпрацювання змісту навчання. До першої групи належать пізнавальні дії емпіричного і теоретичного рівнів та операції, що їх складають. Найповніше їхній зміст розкрито в дослідженнях С. Л. Рубінштейна процесу пізнання як осмислення явищ дійсності. На думку цього психолога, такий процес розгортається як пізнання одиничних явищ шляхом переходу від явища до його найсуттєвіших складових у їхніх відношеннях і – зворотно, до явища дійсності, із метою пояснення емпіричної ситуації. Здійснюються ці процедури на основі ґрунтовно описаних С. Л. Рубінштейном таких операцій пізнання, як порівняння, аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, висновки з індукції та дедукції й т. ін. (Рубінштейн С. Л., 1946).

Дії обробки й освоєння матеріалу забезпечують перехід від його з'ясування до опанування ним, тобто забезпечують здатність відтворювати й застосовувати матеріал як у діяльності учіння, так і в широкій соціальній практиці. І. І. Ільєсов вважає, що досягнутий рівень опанування навчальним матеріалом може бути описаний через такі характеристики освоєних знань як ступінь їхньої інтеріоризації, автоматизованості, усвідомленості й розгорнутості і т. і. При цьому *інтеріоризацію* можна описати як процес, що складається зі спеціальних прийомів опосередкування, які забезпечують освоєння нового через встановлення зв'язків з уже існуючим досвідом пізнання:

➤ використання штучних класифікацій і угруповань матеріалу;

- кодування у вигляді спеціальних знаків-позначень, схематизацій шляхом як графічного та образного моделювання;

- включення матеріалу, який освоюється, у раніше інтегровані узагальнені знання й дії тощо.

За даними Д. Б. Богоявленського та Н. О. Менчинської, для процесу *автоматизації* характерні такі психічні дії й операції:

- згортання та скорочення обґрунтувань (унаслідок частих повторень зникають, насамперед, міркування, які відповідають на питання, чому потрібно так робити);

- апеляції до правила, раніше встановленої закономірності, а залишаються лише оперативні елементи міркувань, які відповідають на питання, що та як треба робити, тобто, які операції та в якій послідовності здійснювати);

- девербалізація алгоритму й матеріалів засвоєння, завдяки їхнього переходу в більш глибинну – розумову форму існування;

- об'єднання окремих операцій у єдине ціле, яке в подальшому реалізується без прямого контролю свідомості як інтегрований, цілісний процес, тобто навичка (Богоявленський Д. Б., Менчинская Н. О., 1959). Усвідомленість і розгорнутість є синтезом повноти знань і можливостей відтворити їх у вербальній формі.

Важливим для ефективної організації навчання у ВНЗ є питання психологічної структури навчальної діяльності. Українська традиція її психолого-педагогічного дослідження тісно пов'язана з ім'ям засновника та першого директора Інституту психології НАПН України Г. С. Костюка.

На його думку, структуру *навчальної діяльності* слід розглядати, по-перше, як єдність операційної, мотиваційної та змістовної характеристик активності учня/студента, по-друге, як процес вирішення різноманітних завдань. Ці сторони діяльності є взаємопов'язаними та взаємозалежними, але кожна з них вимагає спеціальної уваги в педагогічному керівництві навчальною діяльністю студентів.

Центральною проблемою психології учіння є питання співвідношення між змістовними й операційними характеристиками навчальної діяльності, зокрема, між знаннями та способами дій,

які формуються у процесі навчання. З одного боку, Г. С. Костюк наполягає на неподільності цих компонентів і доводить, що навчання змісту понять без передачі засобів володіння ними є нон-сенс. І тому краще говорити про змістовні й операційні сторони цього процесу як єдиного цілого. З іншого – цей автор застерігає і проти недооцінки самостійності знань, оскільки знання формується та функціонує як елемент дії або діяльності. Однак дійсне знання не можна звести до зберігання в пам'яті певних формулювань. Воно є свідомим відбиттям суттєвих ознак і якостей об'єктів – таке знання має відносну самостійність. Його основна функція – це управління різноманітними практичними та пізнавальними діями, що передбачають взаємодію з об'єктами. І саме таке знання стає ключовим для широкого кола завдань, пов'язаних із різноманітними системами діяльності суб'єкта, створюючи основу його навчально-пізнавальної компетентності.

Не менш важливу роль в успішності навчання відіграє *пізнавальна мотивація* навчальної діяльності та здатність студентів до самостійної постановки завдань, рефлексії (усвідомлення) навчальних дій. Г. С. Костюк зазначає, що самостійна постановка завдань визначається знаннями того, хто навчається, його життєвим досвідом у цілому, ціннісними орієнтаціями й характерологічними особливостями. У той же час від того, яке завдання усвідомлюється суб'єктом навчання, залежить і характер розумових процесів, які активізуються, і спрямованість його думки, і якість кінцевого результату навчання.

Мотивація навчання – це своєрідна внутрішня енергія студента, яка надає його навчальній діяльності певний напрям, створює своєрідний фокус прикладання зусиль, і може бути зрозумілою в різних формах, кожна з яких має певне значення для навчання.

Багато продуктивних ідей щодо формування й розвитку мотивації навчання у ВНЗ містить **модель інтеграції уявлень про мотивацію** Керол Амес (1990, 1992). Розроблена нею навчальна технологія під назвою "META" (англ. TARGET) виділяє шість елементів ефективної мотивації: *завдання, повноваження, визнання, угруповання, оцінка, час*, кожен із яких сприяє розвитку мотивації навчальної діяльності студентів безпосередньо чи опосередковано.

Завдання. Сучасні студенти сприймають навчальні завдання з погляду їхнього суб'єктивного значення, тісно пов'язаного з їхньою надією на успіх. Значення завдання оцінюється студентом за його важливістю, цікавістю, корисністю, а також із погляду часу й зусиль, необхідних для досягнення потрібного результату. Очікування успіху виступає основою оцінки студентом складності та важкості завдання. Середній рівень складності завдання є оптимальним для студентів; занадто легкі завдання здаються тривіальними (не значущими), а занадто важкі – такими, які неможливо виконати.

Автономія. Мотивація підвищується, якщо студенти відчувають достатню міру автономії, яка актуалізує відповідальність за навчальне завдання. Таким чином, автономія зміцнює самовизначення та самоефективність студентів – два особистісно значущі чинники навчальної мотивації. Пропонуючи студентам вибір, заохочуючи їхню ініціативу й розуміння покладених на них обов'язків, педагоги можуть підвищувати автономію студентів.

Визнання. Визнаючи досягнення студентів відповідним чином, викладачі підтримують мотивацію студентів. Багато тут залежить від того, як це робиться. Не дуже ефективно, якщо заохочення та похвала мають загальний характер і недостатньо аргументуються причини похвали. Також неефективно, якщо схвалюються якості, на які студент не може вплинути безпосередньо (наприклад, інтелект, а не зусилля). Не ефективною є і надмірно узагальнена, абстрактна похвала, тоді вона втрачає сенс або навіть стає сигналом про низьку продуктивність навчальної роботи.

Угрупування. Мотивація навчання істотно залежить від того, чи студенти групуються разом для навчальної роботи і на якій основі це відбувається. Є багато способів групування студентів, але вони, як правило, поділяються на три типи: кооперативні, конкурентні й індивідуалістичні (Johnson&Johnson, 1999). При кооперативному навчанні, студенти працюють разом для досягнення спільної мети (наприклад, групова презентація для присутніх в аудиторії), щоб отримати підсумкову оцінку, або частину підсумкової оцінки. У конкурентному навчанні, студенти працюють індивідуально, а їхні оцінки відображають рейтинг серед студентів (наприклад, їхні виступи оцінюються відносно один

до одного). У індивідуалістичному навчанні, студенти працюють самі по собі, але їхні оцінки не пов'язані з оцінками одногрупників. Дослідження, які порівнюють ці три форми угруповань студентів визнають кооперативний тип угруповань в організації навчання студентів, одним із найефективнішим, до того ж, він підтримує особистісну потребу студентів у належності.

Оцінка. Особливості групування студентів, безумовно, впливають на вибір критерію оцінки їхньої діяльності. Зосередження на порівнянні студентів, яке з необхідністю відбувається в конкурентній моделі організації навчальної комунікації студентів, відвертає студентів від думок про матеріал, який необхідно освоїти. Замість цього студенти зосереджуються на тому, як вони виглядають в очах зовнішніх авторитетів; відбувається перехід від питання "Що я вивчаю?" до питання "Що думає викладач про наш виступ, роботу/в цілому?" Акцент на навчання у співпраці, з іншого боку, може мати подвійний ефекти: студенти мають можливість допомогти своїм товаришам по групі, але також може виникати спокуса надмірно покладатися на інших, або ж ігнорувати внески один одного та перебільшувати свої власні. Тому оптимальну мотивацію до навчання створює певний компроміс між кооперативним і індивідуалістичним типами організації навчальної активності студентів (Slavin, 1995).

Час. Як знає кожен викладач, студенти істотно відрізняються за обсягом часу, необхідного їм для освоєння матеріалу, виконання навчального завдання. Урахування таких відмінностей важливе для підвищення мотивації студентів. Організація навчального процесу ВНЗ передбачає перерви з фіксованими інтервалами часу, який витрачається на неакадемічні види діяльності – у таких умовах важко створити гнучкі межі, надаючи різним особам різну кількість часу для завершення навчального завдання. Проте певна ступінь гнучкості, як правило, можлива: великі блоки часу іноді можуть бути створені для важливих видів діяльності (наприклад, написання есе), а іноді для деяких студентів доцільно організувати додаткові заходи в той час, коли інші отримують додаткову увагу з боку викладача.

Управління мотивацією. У процесі навчання можуть виникати ситуації, характерні для різних видів мотивації. Згодом до-

свід реєстрації відповідної поведінки студентів (або відсутності такої) стає для викладача необхідним і достатнім доказом наявності навчальної мотивації студентів. Однак у педагогічній практиці викладача ймовірно й інші випадки, коли важливо захочувати впевненість студентів, формувати переконання в тому, що вони можуть успішно виконати поставлені завдання. Педагогові вищої школи важливо усвідомлювати та накопичувати такі прийоми управління мотивацією навчання студентів як корисних альтернативних шляхів, які можуть бути використані окремо або в комбінації, коли це буде доречно.

У розумінні Д. Б. Ельконіна – автора теорії цілеспрямованої діяльності учіння та побудованої на її основі технології розвивального навчання, *учіння* є особливою діяльністю, яка свідомо спрямована на здійснення цілей навчання, що прийняті учнем у якості власних, особистісних цілей. Мотивом такої діяльності може бути *лише пізнавальний мотив*, пов'язаний з опануванням узагальненими способами дій із науковими поняттями, передбаченими курсом сучасної вищої школи. Оскільки саме з освоєнням змісту науки, де у систематизованій формі представлено основні здобутки людської цивілізації, пов'язані і найвагоміші результати освітньої соціалізації. До них цей автор відносить формування теоретичного мислення як верхівки розвитку людського розуму й засобу реалізації духовних потреб людини. Аби відрізнити таку діяльність від тривіального розуміння учіння, Д. Б. Ельконін назвав її *цілеспрямованою навчальною діяльністю*.

Учень і послідовник Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидов, експериментально вивчаючи вплив такої діяльності на особистісний розвиток учнів, встановив такі важливі особливості цілеспрямованої навчальної діяльності:

1. Така діяльність орієнтована не на отримання матеріальних або соціальних переваг, а безпосередньо на зміну учнів/студентів, їхній саморозвиток, що найадекватніше відбивається у формуванні їхніх пізнавальних інтересів.

2. Основним змістом, що підлягає освоєнню в межах цілеспрямованої навчальної діяльності, є загальні способи дій із вирішення широкого класу завдань.

3. Одним із найважливіших показників сформованості цілеспрямованої навчальної діяльності є здатність суб'єкта учіння

розрізняти конкретний результат і загальний спосіб, яким цей результат було отримано.

4. Із метою актуалізації й розвитку навчально-пізнавального інтересу в умовах розвивального навчання, вивчення будь-якої теми починається з мотиваційного вступу, у якому викладається інформація про те, чому, для чого й навіщо потрібно вивчати поточну тему.

5. Найважливіша особливість цілеспрямованої навчальної діяльності – її науково-теоретичний характер, тобто це така діяльність, яка передбачає формування й актуалізацію наукового устрою мислення, що можливе лише за умов, коли зміст навчання складають не емпіричні, а наукові поняття, подані як система.

Відомо, що наукові поняття існують у формі наукових систем, елементи яких логічно взаємопов'язані. В основі системи є поняття, яке найбільше за обсягом і найабстрактніше за змістом. Усі похідні поняття містять цей зміст як загальне або родове, і на додаток до нього ще дещо, що визначає їхню видову специфіку або конкретну визначеність. Ураховуючи цей факт, автори концепції запропонували застосовувати при формуванні цілеспрямованої навчальної діяльності *принцип змістовного узагальнення*, суть якого полягає в дедуктивному способі формування навчальної програми, за яким вивчення розділу починається з ознайомлення з його загальними, абстрактними основами, які у процесі розгортання поступово збагачуються окремими, конкретними знаннями та фактами. Відповідно з виділеними особливостями можна визначити *структуру цілеспрямованої навчальної діяльності*. У цій концепції вона складається з трьох елементів.

1. Перший елемент – це **навчально-пізнавальний мотив**. Він є мотивом власного зростання й розвитку, що конкретизується в усвідомленні необхідності здобуття узагальнених способів дій¹.

2. Другим елементом структури є **навчальні завдання**, вирішення яких визначає цілісний акт учіння. По-перше, така задача містить мету, яка виникає у формі проблемного завдання. Проблемне завдання створює проблемну ситуацію, вирішуючи

¹ Нагадаємо, що Л. С. Виготський розрізняв два види засвоєння: засвоєння фактологічних знань, вмій і навичок він називав учінням, а засвоєння узагальнених способів розумових дій – розвитком.

яку студент здійснює стратегічну ціль навчання – оволодіває необхідними знаннями, навичками та вміннями. Отже, *основна відмінність навчального завдання від будь-якої іншої полягає в тому, що вона покликана зробити студента активним суб'єктом учіння, а її мета й результат полягають у зміні самого діючого суб'єкта, а не лише в модифікації предметів, із якими діє цей суб'єкт*. Зрозуміло, що цього можна досягти лише через актуалізацію у студента відповідного пізнавального мотиву, який усвідомлюється через визначення кінцевої мети навчання. Далі за необхідністю відбувається попереднє визначення системи проміжних цілей і способів їхнього досягнення, через диференціацію відомого й невідомого в завданні та формулювання питань-гіпотез про невідоме, що й реалізується у власне навчальних діях. На підставі такого бачення Д. Ельконін назвав навчальне завдання "*основною одиницею (клітинкою) навчальної діяльності*".

3. Робота студентів із розв'язання навчальної задачі здійснюється за допомогою навчальних завдань. Вони вимагають від того, хто навчається, проведення реального самостійного дослідження на рівні теоретичного пізнання дійсності, побудови певних способів дослідження та фіксації результатів у вигляді знакових моделей цих явищ. Тому третім елементом структури цілеспрямованої навчальної діяльності є **специфічні навчальні дії**, за допомогою яких відбувається розв'язання навчальної задачі. Тут, зокрема, виділяються такі дії, які в сукупності утворюють алгоритм розв'язання будь-якої навчальної задачі:

- 1) дії з виділення проблеми з поставленої навчальної задачі;
- 2) дії виявлення загального способу вирішення проблеми на основі аналізу загальних відношень в матеріалі, що вивчається;
- 3) дії моделювання загальних відношень навчального матеріалу й загальних способів вирішення навчальних проблем;
- 4) дії конкретизації та збагачення окремими проявами загальних відношень і загальних способів дій;
- 5) дії контролю за ходом і результатом навчальної діяльності;
- 6) дії співвідношення ходу та результату власної діяльності в поставленій і прийнятій навчальній задачі та проблемам, які впливають із неї.

Важливо зрозуміти, що за умов використання такої навчальної технології формування основних понять навчального предмета відбувається по спіралі, де в центрі (або на початку вивчення) міститься абстрактно-загальне уявлення про поняття, а в подальшому воно конкретизується, збагачується окремими уявленнями та перетворюється в справді науково-теоретичне поняття. Правильне і зворотне, за яким загальне уявлення як своєрідний орієнтир для всього процесу вивчення теми, допомагає осмислити всі окремі поняття, що вводяться в ході її подальшого вивчення.

Таким чином, із погляду авторів теорії цілеспрямованої навчальної діяльності – Д. Б. Ельконіна та В. В. Давидова, структуру діяльності учіння складають навчальні ситуації, навчальні дії, контроль та оцінка зробленого. Із позиції цієї теорії, *основними психологічними показниками сформованості повної (а отже й ефективною) навчально-пізнавальної діяльності слід вважати:*

- 1) домінування в мотивації студента навчально-пізнавальних мотивів;
- 2) його потреба і вміння розрізняти в навчальній діяльності її конкретні результати та способи виконання;
- 3) вираженість спрямованості студента на виділення й теоретичне осмислення загальних способів дії, створення загальних схем матеріалу, що вивчається.

Важливо підкреслити, що наявність такої системи навчальних компетенцій лежить в основі спроможності студента бути продуктивним у навчанні, повно й адекватно освоювати значний за обсягом матеріал різних предметів, а суттєві труднощі навчання студентів часто пов'язані з тим, що сформована в них психологічна структура навчально-пізнавальної діяльності не повна, вони не володіють алгоритмом постановки й роз'язання навчальної задачі.

Узагалі, у кожному окремому випадку освоєння нового знання про об'єкти дійсності та способи дії з ними, найбільшою психолого-педагогічною проблемою залишається питання загального способу самостійного аналізу суб'єктом навчання певної навчальної ситуації. Такий спосіб у процесі учіння перетворюється в чітку усвідомлену схему виконання відповідного навчального прийому – *інтелектуальне вміння*. Останнє може бути різного рівня узагальненості (це залежить від кількості об'єктів, до яких

вони можуть ефективно застосовуватись). Високий рівень узагальненості притаманний методу системного аналізу, алгоритму розв'язання задачі відомого математика Д. Пойа, широковідомому картезіанському методу аналізу ситуацій філософа Р. Декарта, іншим евристикам.

Так, основою аксіоматично-дедуктивного методу Рене Декарта виступають чотири вимоги до систематичного мислення, які він виклав у вигляді чотирьох правил.

1. Правило очевидності, критичності мислення:

включати у свої судження лише те, що уявляється розуму настільки ясно й виразно, що не дає жодного приводу для сумніву (така критичність вимагає ніколи не вважати за істинне ніщо, що не визнається таким з очевидністю).

2. Правило дедукції:

ділити кожне з утруднень, що складає об'єкт аналізу, на стільки частин, скільки можливо й потрібно для найкращого їхнього вирішення, логічно допускаючи що така їхня метаморфоза лише прискорить справу, оскільки дозволяє розділяти все, що може бути пізнаним, на більш прості положення й питання.

3. Правило індукції:

дотримуватись індуктивного порядку мислення: починаючи з предметів найпростіших для пізнання та сходити поволі, мов по сходинках, до пізнання найскладніших, припускаючи існування порядку навіть серед тих речей, які очевидно не передують одне одному.

4. Правило повноти та систематичності пізнання:

рефлексія інтелектуальної діяльності як постійний контроль процесів власного мислення на предмет їхньої відповідності меті й завданням започаткованої роботи.

За словами Декарта, відповідно до цього правила, важливо робити скрізь переліки, і класифікації настільки повні й огляди настільки всеохопні, щоб бути впевненими, що предмет дослідження набув чітких обрисів і ніщо не пропущено (Декарт Р. Міркування про метод).

Накопичуючись та узагальнюючись, такі прийоми утворюють певну систему загальних способів розумової діяльності людини різного рівня усвідомленості, без продуктивної роботи якої

неможливе успішне учіння як у межах вивчення основ наук, так і в умовах професійного навчання. Інтегральним проявом функціонування системи пізнання людини доцільно вважати і феномен навчальності (або наукованості), який тісно пов'язаний із ідеєю розвитку загальних пізнавальних здібностей людини.

Здібності в навчальній діяльності.

Поняття навчальності та її структура

Навчальність (научуваність) – це характеристика індивідуальних можливостей людини до осмислення й освоєння навчальної інформації, тобто освоєння матеріалу, розв'язання задач, виконання різних типів контролю й оцінки діяльності учіння.

У широкому розумінні навчальність є проявом загальних здібностей людини, що виражає її пізнавальну активність, можливість до засвоєння нових знань, вмінь і навичок і складних форм розумової діяльності. З огляду на це, навчальність виступає як загальна можливість психічного розвитку, досягнення більш узагальнених систем знань, способів дій у межах навчально-пізнавальної, навчально-практичної й науково-пізнавальної діяльності.

Розповсюдженим у сучасній психолого-педагогічній літературі є підхід, згідно з яким під навчальністю розуміють особливості мисленнєвої діяльності людини, які відіграють істотну роль в успішності навчання (Н. О. Менчинська). З. І. Калмикова вважає, що навчальність – це певна сукупність (ансамбль) інтелектуальних якостей, які за наявності та відносною рівністю інших необхідних умов (вихідному мінімуму знань, позитивній мотивації навчання) сприяють кращій продуктивності діяльності учіння (З. И. Калмыкова, 1989).

Із погляду психології та педагогіки, *навчальність*, насамперед, є *індивідуально своєрідна сукупність здібностей до навчання, притаманна кожній окремій людині*. З огляду на вимоги до конкретних типів людської діяльності, певних здібностей для опанування ними та здійснення, доречним є і поділ на *загальну навчальність* (вона якраз і знаходить прояв у інтегрованих показниках успішності навчання людини) і *спеціальну навчальність*, яка проявляється в екстраординарних успіхах людини при опануванні

певним навчальним предметом, або галуззю знання, чи то видом діяльності, комплементарним наявним здібностям носія.

Загальна навчальність утворюється здібностями з розряду загальноінтелектуальних. За З. І. Калмиковою до *основних компонентів навчальності* належать: узагальненість (або глибину) розуму, його гнучкість, стійкість розуму, усвідомленість мисленнєвої діяльності, самостійність мислення.

1) *Узагальненість розуму* (або його глибина) – центральний компонент здібностей до навчання, який проявляється в розвитку здатності студента орієнтуватися у сутності на відміну від другорядних характеристик предмета вивчення. За С. Л. Рубінштейном, узагальненість мисленнєвої діяльності, як високий рівень узагальнення операцій і способів діяльності є ядром інтелекту як загальних розумових здібностей (С. Л. Рубінштейн, 2001). В. В. Давидов вважає, що легкість, швидкість абстрагування й узагальнення сутнісних ознак ситуації – надійні індикатори теоретичного мислення. Перенесення знань (включаючи й операції) у відносно нові умови також спирається на узагальнення та є ознакою високого потенціалу розумового розвитку людини. Протилежною узагальненості розуму якістю є *поверховість*, часто *конкретність* мислення.

2) *Гнучкість розуму* виявляється в можливостях носія відходити від безперспективної стратегії вирішення проблеми та шукати інших, більш продуктивних шляхів її вирішення; така здібність проявляється в легкості переходу від однієї системи дій до іншої, від прямих зв'язків до обернених, дозволяє вирішувати протиріччя знаного та вимог задачі, забезпечує оригінальність і своєрідність рішення. Протилежною якістю тут виступає *інертність думки*.

3) *Стійкість розуму* – це стійка орієнтація людини на освоєні раніше способи дій у ситуаціях, коли умови задачі, "зашумлюючи" основні відношення, провокують хибні рішення (і тут при орієнтації на правильне рішення немає протиріччя з гнучкістю – як окресленням можливого діапазону правильних рішень). Її протилежністю є, відповідно, *нестійкість розуму*.

4) *Усвідомленість мисленнєвої діяльності* виступає як здатність людини описувати й обґрунтувати свої дії у формі мовних висловлювань.

5) Обов'язковою умовою навчальності є і *самостійність мислення* або чутливість до допомоги інших.

На основі цього компоненту З. І. Калмикова побудувала методику діагностики навчальності, яку назвала **методом дозованої підказки**. Суть її полягає в тому, що запропонувавши досліджуваному складну задачу, орієнтовану на зону його найближчого розвитку, (тобто це ситуація, у якій він очевидно потребуватиме допомоги компетентнішої людини), експериментатор надає лише трохи дозованої інформації у вигляді натяку, аналогії, вказівки на напрям аналізу або застосування певного принципу. Загальний принцип пред'явлення підказки тут: від загального до конкретного. Далі через усний самозвіт досліджуваного, його міркування вголос фіксується, на якому рівні підказки він її прийняв і самостійно розв'язав задачу. Досліджуваний, який має узагальнене мислення, швидко бачить перспективність застосування підказки у вирішенні поставленої проблеми.

Маючи представлені інструменти мислення людина здатна діяти самостійно й більш "економно" у плані затрат часу та власних ресурсів, і відшукувати рішення у порівняно короткий термін з огляду на продуктивність менш інтелектуально обдарованих людей. Отже, наявність усіх представлених компонентів здібності до навчання людини або її навчальності, визначають таку характеристику носія як *економність мислення*.

За З. І. Калмиковою *економність мислення* – це ефективність дій людини на шляху досягнення мети, і, зокрема, в умовах навчання, що слід розуміти як *узагальнений критерій навчальності*. Більш предметно економність мислення вираховується через кількість ходів міркувань, звернень до умов завдання з метою виділення його загального відношення. Діагностувати навчальність можна і відповідно до кожного з інших її компонентів: з'ясувавши, наскільки людина вміє узагальнити, вийти на більш високий рівень розуміння сутності понять та ідей, явищ і процесів, у яких намагається розібратись (узагальненість), як вона виявляє пластичність у пошуку рішень, у той же час відкидаючи все зайве (гнучкість), наскільки розгорнуто вона може обґрунтувати свої дії (усвідомленість) і не відходити від продуктивної лінії міркувань.

Однак розгляд навчальності лише з позиції особливостей інтелектуальної сфери людини критикується. Наприклад, В. В. Давидов наполягає на тому, що при аналізі навчальності необхідно розглядати й мотиваційну сферу особистості суб'єкта учіння, його пізнавальні інтереси, установки та взаємовідношення з освітнім середовищем. Оскільки для розвитку і прояву здібностей до навчання має значення соціально-психологічний мікроклімат навчальної групи, прийняття нею учіння як цінності, характер стосунків між педагогами та студентом і навіть ситуація, що склалася в його родині.

У межах такого особистісного підходу основними якостями пізнавальних процесів, які забезпечують ефективне навчання, прийнято вважати *здатність до рефлексії*, яка базується на розвитку мовленнєвих можливостей людини, і *довільність* як її здатність керувати пізнавальними процесами (довільність уваги, запам'ятовування, сприймання, самоуправління аналітико-синтетичною діяльністю). Особливо важливими тут є здібності до розуміння та використання різних видів знакових систем (символьної, графічної, образної) як інструментів організації і презентації внутрішнього змісту особистості того, хто навчається.

Вікові особливості навчальності. Згідно з принципом єдності психіки й діяльності, здібності до навчання формуються в умовах відповідної навчальної активності. І. В. Дубровіна пропонує як емпіричні показники навчальності людини розрізняти певні вікові особливості її пізнавальної активності. Як вікові групи вона аналізує дошкільників, школярів, студентів і дорослих осіб.

Зокрема, *студентський вік* висуває до навчальності людини вимоги ефективного опанування основами професійної діяльності й забезпечення суб'єкту-носію здібностей до професійного навчання. По-суті йдеться про можливість подальшого вдосконалення самостійної навчальної діяльності людини в нових, складніших, порівняно із загальноосвітньою школою, умовах ВНЗ. За таких умов, окрім розвинутих механізмів економного продуктивного мислення, особливо важливими стають добре сформовані навички самостійного учіння: ефективної самоорганізації, пошуку та здобуття необхідної інформації, роботи з на-

вчальними, науковими текстами друкованого й електронного виду, широке використання сучасних можливостей матеріально-технічного забезпечення навчального процесу. Подальший *розвиток навчальності сучасного студента забезпечується* через здобуття досвіду плідної науково-дослідної роботи, проектної діяльності, формування практичних умінь і навичок роботи за обраною спеціальністю.

В успішної у навчанні людини *зрілого віку*, яка професійно відбулась, усі вище названі навички доповнюються спеціальними вміннями науково-пізнавальної активності, а саме: способами науково-дослідної і творчої діяльності, зокрема, навичками ефективного пошуку та селекції інформації, здатністю до проблематизації, коректної постановки наукових або практичних завдань, категоріального та системного аналізу проблеми, яка досліджується, вмінням виокремлювати в питанні або проблемі неочевидні речі, звертати увагу на нюанси й особливості предмету пізнання, які очікують глибокого дослідження й об'єктивного висвітлення. Зазначені особливості, як правило, поєднуються у пізнавально-обдарованої й інтелектуально-продуктивної людини зі здібностями до точного планування, адекватної оцінки отриманих результатів, ефективною саморегуляції, а також організації інших людей на здобуття необхідних результатів діяльності.

Психологічний практикум

Відомий математик Д. Пойя з метою навчити учнів розв'язувати будь-які (в тому числі і творчі) задачі представляє в роботі "Як розв'язувати задачу" загальний алгоритм продуктивних міркувань на шляху пошуку розв'язку (Д. Пойя, 1991). У табл. 2.2 у скороченому варіанті відтворено основні етапи такого пошуку та подано орієнтовні запитання, через які стає плідним внутрішній діалог ментального потенціалу людини з проблемною ситуацією, що створює поставлене завдання.

Знайдіть професійну задачу та спробуйте її самостійно розв'язати, послуговуючись представленим далі алгоритмом Пойя.

ЯК ШУКАТИ РІШЕННЯ?
(скорочений варіант алгоритму Пойа Д., 1959, 1991)

<p>Етап 1. Зрозуміти задачу</p> <p>Про що говорить задача? (формулювання повинно запам'ятатися). Що дано? Що потрібно знайти? (корисно зробити креслення, знайти відповідні позначення, розділити умови на частини, записати їх). Чи визначено невідоме даними задачі? Може вони недостатні або надмірні? Чи не можна сформулювати задачу інакше? Чи не можна знайти зв'язок між цією задачею й будь-якою іншою з уже відомим рішенням? Або із задачею, що розв'язується простіше? Розв'язується відразу? (зосереджуючи увагу на задачі, підготовлюємо пам'ять для того, щоб відшукати в ній усе, що може стати у пригоді). Чи всі дані задачі були вже використані? (такі запитання слід повторювати щоразу, коли виникає ускладнення або розв'язується проміжна задача).</p>
<p>Етап 2. (аналіз) Знайти зв'язок між даними й невідомим у формі плідної ідеї (як треба діяти).</p> <p>Для цього корисно:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) розділити задачу на головні елементи та привести їх у певну систему: передумова та висновок для "задачі на доведення" невідоме, дані й умова для "задачі на знаходження"; б) перетворити (переформулювати) невідомі елементи, спробувати вигадати та ввести нові, додаткові дані, ближчі до даних задачі, замінити терміни на їхні визначення; в) перетворити дані елементи, намагаючись отримати нові, більш близькі до невідомого, яке шукається, замінити терміни на їх визначення; г) поєднати б) і в). <p>Розглянути всі елементи задачі по декілька разів, із різних боків; намагатися помітити нове в кожній деталі, деяку нову інтерпретацію задачі в цілому. Розв'язати лише частину задачі, задовольнити лише частину вимог: наскільки невизначеним тоді стане невідоме?</p>
<p>Етап 3. (синтез) Реалізація знайденої ідеї рішення</p> <p>Здійснити план рішення, випробовуючи правильність кожного кроку, беручи лише те, що "вбачається з повною ясністю або виводиться з повною достовірністю" (Рене Декарт) Контролювати кожний крок. Чи зрозуміло, що здійснений крок правильний? Чи можна довести, що це так?</p>
<p>Етап 4. (оцінка) Перевірка та критична оцінка рішення</p> <p>Чи правдоподібний результат? Чому? Як зробити перевірку? Чи не можна отримати той же результат інакше? Простіше? Які результати ще можна отримати в такому разі? Де можна ще використати отриманий результат або метод рішення?</p>

Запитання та завдання до параграфа

1. Охарактеризуйте структуру учіння як навчальної діяльності.
2. Опишіть існуючі у психологічній літературі підходи до розуміння та структури навчальності.
3. Розкрийте психологічний зміст компонентів діяльності учіння за Г. С. Костюком.
4. Охарактеризуйте психологічні показники сформованості навчально-пізнавальної діяльності студента.
5. Здійсніть рівневий аналіз діяльності учіння. Які складові є характерними для кожного рівня аналізу.
6. Розкрийте вікові особливості навчальності.
7. Проблема формування учбової мотивації студентів.
8. Вкажіть шляхи підвищення навчальної мотивації студентів ВНЗ.

Теми рефератів за параграфом

1. Основні шляхи становлення студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності.
2. Психологічні особливості учіння як основного виду діяльності студентів.
3. Індивідуально-психологічні передумови ефективності навчальної діяльності студента.
4. Вплив освітньої діяльності на особистість людини.
5. Психологічні фактори й бар'єри розвитку здібностей студентів у навчальній діяльності.

Завдання для контролю знань за параграфом

1. Якого з цих компонентів навчального матеріалу, на думку І. І. Ільєсова, не передбачає макроструктура навчальної діяльності:
 - а) усвідомлення;
 - б) з'ясування;
 - в) відпрацювання;
 - г) поглиблення.

2. Предмет аналізу структури учіння на мікрорівні складають...

- а) дії й операції;
- б) навички та вміння;
- в) вчинки та звички;
- г) усвідомлення та мотиви;

3. Найменш важливу роль у навчальній діяльності відіграє...

- а) пізнавальна мотивація навчальної діяльності;
- б) здатність студентів до самостійної постановки задач;
- в) рефлексія (усвідомлення) навчальної дії;
- г) наявність достатньої кількості вільного часу для факультативного навчання.

4. Хто є автором теорії цілеспрямованої діяльності учіння та побудованої на її основі технології розвивального навчання?

- а) Г. С. Костюк;
- б) Д. Богоявленська
- в) Д. Ельконін;
- г) Л. С. Рубінштейн.

5. Що з перерахованого не входить до структури цілеспрямованої навчальної діяльності?

- а) фізіологічне підґрунтя засвоєння навчальної діяльності;
- б) навчально-пізнавальний мотив;
- в) навчальні задачі;
- г) специфічні навчальні дії.

6. Що з перерахованого не можна вважати основними психологічними показниками сформованості навчально-пізнавальної діяльності:

- а) домінування в мотивації студента навчально-пізнавальних мотивів;
- б) його потреба і вміння розрізняти в навчальній діяльності її конкретні результати та способи виконання;
- в) вираженість спрямованості студента на виділення та теоретичне осмислення загальних способів дії, створення загальних схем матеріалу, що вивчається;
- г) застосування отриманих у навчанні знань на практиці.

7. Згадайте основи аксіоматично-дедуктивного методу Рене Декарта. Що з наведеного не виступає як вимоги до систематичного мислення?:

- а) правило детермінантності мисленневих процесів;
- б) правило очевидності, критичності мислення;
- в) правило дедукції та індукції;
- г) правило повноти та систематичності пізнання.

8. Згідно із З. І. Калмиковою, до основних компонентів навчальності не належать:

- а) узагальненість (або глибину) розуму;
- б) гнучкість, стійкість розуму;
- в) ступінь розгортання мисленнєвих дій;
- г) самостійність мислення.

9. Ефективність дій людини на шляху досягнення мети, і, зокрема, в умовах навчання (за З. І. Калмиковою) — це ...

- а) ергономічність мислення
- б) економність мислення
- в) внутрішній план мислення
- г) широту мислення

10. Хто з наведених авторів пропонує як емпіричні показники навчальності людини розрізняти певні вікові особливості її пізнавальної активності?

- а) З. І. Калмикова;
- б) В. І. Дубровіна;
- в) В. В. Давидов;
- г) Л. С. Виготський.

Список рекомендованої літератури

1. *Арыдин В.* Учебная деятельность студентов / В. Арыдин, Г. Атанов : Справочное пособие. — Д., 2000.

2. *Богоявленский Д.Н.* Психология усвоения знаний в школе Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. — М., 1959; В помощь студенту-первокурснику / под ред. Б. Иоганзена, Ф. Шамахова. — Томск, 1966.

3. *Вітвицька С.* Основи педагогіки вищої школи / С. Вітвицька : Метод. посіб. — К., 2003.

4. *Вітвицька С.* Практикум з педагогіки вищої школи / С. Вітвицька : метод. посіб. — Житомир, 2005.

5. *Власова О. І.* Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. — К., 2005.

6. *Власова О. І.* Методика викладання психології : підручник / О. І. Власова. — К., 2012.

7. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник / С. Гончаренко — К., 1997.

8. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович : учеб. пособие ; 2-е изд., перераб. и доп. – Минск, 1981.

9. Занюк С. Психологія мотивації / С. Занюк : навч. посіб. – К., 2002.

10. Иванова Е. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е. Иванова. – М., 1987.

11. Лапенюк М. Формирование готовности ученика основной школы к обучению в старшей школе / М. Лапенюк, В. Моисеев // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 6. – С. 42–56.

12. Лисовский В. Советское студенчество / В. Лисовский : социологические очерки : науч.-поп. – М., 1990.

13. Москаленко В. В. Обдарованість і діяльність / В. В. Москаленко // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 10. – С. 76–77.

14. Петровский А. В. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. Петровского. – М., 1986.

15. Семиченко В. А. Діалогізм як базова ознака сучасної методології науки / В. А. Семиченко. – Психологія діалогу і світ людини // Зб. наук. праць Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2012. – Т.1. – С. 118–133.

16. Alberto P. & Troutman, A. (2005). *Applied behavior analysis for teachers, 7th edition.* / Alberto, P. & Troutman, A. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

§ 2.4. Академічна група студентів як об'єкт освітньо-професійної соціалізації

Визначення та виміри групової динаміки академічної групи студентів

Академічна група студентів – це мала група. Дослідники неодноразово зверталися до визначення поняття "мала група", сформулювавши при цьому велику кількість можливих дефініцій.

Мала група визначається як обмежена сукупність безпосередньо взаємодіючих людей, які:

1) відносно регулярно і тривало контактують на мінімальній дистанції безпосередньо;

2) володіють спільною метою або цілями, реалізація яких дозволяє задовольнити значимі індивідуальні потреби та стійкі інтереси;

3) беруть участь у загальній системі розподілу функцій і ролей у спільній життєдіяльності, що передбачає в різній мірі виражену кооперативну взаємозалежність учасників, яка проявляється як у пісумковому продукті спільної активності, так і в самому процесі його виробництва;

4) поділяють загальні норми і правила внутрішньо- та між-групової поведінки, що сприяє консолідації внутрішньогрупової активності й координації дій відносно до середовища;

5) розцінюють переваги від об'єднання як більші, ніж вони могли б отримати в інших доступних групах, а тому відчують почуття солідарності один з одним і вдячність групі;

6) володіють чітким і диференційованим (індивідуалізованим) уявленням один про одного;

7) пов'язані досить визначеними та стабільними емоційними ставленнями;

8) уявляють себе як членів однієї групи й аналогічно сприймаються збоку.

Таким чином, із погляду розуміння малої групи як контактної спільності (у ній всі учасники мають змогу контактувати один з одним) можна виділити ряд аспектів її аналізу: 1. Група розглядається як відносно самостійна цілісна система, яка володіє специфічними особливостями й інтегративними чинниками, які забезпечують її якісну своєрідність. 2. Процеси та стосунки, які розгортаються у групі розглядаються як багаторівневі й багатомірні; 3. Група розглядається як відкрита система, як частина макросистеми, у яку вона включена й розвивається за її законами. Загальними якостями академічної студентської групи як малої групи, є:

➤ інтегративність, як міра єдності, спільності членів групи один з одним;

- мікроклімат, як самопочуття кожної особистості в групі, її задоволеність групою, комфортність перебування в ній;
 - індиферентність, як міра прийняття членами групи групових еталонів;
 - лідерство, як міра впливу тих чи інших членів групи на групу в цілому у напрямку вирішення групових завдань;
 - інтрагрупова активність, як міра активізації групової складової її особистостей;
 - інтергрупова активність, як міра впливу цієї групи на інші.
- Окрім цих якостей розглядаються ще й інші:
- спрямованість групи – соціальна цінність прийнятих нею цілей, мотивів діяльності, ціннісних орієнтирів і групових норм;
 - організованість – реальна здатність групи до самоуправління;
 - емоційність – міжособистісні зв'язки емоційного характеру, спільне налаштування групи;
 - інтелектуальна комунікативність – характер міжособистісного сприймання та встановлення взаємостосунків, знаходження спільної мови;
 - вольова комунікативність – здатність групи протистояти труднощам і препонам.

Усі представлені соціально-психологічні характеристики академічної групи (структурні, динамічні, феноменологічні) переважно відображають ознаки такої групи як цілісної мікросистеми соціальних і психологічних стосунків.

Такі особливості студентської групи, як однорідність вікового складу (різниця у віці зазвичай не більше п'яти років), обумовлює вікову схожість інтересів, цілей, психологічних особливостей, сприяє згуртованості групи. Основний вид діяльності студентської групи – навчання, а чинники навчальної згуртованості слабші, ніж виробничі, тому іноді згуртований колектив у студентській групі не складається – кожен сам по собі. Студентські групи функціонують як на основі самоврядування через систему формальних і неформальних лідерів, так і піддаються певним управлінським впливам із боку викладача-куратора.

У студентській групі виявляються такі соціально-психологічні явища, як "колективні переживання і настрої" (емоційна реакція

колективу на події в колективі, у навколишньому світі; колективний настрій може стимулювати або пригнічувати діяльність групи, призводячи до конфліктів, може виникати оптимістичний, байдужий настрій або незадоволеність), "колективні думки" (подібність суджень, поглядів із питань життя групи, схвалення або осуд тих чи інших подій, вчинків членів групи), явища наслідування, навіювання або конформізму, явища змагання, конкуренції.

Із позиції структурно-функціонального аналізу, багатоманітність явищ і процесів, які відбуваються в освітній установі, доцільно розглядати в розрізі їхньої статичної й динамічної складової освітнього середовища мають свою будову, структуру, вони здатні до функціонування, руху, змін і розвитку. Не виняток у цьому сенсі й академічна (навчальна) група студентів.

До аспектів статичної академічної групи належать визначення складу, кордонів, композиції групи, рангових позицій її членів та інші особливості, обумовлені її властивостями як малої соціальної групи. Різні соціально-психологічні процеси, які відбуваються у групі, основою яких є своєрідність соціальної взаємодії її членів, є динамічними явищами або *явищами групової динаміки*.

Важливим питанням при дослідженні характеристики внутрішньогрупових взаємостосунків групи студентів є вияв її структури та змісту. Це можна здійснити аналізуючи соціальну ситуацію розвитку групи. Зокрема, у навчальних групах можуть бути виділені такі види стосунків між одногрупниками: функціонально-рольові, емоційно-оціночні, особистісно-сміслові.

Функціонально-рольові стосунки виявляються при вивченні "ділового" спілкування і спільної діяльності, що дозволяє відповісти на питання: "у якій конкретній діяльності розгортаються ці стосунки?" і "що вони відображають?" Ці стосунки зафіксовані у специфічних для конкретної спільності сферах життєдіяльності індивідів (трудової, навчальної, продуктивної, ігрової) і розгортаються в ході освоєння ними норм і способів дії у групі під безпосереднім керівництвом і контролем із боку одного чи декількох членів групи, які санкціонують ті чи інші зразки поведінки.

Функціонально-рольова поведінка в групі проявляється також у діях, які відповідають соціальному статусу особи, або її конкретним обов'язкам (староста й ін.) Така поведінка виявляється і в неформальних групах.

Розгляд *емоційно-оціночних ставлень* дозволяє відповісти на питання чи відповідає поведінка у групі студентів соціальним нормам, які емоції вона викликає у членів групи, що подобається чи не подобається їм в однокорупниках. Основна функція емоційно-оціночних ставлень у групі – здійснення корекції поведінки членів у відповідності до прийнятих норм спільної діяльності. На перший план тут виходять емоційні переваги – симпатії, антипатії, дружні прихильності й ін.

Особистісно-сміслові стосунки – це такий взаємозв'язок між членами групи, при якому мотив одного індивіда набуває для інших особистого сенсу. При цьому учасники спільної діяльності починають переживати інтереси й цінності цієї людини, як свої власні мотиви, заради яких вони діють, приймаючи різні соціальні ролі. Спілкування з однокорупниками у студентському віці має величезне значення, перебуває у самому центрі особистого життя студента, багато в чому визначаючи всі інші сторони його поведінки й діяльності, у тому числі навчальної.

Будь-яка взаємодія людей – це процес їхнього впливу один на одного, який породжує їх взаємні зв'язки, стосунки, спільні дії та переживання. Зміни, які наступають унаслідок діючих у групі сил, а також самі сили, що діють у групах, у сучасній соціальній психології об'єднуються поняттям "*групової динаміки*". Суттєвий вклад у розвиток дослідження динаміки груп вніс фундатор цього науково-психологічного напрямку К. Левін.

Для повноцінного розуміння специфіки явищ групової динаміки студентського колективу предметний інтерес являють декілька дослідницьких підходів до соціально-психологічного аналізу життєдіяльності групи: теорія поля, діяльнісний і соціометричний підходи, параметрична концепція й організаційно-управлінський підхід.

У теорії поля К. Левіна основним інструментом аналізу групового життя є уявлення про групи та її оточення як "соціального поля". Соціальні процеси і події К. Левін розглядає як такі, що відбуваються всередині та завдяки великій кількості соціальних цілісностей, які їх здійснюють (груп, підгруп, членів груп, каналів і бар'єрів комунікації) і таких, що є продуктом цих цілісностей. Одна з найбільш фундаментальних характеристик такого поля –

особливості розташування тих цілісностей, які є його частинами, одна відносно іншої. Саме це місце розташування визначає структуру групи та її екологічного оточення, а також виражає можливості й особливості динаміки людини всередині поля.

Соціометричний напрям втілюється у використанні як основних методичних засобів дослідження груп тих чи інших варіантів соціометричного методу, які дозволяють діагностувати формальну й неформальну структури групи (що виявляється через вибори кожним учасником групи інших на основі сильного та слабого критеріїв), наявні в ній угруповування (це взаємні вибори членів групи), виявити значущих (референтних) осіб для кожного з учасників.

Діяльнісний підхід ґрунтується на фундаментальному принципі діяльності. Ідеї діялісного підходу втілюються в дослідженні таких феноменів групової динаміки як її розвиток, інтеграція й ефективність, керівництво та лідерство, міжгрупові стосунки. Принцип діяльності лежить і в основі *стратометричної концепції колективу*, розробленої А. В. Петровським.

Структуру малої групи, цей автор уявляє як таку, що складається з трьох страт, появи яких відповідають і стадії її розвитку. Зовнішній рівень групової структури позначає страта безпосередніх *емоційних міжособистісних стосунків*, що відповідає найнижчій стадії її розвитку. Друга страта – ціннісно-орієнтаційної *єдності*, – це стосунки опосередковані спільною діяльністю, проявом чого є синхронізація ціннісних орієнтацій членів групи на основі тих цінностей, які стосуються процесу спільної діяльності. Отже, єдність ціннісних орієнтацій є результатом накопичення групою досвіду продуктивної активності. Тому виникнення ціннісно-орієнтаційної єдності позначає другий рівень у розвитку групи. На третьому рівні розвитку члени групи ще більше включені у спільну діяльність: вони прийняли та поділяють цілі групової діяльності, завдяки чому група стає найзгуртованішою. Це третя страта в розвитку групової динаміки, яка утворює "ядро" її групової структури. Завдяки наявності представлених трьох страт група набуває здатності до збереження динамічної рівноваги та продуктивного подальшого розвитку через постановку більш складних і масштабних цілей діяльності.

Параметрична концепція стадійного розвитку групи Л. Уманського пропонує як критерії, які визначають рівень групового розвитку, комплекс її соціально-психологічних параметрів: 1) зміст моральної спрямованості групи – інтегративна єдність цілей, мотивів і ціннісних орієнтацій; 2) організаційна єдність групи; 3) групова підготовленість у тій чи іншій сфері діяльності; 4) психологічна єдність – інтелектуальна, емоційна та вольова комунікативність, які характеризують процеси міжособистісного пізнання і взаєморозуміння у групі, міжособистісні контакти емоційного характеру, стресостійкість і надійність групи в екстремальних умовах. Концепція також встановлює континуум розвитку реальних груп – від моменту об'єднання раніше незнайомих людей заради певної спільної діяльності – група-конгломерат, і до досягнення нею соціальної та психологічної зрілості, коли її можна назвати колективом. Між цими крайніми стадіями розвитку існують і проміжні рівні: номінальна група і група-асоціація.

Основою *організаційно-управлінського підходу* є уявлення про соціальну організацію й діяльність управління групами. Дослідження за цим напрямом мають виражений прикладний характер і в більшості орієнтовані на вирішення завдань психологічного забезпечення ефективності діяльності груп у сфері виробництва (Власова О.І. та ін. Соціальна психологія організацій та управління).

Перспективними аспектами використання досліджень групової динаміки у прикладанні до питань психології вищої школи, пов'язаних із соціалізуючими ефектами колективного, а через його організацію й індивідуального суб'єктів освітньо-професійної діяльності, є такі:

- переконливо аргументується роль групи як чинника соціалізації особистості, розвитку її соціальних здібностей;
- ставляться реальні проблеми врахування, діагностики й управління міжособистісними стосунками у групі, (підвищення продуктивності праці, навчання, ефективна організація соціального життя та формування окремих якостей особистості);
- звертається увага на "емоційне і соціальне життя у групах", особливо на неформальні структури, розуміння яких є однією з наукових передумов правильної організації навча-

льно-виховного та виробничого процесів, суспільного й особистого життя людей;

➤ усвідомлюється значення соціальної потреби людини у спілкуванні, прийнятті, зайнятті прийнятної соціальної позиції, що може бути використане для дієвого педагогічного впливу на членів студентської групи;

➤ розробляються й обґрунтовуються теоретичні конструкції, принципи та методи, які можуть успішно використовуватися у практиці виховання й ефективного управління колективом студентів.

Базовий принцип аналізу групової динаміки академічної групи полягає в необхідності розрізнення *формальної та неформальної сфер її існування*. За формальними показниками – це навчальна група – елемент ширшої організаційної структури конкретного освітнього закладу, на яку розповсюджуються всі правила та приписи життєдіяльності таких соціальних об'єднань, і функціонування яких регламентується відповідними законами (насамперед Закон про вищу освіту) та постановами Міністерства освіти. Сама академічна група з'являється як данність унаслідок відповідного наказу про зарахування студентів. Її наповненість, тривалість існування й керівник в особі куратора також визначаються відповідно до завдань та особливостей підготовки спеціалістів із вищою освітою ВНЗ, у якому таку групу створено.

Основною метою існування академічної групи є оптимізація освіти студентів, які входять до її складу, здійснення педагогічного управління процесами їхньої освітньо-професійної соціалізації, які розгортаються через взаємодію членів групи із приводу вирішення завдань професійного навчання. На тлі таких взаємин виникає й розвивається і неформальна структура групи Двофакторна, або двомірна модель Б. Такмена описує динаміку групового процесу виходячи з урахування наявності цих двох сфер групової активності – ділової (вирішення групового завдання) та міжособистісної (розвиток групової структури) та розумінні того, що особливості розвитку групи в цих сферах можуть сприяти, а можуть і заважати її успішній життєдіяльності. У кожній із вказаних сфер передбачається проходження групою чотирьох етапів, які послідовно змінюють один одного.

У сфері ділової активності: стадії орієнтації в завданні, емоційної відповіді на вимоги завдання, відкритого обміну значимими поясненнями, прийняття рішень.

У сфері міжособистісної активності: стадії перевірки та залежності, внутрішнього конфлікту, розвитку групової згуртованості, функціонально-рольової співвіднесеності.

Важливим явищем групової динаміки є *соціальна взаємодія*. Згідно трикомпонентної концепції М. Обозова, соціальна взаємодія може здійснюватися у трьох планах: когнітивному, емоційно-комунікативному, практичному. Акцент при цьому робиться на емоційно-комунікативному компоненті, яких проходить крізь усі інші у процесі спільної діяльності: учасники взаємодії обмінюються думками і почуттями, складають план спільної діяльності, розподіляють функції. Емоційно-комунікативний компонент в спільній діяльності при правильній організації формує мотивацію, як окремих учасників, так і всієї групи як цілісної цілеспрямованої системи.

Динамізм соціальної взаємодії в академічній групі обумовлений поступовим розвитком стосунків між студентами, ускладненням характеру контактів, народженням нових патернів сприймання та глибинних механізмів регулювання стосунків.

Міжособистісні стосунки як взаємозв'язки між людьми, які переживаються суб'єктивно й об'єктивно проявляються в характері та способах взаємних впливів людей у ході спільної діяльності. Їх можна визначити як взаємну готовність партнерів до певного типу очікувань, почуттів, домагань, поведінки. Їх найважливіша риса – наявність емоційного компоненту.

Г. М. Андреева об'єднує увесь "набір" почуттів членів групи у дві великі групи: кон'юнктивні й диз'юнктивні почуття. До кон'юнктивних почуттів належать різного роду переживання, що зближують людей, об'єднують їх. У кожному випадку такого переживання інша сторона виступає як бажаний об'єкт, відносно до якого демонструється готовність до співробітництва, до спільних дій і т. ін.

Диз'юнктивні почуття – це почуття, що роз'єднують людей, коли інша сторона виступає як неприйнятна, іноді навіть, як така, що несе загрозу психологічному благополуччю, відносно до якого не виникає бажання до співробітництва й ін.

Головними критеріями аналізу міжособистісних стосунків у групі студентів є їхня глибина, вибірковість членів у виборі партнерів і функцій (цілі, призначення) стосунків. Своєрідність міжособистісних стосунків академічної групи розкриває феномен *міжособистісного сприймання* її учасників, яке виступає найважливішим чинником регуляції групової динаміки на глибинному рівні, визначаючи особливості їхнього розуміння і ставлення до ситуації та намірів інших членів.

Міжособистісні стосунки студентів є органічною основою формування й розвитку студентських колективів. З огляду на психологічні особливості таких взаємин, У. Шутц виділив три фази у початковому становленні неформальної структури групи – контактність, контроль і прихильність.

Контактність учасників має безпосереднє відношення до формування групи. Рівень розвитку контактності студента безпосередньо впливає на процес його входження у групу. Люди повинні зустріти один одного та прийняти рішення про тривалість стосунків. У реальній повсякденній практиці спілкування деякі студенти надають перевагу тому, щоб залишатися у тіні, у своєму особистому просторі і з незадоволенням сприймають вторгнення до нього сторонніх. Інші тримаються дуже обережно, намагаючись не заходити на чужу територію через страх бути небажаними. А деякі, навпаки, цілеспрямовано шукає контакту з іншими людьми.

Проблеми контролю, зазвичай, виникають у процесі розвитку, міжособистісних стосунків групи, коли відбувається диференціація та структурування групи: студенти починають "приміряти" ролі, унаслідок оцінки якості контактів і порівнянь "народжуються" ранги, внутрішньогрупові статуси. Важливо усвідомлювати, що характер і якість взаємостосунків у академічній групі формується залежно від стану й розвитку індивідуального рівня контролю її учасників. Для оптимального функціонування такого механізму групової діяльності важливого значення набуває колективне вироблення та прийняття учасниками групи норм групового життя.

Прихильність заснована на побудові емоційних зв'язків, зазвичай є останньою фазою, яка настає у становленні людських

стосунків одразу після контактності та контролю, і виражається у глибині створених стосунків. На рівні групової свідомості прихильність виражається у своєрідному почутті "Ми", яке переживається більшістю її членів. Присутність такого почуття як базового у сприйманні студентами власної групи засвідчує їхню соціальну ідентифікацію з академічною групою, особливості активності якої можуть мати істотний вплив на подальший соціальний, професійний і особистісний розвиток її учасників, що істотно залежатиме від особливостей педагогічного керівництва групою.

Процеси міжособистісної взаємодії та сприймання виявляються суттєвими чинниками формування функціонально-рольової структури студентської групи, зокрема, впливають на висування члена групи в позицію лідера, на ефективність його функціонування в цій ролі. З іншого боку, особливості сприймання, як лідером своїх колег, так і навпаки, колегами лідера, відображають міру опосередкування міжособистісних стосунків спільною діяльністю, згуртованість та ефективність академічної групи.

У цілому ж, узагальнюючи дослідження вітчизняної й зарубіжної психології в галузі групової динаміки в якості основних феноменів, перспективних для розуміння життєдіяльності групи студентів, можна виділити процеси становлення групової структури та зміни рангових позицій у групі, лідерства й аутсайдерства, а також рольову поведінку, встановлення норм поведінки, ставлення і мислення, наявність підгруп, своєрідність комунікативних мереж, параметри конформності й особливості соціальних очікувань членів груп.

Для молодого людини важливо не просто спілкуватися з однолітками в навчальному закладі, але й зайняти таке становище серед одногрупників, яке буде задовольняти і його, і їх. Це означає, що **набуття статусу серед однолітків є домінуючим мотивом у поведінці та навчанні студентів.**

У сучасній психології конкретизацією соціального статусу людини виступає поняття її соціометричного статусу. Соціометричний статус – це місце, яке займає особа у груповій ієрархічній структурі відносин. Він визначається мірою прийняття або відторгнення студента всіма членами групи й може бути лідерським, прийнятим (з активною або пасивною роллю) або не-

прийнятим, що відповідно позначається як α , β , γ та ω . Критерії, які визначають соціометричний статус різноманітні. Статус може бути діловий (формальний) та емоційний (неформальний). Чим би не визначався статус людини в колективі, він виявляє дуже сильний вплив на її поведінку та самосвідомість. Несприятливе становище в групі молодшої людини (ω -статус) – одна з головних причин її девіантної поведінки, того, що студенти передчасно покидають навчання, і часто потрапляють під асоціальний вплив поза навчальним закладом.

Я. Коломінський у своїх дослідженнях встановив ряд цікавих закономірностей сприймання людиною власного соціального статусу:

1) тенденція до завищеної самооцінки соціометричного статусу у низькостатусних учнів і до заниженої самооцінки у високостатусних;

2) тенденція приписувати іншим членам групи статус або рівний своєму, або нижчий (егоцентричне нівелювання);

3) тенденція більш сприятливо оцінювати свій статус у попередніх групах (ретроспективна оптимізація).

Первинно, згідно із класичною концепцією Дж. Морено, соціометричний вимір характеризував ієрархію позицій індивідів у системі внутрішньогрупових міжособистісних симпатій. У такому розумінні він є основою неформальної (емоційної навидміну від формальної, побудованої на ділових виборах) статусної структури групи. У цьому сенсі певний інтерес представляють дані, отримані рядом авторів при науковому вивченні зв'язку неформального статусу члена групи з різними аспектами групового життя, зокрема, мірою відповідності його поведінки нормам групи та готовності їм слідувати (явище конформності).

Отже, високий статус у групі забезпечується повною згодою носія з груповими нормами, а високостатусні члени групи більш схильні до підтримання групових норм, ніж низько статусні. В окремих ситуаціях найбільше дотримання групових норм демонструє учасник, який другу за мірою престижності позицію в групі. Лідеру як високостатусному члену може бути дозволено відхилення від групових норм, якщо це здійснюється у спробах сприяти досягненню групової мети. У такому ставленні знахо-

дить прояв таке явище групової динаміки як феномен "ідіосинкратичного кредиту", пов'язаний з авторитетністю члена групи й готовністю групи довіряти та приймати його дії.

До вищесказаного варто додати, що іноді поведінка високо-статусних членів групи співвідноситься не стільки безпосередньо із прийнятими в ній нормами, скільки з очікуваннями їхніх низькостатусних партнерів, які, безумовно, перебувають під впливом групових норм. У цьому випадку виділяються два типи ситуацій, в одній із яких акцент робиться на продуктивності групи, а в іншому – на її згуртованості.

На спеціальну увагу викладача вищої школи заслуговує ще один із аспектів обговорюваного структурного виміру, а саме феномен "**генералізації статусу**", зміст якого полягає в тому, що статусні характеристики індивідів, пов'язані із членством в інших соціальних групах і першопочатково зовнішні відносно до ситуації міжособистісної взаємодії в цій групі (власне, "зовнішній" статус людини), будучи привнесені в ситуацію групи, здійснюють значний вплив на особливості взаємодії, яка розгортається в ній, і на формування реального "внутрішнього" статусу його учасників, впливаючи на встановлення їхньої ієрархії.

Педагогу вищої школи важливо розуміти, яким чином вирішується питання становища члена групи у системі міжособистісних стосунків. Диференціація у групах студентів відбувається за певними закономірностями. Однією з них можна назвати зв'язок становища студента у групі з його успішністю навчання. Водночас, не стільки сама по собі успішність визначає становище в групі студента, скільки ті особистісні якості, які характеризують його ставлення до навчання: працелюбність, добросовісність та ін. Ті, хто займає несприятливе становище у структурі міжособистісних стосунків, належать або до слабковстигаючих, або до невстигаючих і мають низький соціальний статус.

Взаємозв'язок соціального статусу й успішності суб'єктів навчання має свою психологічну основу. Успішність навчання виступає показником рівня інтелектуальних і вольових властивостей особистості, відповідальності, цілеспрямованості, комунікабельності, а саме це цінується у продуктивних навчальних групах.

У вітчизняних дослідженнях, виявлено, що "ті, кому надають перевагу", і "відторгнені", неприйняті у групі *студенти відріз-*

няються своїми системами ціннісних орієнтацій. "Ті, кому віддають перевагу" в більшій мірі орієнтовані на спільну діяльність. Коли вони усвідомлюють загрозу втрати статусу, їхня стратегія поведінки стає активнішою й діяльність набуває інтенсивнішого, цілеспрямованішого, організованішого характеру. Студенти з несприятливим становищем у групі фіксовані головним чином на взаємостосунках з однолітками. У випадку загрози їхньому й без того несприятливому становищу у групі вони афективно реагують на ситуацію і, навіть, готові зовсім розірвати стосунки з одногрупниками.

Як популярні, так і непопулярні *студенти відрізняються за рівнем соціального розвитку особистості та соціальних здібностей*. Перші демонструють більш зрілі підходи до аналізу конфліктів. Вони аналізують ситуації досить об'єктивно й розглядають їх навіть дещо відсторонено. Сприймання подій непопулярними – обмежене рамками конкретної конфліктної ситуації. Вони або уникають рішення, або, орієнтуються на негайний, миттєвий результат, не задумуючись про наслідки вжитих ними дій. У цілому, групу можна зрозуміти лише через особистість, оскільки людська особистість є головним матеріалом для її створення.

Із великої кількості груп спілкування молода людина виділяє референтну групу однолітків, з вимогами і думкою якої студент насамперед рахується, і на думку якої орієнтується у значущих для себе ситуаціях. Дослідження оцінних орієнтирів академічних груп показало, що у студентському віці важливу роль починають відігравати вказівки на морально-психологічні риси товаришів – "вольовий", "сміливий", "скромний", "простий", "працелюбний", "веселий". Значно частіше зустрічаються "альтруїстичні" мотивування, усвідомлена потреба внутрішнього спілкування, співпереживання. Мотивування морального характеру обґрунтовують і небажання вибрати ту чи іншу людину: лінь, ухиляння від праці, нечесність, заздрість. Слід зауважити, що мотивувань, які засновані на оцінці особистості, значно більше у групах, які характеризуються вищим рівнем розвитку.

Відмінності в наборах якостей, які підвищують або знижують становище особистості студента у групі, полягає ще в одній важливій особливості. Для того, щоб студентові завоювати

сприятливе становище серед однолітків, необхідно володіти багатьма позитивними рисами; для того ж, щоб потрапити до числа непопулярних і навіть ізольованих – часто досить мати одну-дві різко негативні риси.

У студентському віці ці риси, як правило, пов'язані з моральним образом особистості. І відсутність одного, двох або навіть декількох показників не заважає людині зайняти сприятливе чи несприятливе становище у групі, оскільки має значення не кількість показників, а їхня значущість і співвідношення, яке створює певний образ людини.

"Популярні" студенти характеризуються високою мірою соціабельності, під якою розуміється відповідність вчинків основним моральним цінностям колективу. Поведінка "непопулярних" юнаків, навпаки, характеризується яскраво вираженою асоціабельністю: вони не вміють відповідати вимогам колективу, керуватися цими вимогами у своїй поведінці. У становленні морально-етичної зрілості "популярні" студенти роблять більш продуктивні кроки, порівняно з "непопулярними".

Варто зауважити, що студенти, які займають крайні становища у системі внутрішньогрупових взаємин (тобто лідери та неприйняті), характеризуються підвищеною сенситивністю (чутливістю) до стосунків. Цей факт досить цінний у зв'язку з проблемами соціально-психологічного сприймання й розуміння студентами один одного. Разом із тим, соціально-психологічна чутливість по-різному детермінує поведінку юнаків із високим і низьким соціальним статусом. Якщо перші, встановлюючи зміни у взаємостосунках, намагаються адекватно змінити свою поведінку, то другі проявляють неадекватні емоційно-захисні реакції або уникають ситуації спілкування. Відмінності виявляються і в тому, що "популярні" студенти проявляють інтерес не лише до характеру стосунків з однолітками, але й до змісту, а в складній діяльності – до її процесу та результату. "Непопулярні" переважно акцентовані на стосунках. Якщо стосунки їх не задовольняють, то діяльність втрачає для них сенс та інтерес, і вони припиняють і стосунки, і діяльність.

Якщо узагальнити вищенаведені положення в термінах спрямованості особистості, то можна сказати, що студенти з високим

статусом проявляють "ділову" спрямованість, а з низьким – "особистісну".

Таким чином, *соціальний статус студента в групі обумовлюється його становищем у системі міжособистісних стосунків, які визначають його права, обов'язки і привілеї, та ґрунтується на морально-психологічних рисах особистості, особливостях поведінки і притаманних їй здібностях соціально-психологічного характеру.*

Ще одним виміром групової структури, що пов'язаний зі становищем індивіда у групі, є *позиції соціальної влади або соціального впливу*. Вони відображають субординованість або ієрархію індивідів залежно від їхньої здатності виявляти вплив у групі. Феномен соціальної влади, психологічне дослідження якого одним із перших почав К. Левін ще в 40-ті рр. ХХ ст., і означає потенційний вплив одного з членів групи на іншого, а також контроль над іншими людьми.

До різновидів соціальної влади належать *феномени керівництва й лідерства*, які реалізують процеси впливу. Однак у випадку керівництва цей вплив зафіксовано інституційно, тобто він є соціальним за своєю природою, а у випадку лідерства – виникає спонтанно, тобто є психологічним, а точніше соціально-психологічним за своєю природою, оскільки тримається на авторитеті лідера.

Посісти лідерське становище в колективі допомагають певні психологічні особливості особистості: висока потреба в освоєнні оточуючої дійсності, прагнення до розумового напруження та фізичної праці, різноманітних форм діяльності. Оскільки високий рівень *лідерських здібностей* людини є особливою обдарованістю, то до них доцільно застосовувати такі загальні положення, як домінуюча роль внутрішньої мотивації носія здібностей, його дослідницька творча активність, яка виражається в окресленні й оригінальному вирішенні проблем; можливість прогнозу та передбачення подій; здатність створювати ідеальні еталони, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки. Лідерські здібності вивляються у суб'єкт-суб'єктних стосунках, тому прояв власної індивідуальності є психологічною характеристикою лідерських здібностей і характеристикою соціальних здібностей.

Лідерство належить до найважливіших способів групової інтеграції й диференціації, колективної та масової діяльності і спілкування людей. На відміну від окремих механізмів соціально-психологічного впливу, воно є механізмом постійної дії і постійно впливає на групу та всіх її членів.

Лідерство в малій групі у сучасній соціальній психології розуміється як феномен дії та впливу індивіда на думки, оцінки, ставлення і поведінку групи в цілому або окремих її членів. Воно визначається як здатність особи виявляти позитивний мотивуючий вплив на думки, почуття та дії членів групи, які відповідають груповим цілям. Основною функцією лідера академічної групи є підтримка певної рівноваги між зовнішньою реальністю, міжособистісними потребами та функціями навчальної групи.

Питання появи лідерів, їх "зародження" у групі неоднозначне. Ознаки лідерства можна виявити в будь-якій групі, і у всіх випадках простежується одна закономірність: особа, яка виявила себе як лідер, і стиль її лідерства відображають обставини, точніше подробиці, її становлення лідером, сутність групи, яку вона очолює, а також особистісні риси не лише самого лідера, але і його прихильників. Факторно-аналітичні роботи, проведені Халпін і Вайнером (Halpin & Winer), переконують, що індивідуальні відмінності в діяльності лідерів можуть бути визначені шляхом введення двох відносно незалежних параметрів, що характеризують їхні дії:

1) як намічаються шляхи й засоби для досягнення групових цілей і реалізується координація діяльності членів групи.

2) як здійснюється мотивація діяльності членів групи, підтримання внутрішньогрупової рівноваги.

У сфері кожного з цих параметрів різні особи-лідери поведуть себе по-різному. Так, особа з лідерським потенціалом, **орієнтована на досягнення згоди**, потрапляючи в керівну позицію мотивує діяльність членів групи, проявляючи до них увагу, схвально відзначаючи їхні продуктивні дії, у спілкуванні такий лідер займає "відкриту" позицію, підкреслює важливість гармонії внутрішньогрупових стосунків; урахує пропозиції, які виходять від членів групи, залучає їх до участі у плануванні та визначенні завдань групи.

Особистість зі схильністю до **директивного типу управлінської поведінки** жорстко вказує учасникам групи на недосконалість їхніх дій, байдужа до емоційного самопочуття членів групи, одноосібно приймає рішення й діє в управлінській позиції, не маючи установки пояснювати свої рішення, відкидає думки інших рядових учасників групи. У згаданому дослідженні Халпін і Вайнера відзначено, що 83 % всіх відмінностей у поведінці лідера були обумовлені цими двома параметрами.

У синтетичній теорії лідерства, у межах якої Ф. Фідлер та ін. здійснили спробу інтеграції існуючих теоретичних підходів до лідерства, явище лідерства розглядається як таке, що визначається взаємодією декількох змінних, основними з яких є:

- соціально-психологічні характеристики членів малої групи (поведінковий підхід);
- особливості ситуації, у якій знаходиться мала група, тобто в різних ситуаціях можуть бути різні лідери (ситуативний підхід із його провідною ідеєю множинності лідерства);
- психологічні характеристики особистості самого лідера (теорія рис);
- характер завдань, що вирішуються групою;
- чинник непередбачуваних обставин.

У соціально-психологічній діагностиці найчастіше для виявлення лідерів групи використовують **соціометричний метод**. Його найбільш вдала модифікація передбачає виявлення лідерів за виборами всіх членів групи, які здійснюються за "сильним" і "слабким" критеріями. У першому випадку виявляється лідери в основній для групи діяльності. А у другому – у сфері міжособистісних симпатій і неформального спілкування.

Таким чином, лідер, володіючи вираженим психологічним впливом, повинен мотивувати діяльність членів групи, забезпечувати внутрішньогрупову рівновагу й задоволеність, і в той же час направляти та координувати зусилля групи для досягнення поставлених перед нею завдань.

Полярне лідерству положення у групі – *аутсайдерство*. Як захисна реакція на неприйняття оточуючими у студента-аутсайдера може спостерігатись агресія, злість на членів групи, інші спільноти. Та частіше подібне положення у групі пригнічує, знезсилює

людину, інколи навіть призводить до розладів психіки, депресії. З іншого боку і крайні позиції у студентській групі, суспільстві можуть надавати молодій людині сил у прагненні до особистісного зростання й розвитку, руху до бажаного соціального статусу через аналіз наявної ситуації, характеру взаємостосунків і подальші висновки й активні дії. Неоціненною за таких обставин може стати тактовна та вдумлива допомога педагога-наставника.

У контексті глибшого розуміння проблеми аутсайдерства у студентському колективі варто використати таке поняття, як *"груповий край"*. Воно визначає кордони групового поля і, у переважній більшості, члени групи свідомо або несвідомо у взаємостосунках із групою прагнуть не наближуватись до нього, бути ближче до її ядра, центру групової активності, що утворюється взаєминами лідерів і популярних членів групи між собою й з іншими її учасниками. Бути на краю групових взаємин – це невідзначеність і напруга, бідність контактів, брак інтересу з боку інших учасників. Для більшості людей це загроза виходу за межі звичного. Однак край не є однозначно "місцем проживання" аутсайдерів. У прагненні зайняти соціально сприятливу позицію у групі, бути прийнятим нею виражено й бажання молодої людини до збереження простору свого власного життя, який структурується в тому числі і через встановлення та підтримання взаємозв'язків з іншими учасниками групи. Тому природно, що члени групи об'єднуються у підгрупи. Такі підгрупи особливо активно виникають і змінюються на початку її існування, за рахунок чого встановлюється реальна композиція групи. І лише ті, хто не ввійшов до жодного з таких мікрооб'єднань, виявляються у "списках" її аутсайдерів, людей, які не отримують жодного вибору від одnogрупників, і тому мають найнижчий ранг у груповій ієрархії.

Груповий ранг у соціальній психології представляє собою суспільну та особисту, усвідомлювану або несвідому здатність людини реалізувати владу над іншими, яка походить як з особливостей культури, традицій конкретної групи, так і з особистої психології носія рангу в аспекті його потреби та здатності впливати на інших. Ранг, незалежно від способу набуття, значною мірою організовує поведінку індивіда. Чим вища міра усвідомлення індивідом своєї рангової позиції у групі, колективі,

тим адекватніше він здійснює власну поведінку, чіткіше й коректніше вибудовує свої стосунки з іншими людьми. Розуміння і прийняття своїх рангових позицій у студентській групі в суспільстві, інших спільнотах – чинники, які істотно впливають як на сам психологічний стан молодого людини – носія рангу, так і на оточуючий простір соціальної групи.

Однак, за словами А. Міндела, необхідно пам'ятати, що чим вищим є груповий ранг людини, тим меншим є усвідомлення індивідом сили його негативного впливу. Відчувши переваги високого рангу, людина починає розуміти й користуватися ним. Набута студентом позиція лідерства, бажання керувати, відчуття своєї, у першу чергу, соціальної значущості – потужна зброя, яка може бути використана як на користь собі й іншим представникам групи, так і проти.

Ранговий або статусний вимір групи дає уявлення про субординацію індивідів у системі стосунків у академічній групі. Відмінності в соціальному статусі мають суттєвий вплив і на зовнішньогрупові стосунки студентів і на їхнє самоставлення, а також багато в чому визначають і можливості їхньої самореалізації. Важливо усвідомлювати, що побудова й розвиток групових стосунків академічної групи істотно обумовлені змістовно-психологічним наповненням особистості лідера і визначаються рівнем його соціальної, психологічної, духовної зрілості.

Невід'ємним поняттям, яке описує функціонування студентської групи, є поняття **ролі**, уведене до наукового обігу Дж. Мідом, яке зазвичай трактується як динамічний аспект статусу, як поведінка, що очікується від індивіда з певною позицією у групі. Під *"роллю"* в соціальній психології розуміється відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки людей залежно від їхнього статусу або позиції в суспільстві, рангового місця у формальній груповій структурі та в системі міжособистісних стосунків. Існування ролей у групових взаємостосунках обумовлено такими істотними причинами:

- ролі представляють розподіл праці у групі – лише в найпростіших групах його не існує;
- вони забезпечують учасникам групи визначені соціальні очікування відносно один до одного й інформацію про те, як вони пов'язані один з одним;

➤ ролі наділяють членів групи самовизначенням і положенням у групі, тим самим, сприяючи її функціонуванню.

Для розуміння групової динаміки студентського колективу корисно послуговуватись специфічними визначеннями групових ролей, які відображають характерні для більшості випадків групові функції учасників. М. Кензі об'єднує їх в основні групи, які відповідають чотирьом психологічним ролям: структурна, соціабельна, деструктивна (відхиляється від норм), емотивна (попереджає про можливі наслідки дій).

1. Структурна роль пов'язана з визначенням групових завдань і зазвичай є роллю лідера.

2. Люди, які виконують соціабельну роль, передусім, орієнтовані на міжособистісні стосунки членів групи.

3. У ролі деструктора, опонента, найчастіше виступає індивід, який є порушником спокою. Нерідко він кидає виклик груповим нормам і цінностям, відхиляється від них. Часто така роль притаманна людині з лідерськими амбіціями, яка не може їх реалізувати в обставинах конкретної групи.

4. Роль попереджувального властива людям із вираженою моральною доміантою, які отримали досвід суворого виховання. Вона, як правило, властива відстороненим, замкненим у собі, мовчазним людям і демонструє можливість переживання учасниками групи почуттів приниження та сорому, що проявляються в міжособистісних стосунках.

Соціально-психологічне розуміння природи рангу, соціального статусу, ролі – це не лише уявлення про їхніх носіїв як індивідуальних суб'єктів групового життя, але і про групу в цілому, як про живий організм, що відіграє провідну роль у ранговому розподілі та збереженні статусу своїх членів. Група має право, як надати певний статус особистості, так і позбавити його, як сприяти, так і перешкоджати розвитку соціальних стосунків. Вона, як правило, бере відповідальність за свій внутрішній стан і перспективи існування.

Розуміння педагогами специфіки змістовно-психологічного наповнення представлених рольових моделей дозволяє продуктивніше здійснювати прогноз активності й управління діяльністю академічної групи з опорою на ті рольові вибори, що реалі-

зують студенти – її члени. Урахування при цьому соціометричного статусу кожного студента у структурі групи додає прогнозу ще більшої об'єктивності. Оптимальним є таке їхнє співвідношення, за яким лідери є здатними до формулювання групових завдань, перспективних із позиції освітньо-професійної соціалізації всіх учасників, популярні забезпечують організацію їхнього активного та плідного обговорення й реалізації, деструктори є носіями продуктивної критики, а вплив попереджуючих проявляється у здатності студентської групи до корекції життєдіяльності, у разі загрози відхилення її активності від просоціальних норм і стандартів навчально-професійної діяльності.

Сприятливе положення студента в його оточенні, у студентському колективі сприяє нормальному розвитку його особистості. Одна з важливих соціально-психологічних умов такого розвитку – відсутність істотної розбіжності між самооцінкою студента й оцінкою, яку він отримує від значущих для нього людей (референтної групи), до яких обов'язково має входити і викладач (куратор). У цьому випадку він може допомогти студенту у подоланні несприятливого співвідношення самооцінки, очікуваної оцінки й оцінки від референтної групи. Це можна зробити цілеспрямовано, організувавши таку педагогічну ситуацію, щоб студент постав перед значущими для нього "іншими" у вигідному світлі й отримав позитивну оцінку, що призведе до поліпшення очікуваної оцінки, покращить його психологічний стан і зробить сприятливішою його позицію в цілому.

Потужний соціалізуючий і виховний вплив на особистість студента виявляє саме студентське середовище, особливості студентської групи, до якої входить людина, особливості інших референтних груп. Як відомо, поведінка людей у групі має свою специфіку порівняно з індивідуальною поведінкою, відбувається як уніфікація, зростання схожості поведінки членів групи за рахунок формування та підпорядкування груповим нормам і цінностям на основі механізму сугестивності, конформізму, підпорядкування влади, так і зростання можливостей виявляти свій вплив на групу. У студентській групі відбуваються динамічні процеси структурування, формування і зміни міжособистісних (емоційних і ділових) взаємостосунків, розподілу групових ролей, висунення

лідерів тощо. Усі ці групові процеси мають сильний вплив на особистість студента, на успішність його навчальної діяльності та професійного становлення, на його поведінку. Викладач-куратор має знати й розуміти закономірності групових процесів, виявляти благотворний вплив на їхнє становлення.

На базі кафедри психології розвитку КНУ імені Тараса Шевченка було здійснено дисертаційне дослідження особливостей емоційного інтелекту учасників студентських груп і станів групової динаміки (Романова В.М., Власова О.І., 2012).

Унаслідок цього з'ясувалося, що на більшість показників групової динаміки здійснює позитивний вплив розвиток емоційної саморегуляції її членів як здатності до управління власними емоціями, а також рівень розвитку їхньої загальної емоційної самосвідомості.

Загальний емоційний інтелект учасників позитивно впливає насамперед на організованість групи та зменшує її одноставність в оцінках колективної спрямованості. Стан емоційної самосвідомості досліджених також істотно впливає на організованість групового життя і на референтність групи для її учасників.

Найбільший внесок у розвиток групи як колективного суб'єкта соціальної активності мають показники емоційного самоусвідомлення членів групи, прийняття ними відповідальності за якість власного емоційного життя, здатності до вираження емоцій та емоційно-компетентної чуйності.

Виявилось також, що емпатія учасників у поєднанні зі здатністю до диференціації власних емоцій збільшує показники згуртованості та підготовленості до діяльності обстежених груп. А от надмірна емоційна експресивність у зв'язку з низькими показниками емоційної саморегуляції досліджених знижує показники підготовленості групи до діяльності. Цей самий ефект спостерігається і внаслідок зростання показників розуміння дослідженими експресії інших, що поєднується зі зростанням у них диференціацією власних емоцій і емоційною автентичністю й установкою на роботу з негативними емоціями при знижених показниках саморегуляції учасників дослідження.

Знання структури неформальних взаємостосунків, того, на чому вони ґрунтуються, полегшує розуміння внутрішньогрупової атмосфери й дозволяє знаходити найбільш раціональні шляхи впливу на ефективність групової роботи. Тут великого значення набува-

ють спеціальні методи дослідження, що дозволяють виявляти структуру міжособистісних взаємин у групі, виділяти її лідерів.

Позиція куратора у студентській групі специфічна: з одного боку, він проводить зі студентами достатньо багато часу і ніби є членом їхнього колективу, їхнім керівником, але з іншого – студентська група значною мірою існує й розвивається незалежно від куратора, висуваючи своїх лідерів і "активістів". Куратору заважають стати повноправним членом студентського колективу різниця у віці, відмінності в соціальному статусі, життєвий досвід, нарешті, він не може бути повністю рівним студенту. Однак, цього й не варто прагнути, бо студенти чуйно реагують на фальшивість заяв про "повну рівність". Такий статус куратора ускладнює його оцінку ситуації всередині групи, тому йому нелегко бути експертом у питаннях взаємин студентів його групи.

Представлені виміри групової структури студентської групи дозволяють психологічно грамотно підійти до її аналізу, дати розгорнутий і разом із тим системний опис. Зокрема, із викладеного вище бачимо взаємозв'язок і взаємовплив розглянутих вимірів. Отже, кожен окремий вимір групової структури виступає певним чинником розвитку інших вимірів і, у підсумку – структури групи в цілому.

Студентська група може розвиватися від типу "асоціації" до рівня "колектив" або змінюватися до типу "корпорація". Розглянемо кожну з цих рівневих соціально-психологічних характеристик.

Асоціація – група, у якій взаємини опосередковуються лише особистісно значущими цілями (група друзів, приятелів).

Кооперація – група, що відрізняється реально діючою організаційною структурою, міжособистісні стосунки мають діловий характер, підпорядкований досягненню необхідного результату у виконанні конкретного завдання в певному виді діяльності.

Корпорація – група, об'єднана лише внутрішніми цілями, що не виходять за її межі, вона прагне здійснити свої групові цілі будь-якою ціною, у тому числі й за рахунок інших груп. Іноді корпоративний дух може мати місце у трудових або навчальних групах, коли група набуває рис групового егоїзму.

Колектив – стійка в часі організована група людей, що взаємодіє між собою, зі специфічними органами управління, об'єд-

наних цілями спільної суспільно корисної діяльності та складною динамікою формальних (ділових) і неформальних взаємин між членами групи. Навчальний колектив має подвійну структуру: по-перше, є об'єктом і результатом свідомих і цілеспрямованих впливів педагогів, кураторів, які визначають багато його особливостей (види і характер діяльності, кількість членів, організаційну структуру), по-друге, навчальний колектив – відносно самостійне явище, що розвивається та підпорядковується особливим соціально-психологічним закономірностям.

Навчальний колектив, образно кажучи, соціально-психологічний організм, що вимагає індивідуального підходу. Те, що "спрацьовує" для однієї навчальної групи, виявляється абсолютно неприйнятним для іншої. Досвідченим педагогам відоме це "таємниче явище": дві або декілька паралельних навчальних груп поступово ніби індивідуалізуються, набувають свого обличчя, унаслідок чого з'являється досить різка відмінність між ними. Науковці вказують на причинами цих відмінностей: "погоду" в навчальній групі роблять певні студенти, які навряд чи є формальними лідерами або офіційними керівниками студентського самоврядування. Дуже важливо керівникові, педагогові, кураторові чітко бачити структуру міжособистісних взаємин у колективі, щоб зуміти знайти індивідуальний підхід до членів колективу та впливати на формування й розвиток згуртованого колективу. Справжній згуртований колектив не виникає відразу, а формується поступово, проходячи ряд етапів групового становлення.

На **першому організаційному етапі** група студентів не представляє собою колектив, оскільки вона створена зі вступників до ВНЗ учнів із різним життєвим досвідом, поглядами, різним ставленням до колективного життя. Організаторами життя й діяльності навчальної групи на цьому етапі є викладачі, вони висувають вимоги до поведінки та режиму діяльності студентів. Для куратора важливо чітко виділити 2–3 найбільш значущі та принципові вимоги до діяльності й дисциплінованості студентів, не допускаючи висунення великої кількості другорядних вимог, указівок, заборон. На цьому організаційному етапі керівник повинен уважно вивчати кожного члена групи, його характер, особливості особистості, складаючи на основі спостереження та

психологічного тестування "індивідуально-психологічну карту" особистості учня, поступово виділяючи тих, хто чуйно сприймає інтереси колективу, є активом, лідером групи. У цілому перший етап характеризується соціально-психологічною адаптацією, тобто активним пристосуванням до навчального процесу та входженням у новий колектив, засвоєнням вимог, норм, традицій життя навчального закладу.

Другий етап розвитку колективу настає, коли виявлені організатори колективної діяльності, що користуються авторитетом у більшості членів колективу. Тепер вимоги до колективу висуває не лише педагог, але й актив колективу. Куратор на другому етапі розвитку колективу повинен об'єктивно вивчати, аналізувати міжособистісні взаємини членів колективу методами соціометрії, референтометрії, своєчасно вживати заходів впливу для корекції положення членів групи з високим і низьким соціометричним статусом. Виховання активу групи – найважливіше завдання куратора, спрямоване на розвиток організаторських здібностей активу й усунення негативних явищ: зазнайства, марнославства, "командирського тону" у поведінці активу.

Узагалі, існування групи як соціального організму – процес повного циклу, тобто у нього є не лише початок, а й завершення. Останнє, як правило, пов'язано з досягненням мети, заради якої група виникла. Мета створення академічної групи студентів – у забезпеченні оптимальних організаційних умов для успішного освоєння її учасниками програми професійного навчання, набуття ними соціально-професійної компетентності, що має засвідчити вручення відповідного диплома. Р. Берон, П. Керр, Н. Міллер у процесі життєдіяльності групи розрізняють п'ять стадій:

1) формуюча (дослідження групи її учасниками, збір інформації про неї і її членів, встановлення норм життєдіяльності групи);

2) бунтуюча (період конфліктів, який виникає після первинної адаптації членів до групи і є свідченням становлення групової структури й боротьби за владу окремих членів та угруповань);

3) нормуюча (період консенсусу, який характеризується згодою більшості учасників із наявною структурою групи та нормами її життєдіяльності);

- 4) виконавча (період досягнення цілей і вирішення завдань);
- 5) розформування або перерви (період зниження активності, цілі або досягнуті, або відкладені).

Загальною особливістю представлених соціально-психологічних моделей є акцент на студентській групі як цілісній системі, розгляд феноменів формування й розпаду групи. Варто пам'ятати, що у груповій динаміці академічної групи не можна ігнорувати явища та процеси, які реалізуються в поведінці її окремих членів, які мають суттєвий внесок у специфіку розгортання практично всіх таких процесів.

Запитання й завдання до параграфа

1. Розкрийте поняття студентської групи як малої соціальної групи.
2. Охарактеризуйте стадії розвитку студентської групи.
3. Види взаємостосунків між членами групи.
4. Проаналізуйте різні підходи до соціально-психологічного аналізу групи.
5. Що належить до основних феноменів групової динаміки?
6. У чому полягає сутність "ідіосинкратичного кредиту"?
7. Соціометрія як спосіб вияву соціального статусу студентів у групі.
8. Співвідношення понять соціальний статус, груповий ранг і соціальна роль.

Теми рефератів за параграфом

1. Різні аспекти створення соціально-психологічного й навчально-організаційного клімату у студентській групі ВНЗ.
2. Особливості впливу соціального розвитку особистості та соціальних здібностей на соціальний статус студента в групі.
3. Особливості міжособистісних стосунків у студентському колективі.
4. Вплив внутрішньогрупових стосунків на розвиток особистості студента як майбутнього професіонала.
5. Лідерство як феномен в академічній групі.

Завдання для контролю знань за параграфом

1. Хто з науковців визначав малу групу як "будь-яку кількість осіб, які перебувають у взаємодії один з одним у вигляді однієї безпосередньої зустрічі або ряду зустрічей, при яких кожен член групи отримує деяке враження або сприйняття кожного члена групи".

- а) М. Шоу;
- б) Р. Бейлз;
- в) Р. Браун;
- г) В. Гонрад.

2. Чинники навчальної згуртованості ..., ніж виробничі.

- а) сильніші;
- б) стійкіші;
- в) слабші;
- г) триваліші.

3. Що з наведеного не включено до рівневих соціально-психологічних характеристик студентської групи?

- а) Кооперація;
- б) Асоціація;
- в) Корпорація;
- г) Група.

4. Який колектив є групою студентів на першому, організаційному етапі?

- а) початковий, розшатаний колектив;
- б) згуртований, міцний і дружній колектив;
- в) на першому етапі не представляє ніякого колективу;
- г) студентська група ніколи не буває колективом.

5. Що відбувається, коли виявлені організатори колективної діяльності, що користуються авторитетом у більшості членів колективу?

- а) наступає перший етап розвитку;
- б) наступає другий етап розвитку;
- в) наступає третій етап розвитку;
- г) наступає четвертий етап розвитку.

6. Потреба у певному становищі, набутті статусу серед однокласників...

- а) з часом стають важливим етапом життя студента;
- б) стають домінуючим мотивом у поведінці та навчанні студентів;

- в) відіграють важливу роль при налагодженні міжособистісних стосунків;
 - г) є основним завданням студентського віку.
7. Динамічний аспект статусу, як поведінка, яка очікується від індивіда, який займає певну позицію у групі — це...
- а) груповий статус;
 - б) групова роль;
 - в) групова динаміка;
 - г) групова позиція.
8. До питань статистики академічної групи не належать:
- а) визначення складу, кордонів групи;
 - б) визначення академічної успішності групи;
 - в) визначення композиції групи;
 - г) визначення рангових позицій її членів.
9. При вивченні "ділового" спілкування та спільної діяльності виявляються...
- а) функціонально-рольові стосунки;
 - б) індивідуальний стиль діяльності;
 - в) рівень набутих практично-ділових навичок;
 - г) типові риси особистості.
10. Місце, яке посідає особа у груповій ієрархічній структурі відносин — це...
- а) індивідуальна роль члена групи;
 - б) індивідуальна позиція члена групи;
 - в) рівень авторитету члена групи;
 - г) соціометричний статус.

Список рекомендованої літератури

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. — М., 1990.
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева : учебник. — М., 2001.
3. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. — СПб., 2004.
4. Бэррон Р. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Р. Бэррон, Н. Керр, Н. Миллер. — СПб., 2003.

5. *Власова О. І.* Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О. І. Власова : монографія. — К., 2005.
6. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. — Минск, 2000.
7. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К., 1989.
8. *Кричевский Р. Л.* Психология малой группы: теоретические и прикладные аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. — М., 1991.
9. *Левин К.* Динамическая психология : избранные труды / К. Левин. — М., 2001.
10. *Менегетти А.* Психология лидера / А. Менегетти ; пер. с итал. А. Николаева. — М., 1999. — С. 39—43.
11. *Москаленко В. В.* Психологія соціального впливу / В. В. Москаленко : навч. посіб. — К., 2007.
12. *Невідома Я. Г.* Соціальний статус: сутність, структура та чинники детермінації / Я. Г. Невідома // Вісн. Миколаїв. держ. ун-ту імені В. О. Сухомлинського. Серія "Психологічні науки" : зб. наук. пр. / за ред. : С. Д. Максименка., Н. О. Євдокимової. — Миколаїв, 2010. — Вип. 5. — Т. 2. — С. 217—222.
13. *Петровский А. В.* Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности / А. В. Петровский // Вопр. психологии. — 1973. — № 5. — С. 11—14.
14. *Петровский А. В.* Социальная психология коллектива / А. В. Петровский. — М., 1978.
15. Положення про роботу наставників академічних груп / Нац. ун-т харчових технологій. — К., 2006.
16. *Рогов Е. И.* Психология группы / Е. И. Рогов. — М., 2005.
17. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин. — М., 1997.
18. *Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. — М., 1980.
19. *Чугаева Н. Ю.* Психологічні аспекти педагогічної інтеракції / Н. Ю. Чугаева / Вісн. Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. — К., 2007. — № 27/28. — С. 109—111.
20. *Шелихова Н. И.* Техника педагогического общения / Н. И. Шелихова. — М., 1998.

§ 2.5. Напрями психолого-педагогічного забезпечення самоосвіти та саморозвитку студентів

У контексті реалізації компетентнісного підходу смислоутворюючим фактором проектування освіти стає розвиток особистості. Метою освіти проголошується формування загальнокультурних, професійних компетентцій і соціально значущих якостей студента, здатного до самовизначення, самоосвіти, саморегуляції та самоактуалізації. Компетентність – це рівень вмінь особистості, який відображає таку міру певних здатностей людини, який дозволяє їй діяти конструктивно в умовах мінливої соціальної і професійної середовища.

Набуття людиною професійної компетентності – це тривалий, копіткий процес, який потребує відповідних зусиль як педагогів-викладачів, наставників, так і самих студентів. Важлива роль при цьому відводиться самоосвітній діяльності суб'єктів навчання. Водночас, зрозуміло, що й цій діяльності людина має навчатись, для того, щоб стати ефективною, а наставик у стінах ВНЗ може надати студентові в цьому кваліфіковану психолого-педагогічну допомогу.

Із позиції визначення основних напрямків педагогічного керівництва самоосвітою психологи виділяють декілька основних видів педагогічного забезпечення розвитку самоосвіти. Головним напрямком у вихованні прийомів самоосвіти є робота з визначення та за необхідністю доформування у студентів повної структури навчальної діяльності у єдності всіх її компонентів. Логіка роботи тут проста: відпрацювавши окремі компоненти навчальної діяльності, педагог передає їх для самостійного виконання студентам, починаючи з дії самооцінювання та самоконтролю через навчальні дії, завершуючи діями постановки та вибору навчальних завдань. У ході пролонгованого вивчення навчального предмета у педагога з'являються можливості показати студентам розвивальну роль системи навчальних завдань, послідовності та ієрархії навчальних дій у великих розділах навчального матеріалу, підкреслити вирішальне

значення плануючих форм самоконтролю та самооцінки в організації ефективної самостійної роботи.

Іншим важливим напрямом роботи є формування прийомів навчальної роботи, які мають статус *міжпредметних*, тобто необхідних при вивченні будь-якого навчального предмету, або ж здійсненні інших форм навчально-пізнавальної активності. На відміну від попереднього напрямку, тут суб'єктом організації навчання можуть бути і педагоги (викладачі, куратори), і психолог, які в межах консультативної практики або через факультативну роботу розгортають діяльність із передачі студентам прийомів учіння та самоосвіти з метою допомоги "навчитись вчитись" тим студентам, які цього потребують. Серед таких основних прийомів відзначимо такі:

а) прийоми смислової переробки тексту, його укрупнення, (виділення найзагальніших ідей, принципів, законів, правил, формул, дійсних для всього матеріалу), запис великих блоків матеріалу у вигляді схем (як зразок застосування такого прийому – складання опорних конспектів за методом В. Ф. Шаталова);

б) прийоми культури читання (динамічне читання великими синтагмами) і культури слухання, конспектування й роботи з книгою, електронним текстом, підготовки виписок, анотацій, тез, плану, реферату, рецензії;

в) прийоми запам'ятовування – структурування навчального матеріалу, використання особливих прийомів мнемоніки з опорою на образну та слухову пам'ять;

г) прийоми зосередження уваги, які спираються на використання різних видів самоконтролю: поетапну перевірку роботи, виділення "одиниць" порядку перевірки;

д) прийоми пошуку додаткової інформації та її впорядкування і зберігання для власного використання (робота зі словниками, довідниками, енциклопедіями, бібліографічними каталогами, інтернет-ресурсами);

е) прийоми підготовки до іспитів, заліків, семінарсько-практичних і лабораторних занять;

є) прийоми раціональної організації часу, розумного чергування праці та відпочинку, важких і легких, усних і письмових завдань, загальних правил гігієни праці (режим, порядок на робочому місці, освітлення, звукове тло).

Подальші напрями психолого-педагогічного забезпечення самоосвіти покликані розвивати мотиваційний компонент самоосвітньої діяльності. *По-перше*, це різноманітні *форми позааудиторної роботи*, які створюють загальну внутрішню установку студентів на самоосвіту, готовність до такої роботи. Тут корисні різноманітні педагогічні засоби (тренінг, бесіда, друковане видання, сайт), які порушують теми для обговорення: особистісної організованості, режиму дня, резервів часу, чергування видів виконання самостійних робіт, висвітлюють прийоми самоосвіти), які б допомагали студентам:

а) усвідомлювати індивідуальні особливості своєї навчальної діяльності (мотиви учіння, його сильні та слабкі сторони, уміння конспектувати, працювати з довідниками);

б) осмислювати власний досвід самостійної та самоосвітньої діяльності;

в) створювати індивідуальний план власної самоосвіти.

По-друге, мотиваційній готовності до самоосвітньої діяльності сприяють і різноманітні *заходи із загальнокультурного розвитку студентів* – відвідування лекторіїв, виставок, театрів, знайомство з освітньо-виховними програмами телебачення й радіомовлення, які стимулюють розвиток особистості студента в цілому, роблять її відкритою для самовиховання, інструментом якого стає і самоосвіта.

По-третє, важливим джерелом становлення інтересу до самоосвітньої діяльності студентів виступає *інтелектуальна атмосфера в студентському середовищі*, навчальній групі, визнання самоосвіти за цінність, приклади систематичної самоосвітньої, пізнавальної, або дослідницької діяльності викладачів, одногрупників або студентів старших курсів. Сприятливим буде також існування у викладачів, кураторів установки на важливість для студентів освітньої компоненти соціалізації, формування у студентів готовності до певних кроків і витрат, пов'язаних із забезпеченням задоволення власних професійно-пізнавальних інтересів (забезпечення доступу до друкованих та електронних носіїв інформації, формування індивідуальної професійної бібліотеки, відвідання публічних заходів, орієнтованих на розвиток пізнавальних, естетичних, політичних потреб).

Нарешті, джерелом розвитку самоосвітньої діяльності може виступати і сам студент. На думку І. О. Зимньої, спеціальна про-

грама розвитку самостійності у пізнанні людини повинна містити такі основні позиції:

- усвідомлення студентом, як суб'єктом пізнання, власної пізнавальної потреби в розширенні, поглибленні знань, які отримуються в межах програми навчання у ВНЗ;
- визначення власних інтелектуальних, особистісних і фізичних можливостей, у тому числі й об'єктивна оцінка вільного від відвідання навчального закладу часу;
- визначення мети самостійної роботи – найближчої та віддаленої, (задоволення окремої пізнавальної потреби чи продовження навчання, подальша професіоналізація за обраним фахом);
- самостійний вибір об'єкта вивчення й обґрунтування такого вибору (наприклад, іноземна мова як об'єкт самоосвіти людини з метою стажування за кордоном у провідному науковому або практичному центрі, який займається дослідженнями проблеми, що становить її професійний інтерес);
- розробка конкретного плану довготермінової та найближчої програми самоосвітньої діяльності: формулювання цілей, добір адекватних їм дидактичних засобів і способів самоосвіти (залучати досвід організації самостійної роботи на заняттях);
- визначення форми й часу самоконтролю (найдоцільніше, щоб формою контролю виступало виконання конкретного виду роботи (реферат, переклад, доповідь на конференцію), яка б становила інтерес не лише для студента, але й для інших людей (І. О. Зимня, 1999).

Отже, самоосвітня діяльність студента як суб'єкта пізнання та особистого розвитку може мати різні модифікації залежно від характеру спонукань, особливостей поставлених завдань і пізнавального потенціалу його особистості, а також досвіду попередньої навчальної діяльності. Самопізнання студентом своїх сильних і слабких сторін стимулює його подальший саморозвиток і сприяє посиленню кар'єрної ідентичності.

Дослідження, нещодавно здійснене в Нідерландах, доводить позитивний вплив використання принципів позитивної психології для посилення кар'єрної ідентичності студентів у навчальному процесі.

Наймаючи молодих спеціалістів, роботодавці очікують, що вони володіють необхідними для сучасної практичної діяльнос-

ті знаннями, достатніми навичками та внутрішньою мотивацією. Однак, за даними досліджень європейських науковців (Maria Christina Meyers, Marianne van Woerkom, Renée de Reuver, Tilburg University, The Netherlands, 2012), їхні очікування не збігаються з реальністю. Так, недавнім випускникам у Нідерландах не вистачає внутрішньої мотивації для роботи внаслідок не розвинутої чіткої кар'єрної ідентичності – не кажучи вже про кар'єрну ідентичність під час навчання.

Кар'єрна ідентичність особистості розвивається у процесі з'ясування нею власних інтересів, своїх компетенцій, мотивації й цінностей, які відповідають майбутнім кар'єрним ролям, і дуже важливо, щоб цьому процесу сприяли умови навчального закладу, таким чином, щоб їхні студенти були впевнені у своєму виборі кар'єри, коли вони виходять на ринок праці.

Одним із способів розвитку кар'єрної ідентичності студентів може стати їхня цілеспрямована робота з усвідомлення й розуміння своїх сильних якостей і переваг, можливостей застосування цих рис у робочому контексті. Для розвитку такої ідеї в одному з голландських університетів було розроблено та проведено одноденний тренінг для студентів-магістрів. Тренінг полягав в організації зворотного зв'язку його учасникам від людей із їхнього оточення, які мали вказати на їхні сильні сторони як особистості. Вони також заповнювали опитувальник *Values in Action (VIA) Inventory of Strength* та виконували декілька завдань, спрямованих на осмислення і критичний аналіз власних сильних сторін, виявлених у ці два способи.

З'ясовано, що застосування такого тренінгу з визначення студентами своїх сильних сторін є перспективним методом розвитку та підвищення їхньої кар'єрної ідентичності, яка за таких умов успішно переходить у внутрішню мотивацію учасників тренінгу і в цілому кращу підготовку та самопідготовку молодих спеціалістів.

Нині для розуміння та вимірювання сильних сторін особистості часто використовують такі опитувальники, як "Класифікація переваг і чеснот" (VIA Classification of Strengths and Virtues), розроблена Values in Action Institute та Геллаповський опитувальник сильних сторін особистості (Gallup Strengths Finder). У кінці цього параграфу вони представлені для самостійного опрацювання читачів.

Особливості реалізації стратегії "здобуття продуктивного досвіду" в умовах ВНЗ*

Особливостями інформаційної епохи є прискорення темпу життя, прозорість глобальних кордонів, зростання конкуренції у всіх сферах соціального життя як на локальному, так і на міжнародному рівнях, поява нових технологій, освоєння яких вимагає відповідних компетенцій. У таких умовах ринку праці в молодих людей, з одного боку, з'явилося більше різноманітних можливостей, більше доступних професій, а з іншого – більше проблем із пошуком роботи. Наприклад, характерною особливістю сучасного італійського ринку праці є те, що працівники можуть не змінювати свою посаду й місце роботи протягом 20 років, а нові вакансії з'являються лише з виходом когось із працюючих на пенсію або в декретну відпустку. Усе це загострює конкуренцію на ринку праці, тому роботодавці потребують людей із нестандартним мисленням, креативними здібностями, які знають свої сильні та слабкі сторони, уміють працювати в командах, адаптуватися до змін, ефективно спілкуватися з іншими людьми. Без таких навичок людині, навіть із вищою освітою, досить складно досягти успіху в сучасному світі.

При цьому, вища освіта – одна з найкращих інвестицій у житті людини. У вищій школі закладено можливості майбутнього, у якому поєднуються соціальне визнання особистості, її професійна компетентність і любов до обраної справи. Тому професійну освіту необхідно розглядати як надійний фундамент щасливо майбутнього людини. Посилаючись на І. Канта, Е. Дюркгейм пише, що метою освіти є розвиток у кожному індивіді всієї тієї досконалості, на яку вона здатна. Під досконалістю в цьому випадку слід розуміти саме повноцінний розвиток здібностей людини. Сучасна соціологія та філософія освіти говорить про підвищення соціальної й моральної цінності освіти, яка все частіше є найважливішим засобом соціальної мобільнос-

* У написанні параграфа використано матеріали книги "Цельная жизнь для студентов" / Лес Хьюитт, Эндрю Хьюитт, Люк д'Абади ; пер. с англ. В. Хозинского. – М., 2012.

ті, ліквідації економічної нерівності, здійснення особистісних цілей людини. Недосконалість системи освіти означає обмежені економічні можливості та відсутність соціальної перспективи для майбутніх спеціалістів.

У гуманітарній науці існує погляд, що в епоху стабільного розвитку суспільства стабілізується його стратифікація, що призводить до отримання людиною елітного статусу у спадок. Відомий американський соціолог Т. Парсонс стверджував, що соціальна еліта формується шляхом чесної конкуренції в межах справедливої соціальної (перш за все академічної) селекції за критеріями заслуженої винагороди. Тобто соціальна еліта складається із найздібнішої, освіченої, морально досконалої, талановитої частини суспільства. Однак таких, омріяних більшістю студентів життєвих результатів, неможливо досягти без цілеспрямованості й активності, оскільки на фундаменті вищої освіти будувати храм свого життя кожен має сам.

Нині отриманий диплом про вищу освіту не є гарантією правління спеціаліста, бажаної заробітної плати, посади, не гарантує цей документ і забезпечення умов особистісної самореалізації студента – майбутнього спеціаліста. Тому сучасні люди набагато частіше змінюють роботу (явище трудової мобільності), шукаючи та приймаючи ті пропозиції, які повніше задовольняють їхні вимоги до професійної діяльності. У міру просування кар'єрними сходами людина набуває професійний і соціальний досвід – перед спеціалістом-професіоналом відкривається все більше можливостей для задоволення життєвих потреб і професійної самореалізації.

В усьому світі перед сучасною вищою школою стоїть першочергове завдання – скоротити розрив між потребами цивілізації, роботодавців і тим, що пропонує система освіти. Для того, щоб освіта принесла бажані результати у вигляді високооплачуваної роботи, перспективної посади, відсутності розчарування в обраній професії, студенту варто усвідомити власну *місію*, навчитися ставити та вирішувати життєві завдання, прагнути до їхнього досягнення й головне – розуміти, які *ціль* забезпечать життєвий успіх.

Правила досягнення успішності в інформаційну епоху відрізняються від тих, які були ефективними ще 2–3 десятки років

тому. Основні питання, які в цьому зв'язку постають перед студентами на різних етапах освітньо-професійної соціалізації є:

- проблема з прийняттям рішення про майбутню професію;
- відсутність знань про те, як отримати навички й досвід, необхідні для отримання бажаної роботи;
- складні спроби вирішити грошові проблеми;
- "завали", викликані завданнями та термінами задачі робіт;
- відсутність досвіду у питаннях налагодження міжособистісних і професійних стосунків;
- подолання лінощів і страхів;
- конкурування з метою отримання хорошої роботи після закінчення ВНЗ.

Група американських науковців Л. Хьюїт, Л. д'Абаді та Е. Хьюїт на основі проведених ними досліджень розробили дев'ять стратегій цілепокладання, покликаних розвинути у студента такий тип мислення, який допоможе досягти успіху в житті.

Один із базових принципів ефективного цілепокладання стосується особливостей світоглядної позиції студентів. Можна умовно виділити два типи їхньої позиції щодо ВНЗ:

- позиція націлена на отримання диплома;
- позиція націлена на отримання досвіду.

Успішному студенту важливо розглядати ВНЗ як територію можливостей, де варто отримати цінний життєвий досвід, а не просто як заклад, який видає довгоочікуваний диплом. Зміна ставлення вимагає і зміни мислення, що в цілому забезпечує ефективніший розвиток професійної компетентності студента.

Мислення спрямоване на отримання диплому найповніше відповідало ринковим умовам індустріальної епохи, але нині така стратегія має суттєві обмеження. Зокрема, в інформаційну епоху виявляються *три помилкові установки властиві мисленню, націленому на отримання диплома:*

1. *Головне – обрати спеціалізацію.* Натомість не потрібно боятися змінювати спеціалізацію упродовж навчання. За даними експерта з кар'єрних питань Девіда Суонсона 75 % робочих місць зайняті людьми, які не мають необхідної кваліфікації.

2. *Оцінки важливіші за все інше.* Насправді, вони важливі лише в межах ВНЗ, оскільки на них будується рейтинг студента та перспективи продовження пільгового навчання за програмами ВНЗ.

3. *Чим швидше закінчити навчання, тим краще.* Навпаки, час навчання у ВНЗ можна використати для набуття досвіду й не боятися робити помилки: пошук професії, участь у стажуваннях, програмах міжнародного обміну й різних заходах, які дозволять знайти роботу, налагодження зв'язків і отримання досвіду, які б сприяли отриманню такої роботи.

Як наслідок, невідповідність нинішнім ринковим умовам змушує випускників ВНЗ продовжувати мешкати з батьками, не маючи роботи або маючи незадовільну роботу, і чим довше це продовжується, тим сильніше падає їхня впевненість у собі й мотивація до професійного просування, і побудови власної кар'єри.

Для студентів налаштованих на отримання у ВНЗ досвіду характерно:

- бажання зрозуміти свої інтереси;
- розвиток навичок (професійних, соціальних);
- встановлення корисних зв'язків;
- забезпечення можливостей після закінчення ВНЗ.

Можливостями реалізації мислення, налаштованого на отримання досвіду для студентів виступають: програми стажування та міжнародного обміну, позанавчальна діяльність та інноваційні програми навчання. Участь у таких програмах сприяє усвідомленню й розвитку здібностей студентів, які знадобляться їм у майбутньому.

Участь в міжнародних проектах (конференціях, стажуваннях) корисна отриманням досвіду реального життя в незнайомих обставинах і вирішенню непередбачуваних проблем (*компетенції соціальної креативності*) і дозволяють розширити коло друзів і отримати згадки про цікаві історії. Таке багатство досвіду завжди відрізняє людину як хорошого й цікавого співрозмовника (*комунікативна компетенція*). Стажування дозволяє отримати досвід саме в тій галузі, яка цікавить студента як майбутня професія, краще розібратися у своїх професійних інтересах. Позанавчальна діяльність полягає в участі у різних студентських організаціях – що дозволяє розширювати коло спілкування, бути в курсі всіх важливих подій у ВНЗ, а в майбутньому зазначати в резюме досвід лідерської й командної роботи, як власну конкурентну перевагу. Як інноваційні курси і програми може використовуватись

участь у стипендіальних програмах, але для цього потрібно докласти зусиль, вийти зі звичної зони комфорту, знайти час і подолати свої страхи. Прикладом реалізації цієї стратегії є участь студентів у стипендіальній програмі В. Пінчука "Завтра UA".

Для того, щоб не боятися виходити із зони комфорту, а отже, мати сміливість зустрічатися з дискомфортом, відповідати на виклики життя, ризикувати, необхідно володіти і певними стратегіями подолання труднощів – *копінг-стратегіями*.

Особистісний розвиток і відкриття нових власних можливостей завжди бути поза зоною комфорту. Подолання труднощів розширює зону комфорту людини, і надалі, у схожих обставинах вона можете почуватися вільніше та впевненіше. Постійне розширення зони комфорту веде до розкриття потенціалу, отримання досвіду, випробовування власних навичок і вмій, відкриття для себе можливостей, які пропонує життя, тобто прискорює прогрес.

Для того, щоб кар'єра складалася успішно, перш за все, людина має бути зацікавленою в тій діяльності, яку вона виконує, і отримувати від неї задоволення. Із погляду сучасної психології, щоб робота викликала відповідні емоції людини, вона має відповідати таким чотирьом критеріям, які є запорукою ставлення до роботи з ентузіазмом:

- 1) відповідність цінностям;
- 2) відповідність інтересам;
- 3) задіяння властивих людині вмій і навичок;
- 4) реалізація амбіцій людини.

Окрім того, важливою умовою досягнення успіху в діяльності є зацікавленість не в результатах, зовнішніх стимулах, які приносить та чи інша професія (гроші, образ життя, статус), а у виконанні діяльності, якою хочеться займатися щодня. Оскільки робочий час займає щонайменше третину дня, то робота, яка приносить радість, сама по собі дозволить насолоджуватись життям більшу частину часу. Радість приносять не результати роботи, а їхні причини – сам процес роботи, те, що людина робить для інших, тобто моменти її професійної самореалізації.

Для того, щоб усвідомити особливості вибору кар'єри необхідно відповісти на запитання: "Які аспекти роботи більше за

все надихають Вас?" Якщо відповіді важко, або якщо вони пов'язані виключно з результатами роботи, тоді варто замислитись, чи справді Вам хочеться займатися цією роботою? Якщо відповідь пов'язана з власне процесом і суттю роботи, тоді Ви на правильному шляху.

Отже, навички та глибокий інтерес до роботи – відмінна конкурентна перевага, оскільки це сповнює людину енергією, надає сили, допомагає вирішувати проблеми. За даними журналу Fortune, працівник із високою мотивацією працює на 127 % продуктивніше, і відповідно досягає більше успіхів, швидше просувається кар'єрними щаблями.

Для кращого розуміння того, яка професія найбільше підходить Вам, необхідно заповнити схему 2.5.1, яка має чотири складові: цінності, інтереси, навички й амбіції. Для цього, заповнюючи схему, Вам необхідно буде дати відповіді на поставлені запитання.

Цінності

-
-
-

Інтереси

-
-
-

Навички

-
-
-

Амбіції

-
-
-

Схема 2.5.1

1. Що ви цінуєте в роботі, у товаристві та в повсякденному житті? Впишіть лише п'ять найважливіших цінностей. Пам'ятайте, цінності – те, що Ви цінуєте в житті та в кар'єрі, що робить ідеальну роботу для вас привабливою.

2. Визначте ваші інтереси – те, що привертає Вашу увагу, про що ви можете говорити постійно, що вас захоплює (спорт, технології, літературний жанр, журнал, мова, мистецтво, вид відпочинку чи хобі). Згадайте, як любите проводити час, що захоплює Вас настільки, що Ви не відчуваєтеплину часу?

3. Визначте свої навички – це й задатки, і набуті здібності, тобто все те, що у вас гарно виходить. Згадайте, які Ваші вміння вражають інших, за що Вас хвалять, згадайте предмети, які в школі давались легше за інші, які навички ви використовуєте, займаючись вашим хобі, які ролі граєте в колі друзів?

4. Визначте свої амбіції – те, до чого ви прагнете в майбутньому – ваші бажання, мрії та цілі, те, що Вас надихає й мотивує.

5. Спробуйте підібрати професії, які за описом відповідають розділам схеми. Для виконання завдання можете попросити допомоги друзів і близьких.

6. Дослідіть особливості професій, які Ви отримали, виконавши пункт 5.

У літературі виокремлюють чотири варіанти дій, які можуть обиратися молодими людьми на шляху професійного становлення:

1. Пливти за течією – властивий тим, хто не будує плани, лінується, підкоряється обставинам.

2. Думати, що рідні та друзі краще знають, що Вам пасує. Насправді рідні та друзі рекомендують те, що подобається їм, оскільки вони досягли успіху завдяки такому, але своєму вибору. Їхні поради зумовлені турботою про Вас і бажанням допомогти.

3. Покластися на ВНЗ.

4. Обрати власний напрям і першим кроком до цього є усвідомлення того, що в людини завжди є вибір.

У досягненні поставленої мети та побудові успішної кар'єри важливе значення відіграють наявність *корисних практичних звичок*, як прояв високого рівня самоорганізації. Такі звички впливають на те, наскільки успішним буде майбутнє людини, оскільки вони – це практична повсякденна дисципліна, що зберігає життя стабільним.

Звичка – це дія, яку людина робить так часто, що вона стає автоматичною. Вони відповідають за 90 % поведінки людини і, застосовуючи деякі принципи та технології навчання, можна

запрограмувати себе на будь-яку звичку, яка подобається. Так, можна замінити шкідливі звички корисними й розширити, а не обмежити свій потенціал. Звички керують діями і реакціями, і є тим відображенням людини, яке бачать інші люди. Тому, успішні люди мають успішні звички, а неуспішні – не мають. ВНЗ – майданчик для освіти, а розвиток хороших звичок – суттєва частина успішного навчання. Кожна здійснена дія веде за собою певні наслідки, позитивні чи негативні, залежно від звичок, тому необхідно бути уважними й керувати своєю поведінкою таким чином, щоб набувати бажаних звичок. До звичок студентів, які дозволяють досягти успіху, належать такі:

1. Завжди знаходити відповіді. Для цього рекомендується для кожної дисципліни виділити декілька сторінок у записній книжці як "сторінок для відповідей". Це дозволить позбавитися від страху при підготовці до іспитів і завжди бути одним із кращих студентів на курсі.

2. Переглядати в кінці дня записи конспектів зроблених за день – це дозволяє на 80 % ефективніше засвоювати інформацію.

3. Планувати, уникати нагромадження справ – записувати дати всіх іспитів, терміни здачі завдань, важливі зустрічі і домашні завдання в щотижневик – це дозволяє зменшити рівень стресу та звільнити пам'ять від зайвих навантажень.

4. Спільна робота – працюючи разом можна досягти набагато більших результатів, аніж поодиноці. Цей ефект називається *синергією*. Об'єднайтесь із людиною, яка завжди дасть пораду, допоможе у підготовці до іспитів і ви зможете перевіряти знання один одного перед іспитами.

5. Слідувати персональній системі навчання, тобто важливо розробити персональний спосіб виконання кожного завдання для досягнення поставлених цілей і ним усвідомлено керуватись.

6. Вести щоденник або книгу думок і почуттів для запису своїх ідей і думок. Це може бути блокнот або текстовий документ на планшеті, куди необхідно також записувати інформацію про курси, конференції, заходи, рекомендовані книги чи фільми, поради й ідеї тощо.

7. Розвинути принциповість як здатність виконувати обіцяне. Відсутність принциповості веде до розпаду стосунків, відсутності можливостей чи грошей. Принципових людей поважають,

люблять, їм довіряють, ця риса сприятиме створенню Вашої позитивної репутації.

Для розвитку принциповості необхідно дотримуватися таких правил:

- Не давайте обіцянок, яких не можете виконати: краще відмовити, якщо ви знаєте, що не зможете дотриматися обіцянки, аніж завжди говорити "так" заради того, щоб підтримати приємне враження;
- Пам'ятайте, що ви обіцяли іншим;
- Завжди говоріть правду;
- Підкреслюйте свою принциповість і перетворіть її у свою звичку.

Щоб дослідити власні звички можна скористатися такими практичними кроками:

1. *Окрім вироблення бажаних звичок студентам важливо віднайти і проаналізувати свої погані звички та визначити їхні довготермінові наслідки.* Для цього необхідно скласти список негативних звичок – їхнє усвідомлення дасть можливість замінити ці звички позитивними та почати рухатися до поставленої мети конструктивніше.

2. *Визначити свої успішні звички й користь від них.*

3. *Створити план зміни звичок і обрати дату початку його реалізації.* Він стане катализатором прийняття нових моделей поведінки. Однак, щоб нова поведінка стала стійкою звичкою, необхідно відмовитися від виключень і бути послідовним у реалізації нових позитивних звичок.

Однією з важливих корисних навичок є *навички ефективного використання й управління часом.* Раціональне використання часу є ресурсом саморозвитку, джерелом вивільнення життєвої енергії на нові справи, але потребує від людини переоцінки цінностей та оволодіння новими прийомами й методами управління часом – часовою компетентністю.

Академічна компетенція визначається як сукупність компетенцій студента у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка включає елементи логічної, методологічної, загальноосвітньої діяльності, співвіднесеної з різними об'єктами пізнання. Часова компетентність студентів відповідно включає у себе вміння конструювати проблему в часі, ставити реальні часові цілі,

вміння оптимально вибудовувати взаємодію в часі, звужувати, чи розширювати часові межі спілкування.

В організаційній психології та психології управління часова компетентність розуміється як сукупність вмінь і навичок раціонально планувати й використовувати робочий час і включає адекватну оцінку часових витрат ("почуття часу"), вміння конструювати програму досягнення цілі в часовому континуумі (просторі), правильне визначення часових витрат. А. К. Болотова зазначає, що часова компетентність входить як необхідний компонент майже у всі існуючі моделі професійної, соціальної й особистісної компетентності. В. І. Дендеріна співвідносить професійну адаптованість людини та часову компетентність і розглядає останню як один із критеріїв професійної адаптованості людини.

Практичною реалізацією стратегій управління часом є застосування технологій тайм-менеджменту, які дозволяють використовувати власний час відповідно до особистих і навчальних цілей і цінностями, і з метою підвищення власної ефективності. Управління часом включає в себе широкий спектр діяльності й об'єктивується в таких навичках, як планування, розподіл та постановка цілей, делегування, аналіз часових витрат, моніторинг, організація, складання списків, пріоритизація. На практиці технологія тайм-менеджменту передбачає моделювання системи персональних технологій, наприклад, використання щоденника, електронного органайзера, інтернет-технологій, створення індивідуального освітнього маршруту.

Досягнення успіху й удачі в житті часто є результатом ретельного планування та цілепокладання. Першим кроком у створенні плану є розуміння результату, який прагнете досягти людина. Конкретний план – це своєрідне креслення, яке допомагає керувати життям під час навчання та після отримання диплому. Цілі – це віхи, які перетворюють бажання в реальність, вони забезпечують мотивацію, а їхнє досягнення є шляхом до досягнення мрії.

Система правильно встановлених цілей передбачає п'ять правил, яким вони мають відповідати:

- конкретність (ціль не має бути розмитою);
- вимірюваність (можливість відслідкувати прогрес на шляху досягнення мети);

- досяжність (реалістичність);
- обґрунтованість (сильна причина для досягнення цілі – натхнення, мотивація);
- обмеженість у часі її досягнення.

Цілі можна встановлювати в таких сферах життя, як навчання, здоров'я та фізична форма, особисте життя, фінанси, вільний час, стосунки, допомога суспільству. Та лише постановка цілей і прийняття рішень недостатньо для успіху – необхідно навчитись правильно діяти. Для цього необхідно засвоїти ряд корисних правил:

1. Позбутися звички відкладати справи на потім. Вона дозволяє отримати миттєве задоволення, але відволікає від цілей, спричинює стрес і знижує якість виконаної роботи. Способами боротьби зі звичкою відкладання є: *вироблення автоматизмів* у виконанні дій, які часто відкладаються; *поділ великих завдань на менші частини/задачі* та виконання їх один за одним – так їхнє виконання стає легшим і приносить відчуття успіху та самореалізації; *складання списку справ на день із виділення пріоритетів* від найважливішого до найменш важливого (корективи вносяться згідно з пріоритетностями завдань); *визначення причин*, які мотивують до дій.

2. Позбутися страху – необхідно сприймати ситуації, діяти негайно, викладаючись на всі 100 %. Страх розвиваються з невпевненості в тому, що можна подолати те, що відбувається. Тому необхідно навчитися керувати страхом, щоб він не створював обмежень, оскільки можливостей завжди більше, ніж людина думає, усвідомлює. Варто пам'ятати, що набагато легше діяти, долаючи страх, аніж жити у страху.

Часто на шляху досягнення цілей студентів зупиняють такі типи страхів: страх невдачі, страх невизначеності, страх відторгнення, страх критики, страх прийняття неправильного рішення. Розпізнати виникнення страху можна, якщо виникають надто довгі роздуми над справами, пошуки причини "чому ні?" замість причини "чому так?", безсильні фрази "я не можу", "мені доведеться", "я спробую".

Для подолання страхів, необхідно концентруватися на користі, яку приносить кожна ситуація подолання страху, відчувати радість від прийнятих рішень і збільшувати рівень впевненості в

собі – усе це є каталізатором до дій. Активні дії не лише дозволяють боротися зі страхом, але й перешкоджають його появі й наростанню. Для того, щоб позбутися страху, необхідно оцінювати ситуацію в цілому, наприклад, поставте собі питання "Як результат відобразиться на моєму житті в цілому?"

Щоб отримувати більше користі від будь-якої ситуації необхідно творчо підходити до рішень, і контролювати ситуацію – це дозволяє сконцентрувати увагу на альтернативних шляхах досягнення цілі. Реалізації такого підходу може посприяти аналіз складових ситуацій, а саме вона містить:

- мету, яку необхідно досягти,
- прямий шлях до мети,
- обставини (зовнішні), на які не можна вплинути;
- обставини, які можна контролювати.

Чим більш творчий підхід до вирішення проблеми, тим більше варіантів рішень можна знайти, з'являється більше контролю над результатом і більшою є ймовірність досягнення цілі.

Поняття про "копінг-поведінку". Дослідження складових ситуацій безпосередньо пов'язана з питанням про способи реагування людини, яка опиняється в них. Як було сказано вище, на шляху досягнення цілей молода людина може зустрічатися з труднощами, які вимагають від студентів прояву вмінь їхнього конструктивного вирішення. Шляхом подолання людиною труднощів виступає її "копінг-поведінка". Універсальною реакцією особистості на труднощі, розузгодження в структурі ситуації, дезінтеграцію (як у собі самому, так і у відносинах з об'єктивною реальністю) є спроби подолання цього розузгодження. При цьому рушійною силою поведінки людини є спрямованість на пошук нових схем і рішень, розвиток і самореалізацію, позначена Е. Фромом як "інстинкт подолання".

На конструктивну природу особистості ще в 1937 р. звернув увагу Г. Олпорт, який встановив наявність у людини сильного прагнення до пошуку та вирішення важчих проблем. "Копінг" походить від англійського "to cope" (долати). Поняття "*копінг-поведінка*" використовується, як правило, для опису характерних способів поведінки людини у важких ситуаціях, способів, спрямованих на розуміння й опанування її вимогами. Така пове-

дінка реалізується за допомогою застосування поведінкових стратегій на ґрунті як внутрішніх (особистісних), так і зовнішніх (оточення) *копінг-ресурсів*. Останні визначаються як відносно стабільні характеристики особистості й довкілля, у якому вона функціонує та забезпечують "психологічне тло" для вирішення ситуації неуспіху. Копінг-ресурсами є відносно стабільні характеристики особистості (Я-концепція, локус контролю, емпатія, сприйняття соціальної підтримки) і середовища (соціальні зв'язки, що сприяють розвитку копінг-стратегій, пошук соціальної підтримки або уникнення).

Копінг-стратегії розглядаються як засіб управління стресом і як актуальні відповіді особистості на загрозу, що нею сприймається. Сукупність стратегій, близьких за значенням, утворюють стилі опанувальної поведінки, як тенденції людини діяти визначено та послідовно у специфічних ситуаціях, вибираючи певні патерни соціальної поведінки або емоційної регуляції внутрішнього стану. Дослідники виділяють такі основні стилі реагування:

➤ *Проблемно-орієнтований стиль*, спрямований на раціональний аналіз проблеми та пов'язаний із створенням і виконанням плану вирішення важкої ситуації. Цей стиль виявляється в таких формах поведінки, як самостійний аналіз, звернення за допомогою до інших, пошук додаткової інформації;

➤ *Емоційно-орієнтований стиль*, що активізується внаслідок емоційного реагування на ситуацію, не супроводжується конкретними діями, виявляється у вигляді спроб уникнути подумки проблеми взагалі, спробами залучення інших до своїх переживань, бажанням забути ся уві сні, або компенсувати негативні емоції їжею.

У свою чергу, J. Endler, N. Parker виділяють три основні стилі опанувальної поведінки: проблемно-орієнтований копінг, емоційно-орієнтований копінг і копінг, орієнтований на уникнення:

➤ *Проблемно-орієнтований копінг* полягає в аналізі проблеми, пошуку рішень, залучення досвіду вирішення подібної проблеми в минулому, плануванні та виконанні дій, розподілі часу, контролі ситуації, саморегуляції стану і мобілізації зусиль для вирішення проблеми;

➤ *Емоційно-орієнтований копінг* містить у собі переживання, відчуття провини за нерішучість і нездатність справитися з

ситуацією, емоційне ставлення до проблеми, занурення в переживання болю та страждань, зосередження на своїх недоліках, бездіяльність, відчуття роздратування й безпорадності;

➤ *Копінг, орієнтований на уникнення*, включає "відсторонення", коли людина вважає за краще займатися різними справами, не вирішуючи проблему, що виникла: ходити по магазинах, нічого не купуючи, спати більше звичного, балувати себе їжею, дивитися кінофільми тощо. Цей стиль також включає "соціальне відсторонення" – це прагнення людини контактувати з іншими людьми у ситуаціях неспіху (дзвоню другу, іду в гості) проте таке спілкування не сприяє вирішенню наявної проблеми.

Активне вирішення проблем є когнітивно зумовленим процесом поведінки, унаслідок якого формується загальна соціальна компетентність особистості. Сучасні дослідники виділяють п'ять компонентів копінг-процесу:

1. Орієнтація у проблемі (використовується когнітивний і мотиваційний компоненти з метою загального ознайомлення з проблемою);

2. Визначення і формулювання проблеми (опис проблеми в конкретних термінах і ідентифікація специфічних цілей);

3. Генерація альтернатив (розробляються численні варіанти вирішення проблеми);

4. Ухвалення рішення (за допомогою системного розвитку ланцюга дій);

5. Виконання рішення з подальшою перевіркою його ефективності.

Здатність розпізнавати та формулювати проблему, пропонувати варіанти рішень є індикатором успішного знаходження в межах активної копінг-стратегії "вирішення проблеми". Зокрема, R. Moos і J. Schaefer виокремили п'ять видів завдань управління ситуацією, які виникають перед людиною:

1. Встановлення індивідом суті ситуації та визначення її значення для себе, оскільки перша реакція індивіда на стресову обстановку зазвичай виражається в розгубленості, потім поступово народжується розуміння того, що відбулося або відбувається, людина намагається оцінити різні аспекти події, вгадати її наслідки.

2. Реакція людини на вимоги ситуації та спроба протистояти їй (наприклад, уміння справлятися з перевантаженням).

3. Необхідність підтримувати стосунки з членами родини, із друзями та з тими, хто здатний впливати на вирішення проблем.

4. Збереження адекватного емоційного балансу, управління негативними почуттями, що викликаються несприятливими подіями (страхом, відчуттям уразливості, безнадійності, гніву).

5. Збереження та підтримання свого образу, соціальної ідентичності, упевненості в собі.

Окрім конструктивних стратегій копінг-поведінки, важливим вмінням для побудови успішної кар'єри є здатність налагоджувати взаємостосунки та розширювати коло знайомств, тобто *нетворкінг*. У ВНЗ не вчать будувати стосунки, але необхідно знаходити можливості для створення стійких міжособистісних і професійних взаємин під час навчання. **Нетворкінг** – це неструктурований процес налагодження взаємовигідних стосунків з іншими людьми, які допоможуть досягти мети швидше, ніж це можливо самотужки. Для цього корисними є знання правил, які сприяють прихильному ставленню до Вас. Основними серед них є такі:

- дозвольте співрозмовнику відчувати себе значущим (захоплюйтесь тим, що інший розповідає про себе);

- поставте себе на місце співрозмовника, намагаючись зрозуміти причини його поведінки, більше слухайте співрозмовника, ніж говоріть;

- цінуйте те, що роблять інші люди, і частіше їм дякуйте;

- називайте їх по імені; посміхайтесь, вітайтеся із людьми щиро;

- дотримуйтесь обіцянок; давайте людям більше, ніж отримуєте натомість.

Та, щоб зробити взаємостосунки з людьми стійкими необхідно наповнити їх цінністю, зокрема, такими способами:

- 1) ділитися з іншими цікавою інформацією.

- 2) виконувати обіцянки.

- 3) цікавитися, чим Ви можете допомогти.

Очевидно, що представлені життєві компетенції з великою вірогідністю забезпечують не лише життєвий успіх, а й досягнення та підтримання особистістю психічного здоров'я та пси-

хологічного благополуччя, яке в буденній психології асоціюється з поняттям людського щастя.

Дослідники з університету Гарварду з 1938-го р. спостерігали за життям 268 власних випускників. На основі отриманих даних учені склали офіційний науковий список того, що може зробити життя людини щасливим.

Як з'явилось, освіченість після того, як досягнуто її певного рівня, не є запорукою успіху: люди з IQ 110 не заробляли набагато менше чи більше за тих, чий IQ становив 150 і вище пунктів.

Політичні погляди не мають ніякого впливу на якість життя – можна бути щасливим і консерватором, і лібералом.

** Однак цікаво, що ліберали мають набагато довші сексуальне життя. Чоловіки-ліберали, які брали участь у досліді, зберегли сексуальну активність до 80-ти років, тоді як їхні "колеги"-консерватори закінчували статеве життя приблизно в 68 років. **Примітка***

Дослідники роблять акцент на почуттях: ті, у кого в житті були щасливі стосунки (не обов'язково сімейні), частіше за інших стверджували, що вони щасливі. Так само ті, хто мав щасливі стосунки, заробляють більше та успішні в кар'єрі. Найцікавіше те, що точно сподобалося б З. Фройдю – це те, що стосунки з матір'ю такі впливають на доросле життя людини. Так, зарібок тих, хто мав теплі відносини з мамою, був на 87 тисяч доларів більше від прибутку тих, хто недоотримав материнського тепла. Останні також частіше на старості хворіють недоумкуватістю.

Тим часом хороші стосунки з батьком "забезпечують" меншу тривожність, більше задоволення від роботи та відчуття щастя після 75 років. Тоді як стосунки з матір'ю, фактично, ніяк не позначаються на житті людини після 75.

***Джордж Велент**, який керував дослідженням останні 30 років, зробив філософський підсумок: "75 років досліджень і 20 мільйонів доларів були потрачені на те, щоб з'ясувати: щастя – це любов. І крапка".*

Подібна орієнтація дослідників суб'єктивного благополуччя пов'язана з тим принциповим положенням, що воно оцінюється виключно самим індивідом із позицій його цінностей і цілей. Оскільки останні завжди індивідуальні, то універсальною для всіх структури благополуччя бути не може, і єдине, що залиша-

ється – досліджувати чинники, які впливають на це почуття щастя й задоволеності. У цьому контексті дослідники воліють вживати більш термін "якість життя, пов'язана зі здоров'ям" (Health Related Quality of Life), синонімами для якого є поняття суб'єктивного стану здоров'я та функціонального статусу.

Більшість робіт, присвячених питанням вивчення якості життя, містять опис тих сфер життєдіяльності, на які зазвичай спрямована увага дослідників: фізичну, психологічну та соціальну.

➤ Соматичний вимір включає в себе побічні ефекти занять спортом та / або лікування.

➤ Психологічний вимір є ступенем благополуччя людини, визначається в термінах дискомфорту й дистресу.

➤ Психосоціальне відображає так звані психосоціальні стресори, до яких належать як серйозні, драматичні (втрата роботи, розлучення, смерть близької людини), так і повсякденні стресові ситуації і події (вони описуються як "сутички" – hassles – дратівливі, фруструючі вимоги довкілля, які характеризують повсякденні взаємодії із ним).

К. Ріфф (1995) вирішує питання: "Що означає бути благополучним з психологічного погляду?" – на підставі інтеграції різних теорій, пов'язаних із благополуччям, пропонуючи узагальнену модель психологічного благополуччя, що включає шість складових: позитивні відносини з оточуючими, автономія, управління середовищем (компетентність), самоприйняття, особистісне зростання, цілі в житті. Подальші дослідження показали також важливість таких складових благополуччя як осмисленість життя, здатність людини до забезпечення балансу емоційних переживань (баланс афекту), відкритість досвіду. Перевірити власні показники психологічного благополуччя студент може за допомогою Методики психологічного благополуччя К. Ріфф із психодіагностичного практикуму в кінці книги.

Запитання й завдання до параграфа

1. Розкрийте сутність технології тайм-менеджменту як різновиду академічної компетентності студента.

2. Охарактеризуйте напрями психолого-педагогічного забезпечення самоосвіти сучасної людини.

3. Відмінності мислення студентів спрямованих на отримання досвіду та спрямованих на отримання диплому

4. Роль успішних звичок в успішній освітньо-професійній соціалізації.

5. Співвідношення понять копінг-поведінка та копінг-ресурси.

6. Проаналізуйте інтерв'ю з провідними роботодавцями та HR-спеціалістами України на предмет компетенцій важливих для випускників ВНЗ – майбутніх спеціалістів.

7. Знайдіть інформацію про діючі програми обміну та стажувань в КНУ імені Тараса Шевченка.

8. Проаналізуйте шлях професійного становлення двох успішних світових персоналій. Які психологічні фактори сприяли їхній успішності?

9. Визначте свої сильні та слабкі сторони, скориставшись наведеними нижче методиками.

Зважаючи на наведені нижче характеристики, подумайте, які з них становлять ваші сильні сторони? За кожну з характеристик нараховуйте собі (суб'єктивно) від 1 до 10 балів у міру їхньої вираженості. Пам'ятайте, що ви оцінюєте не те, яким або якою б ви хотіли стати, а те, ким ви є зараз.

Виберіть ті сильні сторони, за якими у вас найбільше балів, і поставте по кожній із них ще три питання:

1. Чи справді це для мене характерно?
2. Чи подобається мені використовувати цю якість?
3. Чи відчуваю я при цьому радість і приплив енергії?

Коли ви виділите свої сильні сторони, подумайте про те, як ви можете застосувати їх у важливих сферах вашого життя.

Таблиця 2.3

**"Класифікація переваг і чеснот"
(VIA Classification of Strengths and Virtues)**

Мудрість і знання	
Цікавість і інтерес до світу (цікавитися різними речами)	Творчість, винахідливість, оригінальність (вміння знаходити нові способи щось робити, здоровий глузд)
Любов до навчання (збільшувати знання заради них самих)	Неупередженість, критичне мислення (думати раціонально, вміти виносити правильні судження)
Широта бачення, мудрість (бачити загальну картину, вважатися мудрим)	

Мужність	
Відвага, безстрашність (чинити опір, долати страх) Наполегливість, завзятість, старанність (закінчувати розпочате, не відволікатися)	Цілісність, справжність, чесність (дотримуватись обіцянок, бути щирим і відкритим) Ентузіазм, вітальність, драйв (жити повним життям, мати енергію)
Любов і гуманність	
Здатність любити і бути коханим (-ою) (цінувати і мати близькі любовні стосунки) Доброта, щедрість (допомагати іншим, проявляти співчуття, турботу)	Соціальний інтелект, особистісний інтелект, емоційний інтелект (розуміти, що відчувають люди, віддавати собі звіт у власних почуттях, комфортно відчувати себе з іншими)
Справедливість	
Громадянська позиція, командний дух, лояльність (добре працювати в групі) Лідерські якості (організувати і мотивувати інших людей)	Чесність, неупередженість (ставитися до людей однаково, не дискримінувати їх у силу власних упереджень)
Помірність	
Самоконтроль, саморегуляція (контроль над емоціями, дисципліна) Розсудливість, обережність (уникати небезпеки, робити обдуманий вибір)	Покора, скромність (усвідомлення свого місця у всесвіті) Прощення, милосердя (прощати і забувати негативне ставлення та поведінку)
Трансцендентність	
Уміння цінувати красу і досконалість (створювати їх і/або надихатися в їх присутності) Духовність, почуття сенсу, віра, покликання в житті, розвивати узгоджені уявлення про вищий сенс)	Надія, оптимізм, націленість в майбутнє (вважати склянку наполовину повною, будувати плани на майбутнє) Подяка (бути вдячним людям, вважати, що тобі пощастило) Гумор, веселість (викликати сміх і посмішки, працювати в гарному настрої)

2. Учені з Gallup Corporation – Дональд Кліфтон і Едвард Андерсен унаслідок своїх емпіричних досліджень оголосили про існування тридцяти чотирьох найпоширеніших талантів / переваг, що виявляються у людини в робочій обстановці.

Спробуйте виконати вправу, схожу на попередню, і оцініть розвиненість у Вас представлених нижче якостей за 10-ти бальною шкалою, використовуючи таку Геллапівську класифікацією. А потім здійсніть порівняння даних, які Ви отримали внаслідок виконання першої та другої вправ.

Геллапівський класифікатор сильних сторін особистості працівника

Адаптивність (зміна себе залежно від вимог довкілля, пристосування, гнучкість).

Активізація (енергія, щоб взятися за справу і зробити її).

Аналітичне мислення (розуміння причин і наслідків, критичне мислення).

Віра (наявність глибоко вкорінених цінностей, ідей, пошук сенсу життя).

Включеність (допомагати іншим об'єднуватись і бути успішними).

Уява (креативність, оригінальність, нові ідеї й концепції).

Гармонія (здатність знаходити точки дотику, уникнення конфліктів).

Дисципліна (організованість, вміння вкладатися в час, порядок і структуру).

Досягнення (переслідування цілей, продуктивність, задоволення від досягнутого).

Значущість (велике прагнення до визнання, напружена робота).

Індивідуалізація (сприйняття інших людей як особистостей і визнання їхніх талантів, увага до відмінностей).

Інтелект (вміння мислити в багатьох напрямках, інтелектуальні дискусії, рішення).

Інформація (активне набуття знань, цікавість).

Виправлення (визнання проблем і здатність їх вирішити).

Комунікація (пояснення, роз'яснення, уміння добре висловлювати думки).

Конкуренція (напружена робота для досягнення високого результату, успіх, бажання виграти, порівняння з іншими).

Контекст (бачити історичні паралелі, об'єктивно оцінити те, що відбувається).

Максималізм (збільшення особистого та групового рівня майстерності).

Навчання (отримання задоволення від процесу навчання, зосередженість на поліпшення).

Орієнтація на майбутнє (націленість на майбутнє, вміння бачити можливості, спонукання до дії інших).

Відповідальність (бути тим, на кого можна покластися, багато обов'язків і зобов'язань).

Стосунки (встановлення близьких стосунків із людьми).

Позитивність (ентузіазм, оптимізм, стимулювання інших).

Послідовність (однакове ставлення, справедливість уважність до питань добра і зла).

Розвиток (бачити потенціал в інших і допомагати їм його розвивати).
Розсудливість (прийняття правильних рішень, ретельність, розгляд усіх варіантів).
Керівництво (уміння справлятися з конфліктами і кризами, здатність нести відповідальність).
Самоствердження (впевненість в собі, незалежність мислення).
Цілісність (з'єднання ідей або подій в осмислене ціле).
Стратегія (бачення плюсів і мінусів, розуміння ситуації в цілому, розробка адекватного плану дій).
Сфокусованість (визначення пріоритетів, встановлення напрямку, ефективність).
Уміння викликати до себе прихильність (швидке налагодження контакту з людьми, створення груп / стосунків).
Упорядкування (організація, координація, визначення правильного поєднання людей і засобів)
Емпатія (розуміння інших, встановлення стосунків взаємодтримки).

Теми рефератів за параграфом

1. "Продуктивні" копінг-стратегії та захисні механізми. Відмінності захисних механізмів і копінг-стратегій.
2. Методики дослідження копінг-стратегій (WCQ; COPE).
3. Особистісні особливості як фактори життєвого успіху.
4. Управління часом як фактор успішної адаптації до навчання у ВНЗ.
5. Структура й рівні особистісно-професійного саморозвитку майбутніх спеціалістів.

Завдання для контролю знань за параграфом

1. Що відіграє найважливішу роль при набутті людиною професійної компетентності?
 - а) відвідування лекційних і семінарських занять;
 - б) самоосвіта;
 - в) самовиховання;
 - г) передача набутого досвіду іншим людям.

2. В інформаційну епоху виявляються три помилкові установки властиві мисленню, націленому на отримання диплому. Оберіть зі списку зайву.

- а) головне — обрати спеціалізацію;
- б) оцінки важливіші за все інше;
- в) чим швидше закінчити навчання, тим краще;
- г) головне в навчанні — отримати диплом.

3. Що дозволяє отримати досвід саме в тій галузі, яка цікавить Вас як майбутня професія?

- а) стажування;
- б) позанавчальна діяльність;
- в) практика;
- г) безліч прочитаної літератури.

4. Що з перерахованого не виступає можливостями реалізації мислення, налаштованого на отримання досвіду для студентів?

- а) самоосвіта;
- б) програми стажування;
- в) програми міжнародного обміну;
- г) інноваційні програми навчання.

5. Що лежить в основі організаційно-управлінського підходу?

- а) принципи управління;
- б) ефективна взаємодія на всіх ланках організації;
- в) уявлення про соціальну організацію й діяльність управління групами;
- г) принцип системності.

6. Згідно з концепцією М. Обозова, соціальна взаємодія може здійснюватися у трьох планах. Оберіть зайвий:

- а) соціальний;
- б) когнітивний;
- в) емоційно-комунікативний;
- г) практичний.

7. Взаємозв'язки між людьми, які переживаються суб'єктивно й об'єктивно проявляються в характері та способах взаємних впливів людей у ході спільної діяльності — це...

- а) рольова взаємодія;
- б) ієрархія;
- в) міжособистісні стосунки;
- г) налагоджена комунікація.

8. Хто визначає групову динаміку як процес, за допомогою якого взаємодія між конкретними індивідами призводить до їхнього взаємного задоволення або зменшує напругу кожного з них у цій ситуації?

- а) Г. М. Андрєєва;
- б) Р. Берон і П. Керр;
- в) Н. Міллер;
- г) М.-А. Ромер і Ф. Тільман.

9. Який метод у соціально-психологічній діагностиці найчастіше застосовується для виявлення лідерів групи?

- а) особистісні опитувальники;
- б) проєктивні методики;
- в) соціометричний метод;
- г) інтерв'ю.

10. Вставте пропущене слово. Під "... " у соціальній психології розуміється відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки людей залежно від їхнього статусу або позиції у суспільстві, рангового місця в формальній груповій структурі та в системі міжособистісних стосунків.

- а) позицією;
- б) статусом;
- в) роллю;
- г) ієрархією.

Список рекомендованої літератури

1. *Архангельский Г. А.* Тайм-драйв: Как успевать жить и работать / Г. А. Архангельский. — М., 2011.

2. *Байденко В. И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 3–13.

3. *Болотова А. К.* Психология организации времени : учеб. пособие / А. К. Болотова. — М., 2006.

4. *Власова О. И.* Психология социальных способностей: структура, динамика, факторы развития / О. И. Власова : монография. — К., 2005.

5. *Дубровина О. И.* Общая компетентность как основа социальной и профессиональной компетенции / О. И. Дубровина // Вестник Тюменского гос. ун-та. — 2008. — № 5. — С. 147–155.

6. *Калугина Н. А.* Психолого-педагогические особенности формирования личностных компетентностей учителей-музыкантов в вузах культуры и искусств / Н. А. Калугина // Высшее образование сегодня. — 2008. — № 4. — С. 20–23.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. — К., 2004.

8. *Карабущенко П. Л.* Психологические теории плит / П. Л. Карабущенко, Н. Б. Карабущенко. — М., 2006.

9. *Корнієнко І. О.* Стратегії копінг-поведінки особистості студента в ситуації неспіху: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / І. О. Корнієнко. — К., 2010. — 24, [1] с.

10. *Лаврентьева О. В.* Коммуникативная компетентность как фактор обретения профессиональной компетентности психолога / О. В. Лаврентьева // Современные проблемы науки и образования. — 2006. — № 1 — С. 62–63.

11. *Лызь Н. А.* Компетентностно-ориентированное обучение: опыт внедрения инноваций [Текст] / Н. А. Лызь, А. Е. Лызь // Высшее образование в России. — 2009. — № 6. — С. 29–36.

12. *Максименко С. Д.* Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. — К., 2006. — С. 25–28.

13. *Отрощенко Л. С.* Використання інноваційних методів навчання у професійній підготовці економістів-міжнародників у Німеччині [Текст] / Л. С. Отрощенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. — К., 2008. — Вип. 20. — С. 436–441.

14. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. — М., 2002.

15. *Садовская Е. А.* Профессиональная компетентность будущих преподавателей — исследователей университета : метод. указания / Е. А. Садовская. — Оренбург, 2004.

16. *Хьюитт Л.* "Цельная жизнь для студентов" / Лес Хьюитт, Эндрю Хьюитт, Люк д'Абади ; пер. с англ. В. Хозинского. — М., 2012.

17. *Ящук І. П.* Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ящук Інна Петрівна ; Інститут проблем виховання АПН України. — К., 2001.

МОДУЛЬ

3

Психологія викладача ВНЗ

§ 3.1. Психологія викладача ВНЗ як суб'єкта педагогічної праці

Щоб бути гарним викладачем,
потрібно любити тих, кому викладаєш,
і любити те, що викладаєш.

В. Ключевський

Специфіка діяльності викладача ВНЗ виявляється в тому, що: *предметом* його праці є людина з неповторністю індивідуальних якостей, *об'єктом* діяльності педагога є особистість студента, яка формується через особистість викладача; а головними *засобами професійної діяльності* є індивідуальний стиль діяльності викладача його психологічна культура, моральність, знання, уміння, (Ю. К. Бабанський, З. Ф. Єсарєва, Е. Ф. Зейер, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, С. Д. Максименко, В. А. Семіченко, В. О. Сластьонін та ін.).

Структура, специфіка та передумови успішності педагогічної праці

Сучасне змістовне науково-психологічне розуміння суб'єкта педагогічної діяльності передбачає психологічний аналіз його професійної компетентності. Цей термін поєднує в собі три основні сторони феномена педагогічної праці: *педагогічну діяльність, педагогічне спілкування та прояви особистості педагога*, які вважаються окремими процесуальними показниками (або складовими) такої компетентності. Результативність педагогічної праці викладача оцінюється за тими якісними позитивними змінами у психічному розвитку студентів, які відбулись під впливом педа-

гога. Тут ураховується особистісний та інтелектуальний розвиток об'єкта прикладання педагогічних зусиль, його становлення як особистості та суб'єкта навчальної діяльності. У результативних показниках професійної компетентності викладача прийнято розрізняти два блоки: 1) навченість і навчальність учнів; 2) їхню вихованість і виховуваність (А. К. Маркова, 1996).

Педагогічна праця – один із найскладніших видів людської діяльності. Її ефективне здійснення вимагає наявності певних психологічних якостей, а також оперування широкими й різнобічними професійними знаннями та вміннями, на основі яких педагог виробляє власне практичне рішення. Як і будь-якій іншій діяльності, такій активності притаманні: *умотивованість, цілепокладання та предметність* (психологічна структура діяльності: мотив, ціль, предмет, засоби, способи, продукт і результат), а її специфічною ознакою є *продуктивність*. За цим критерієм Н. В. Кузьміна виділяє п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності: 1) непродуктивний рівень (репродуктивний) – діяльність педагога як ретрансляція знань; 2) малопродуктивний (адаптивний) – тут знання прилаштовуються викладачем до особливостей аудиторії; 3) середньо-продуктивний (локально-моделюючий) передбачає володіння педагогом стратегіями навчання за окремими розділами предмета; 4) продуктивний або системно-моделюючий рівень передбачає володіння педагогом технологією формування системних знань із викладання; 5) високопродуктивний рівень розвитку професійної діяльності дозволяє педагогу перетворювати свій предмет у засіб формування особистості студента, його потреб у самовихованні та самоосвіті (Н. Ф. Кузьміна, 1991).

Структура педагогічної діяльності включає цілі й завдання (це по суті ті ж цілі, конкретизовані в певних умовах), які реалізуються сукупністю певних дій (умінь): основними серед останніх є *гностичні, конструктивні, організаційні та комунікативні*. Педагогічні цілі розрізняють:

- а) за ступенем узагальненості (вихідні та загальні для всіх педагогів);
- б) етапні – для різних навчальних дисциплін;
- в) оперативно-конкретні для певного контингенту студентів;
- г) орієнтовані на різнобічність їхнього психічного розвитку (навчальні, виховні).

Сукупність умов, у яких педагог ставить цілі та приймає рішення, має назву *педагогічної ситуації*. Це ситуації, у межах яких вирішуються освітні задачі навчання та виховання. Вони можуть бути запланованими й несподіваними, прогнозованими та малоочікуваними, спокійними й конфліктними. До складу педагогічної ситуації як одиниці аналізу педагогічної діяльності включають: завдання (осмислення ситуації з метою його вирішення), дії її учасників (викладач і студент), умови, етапи її вирішення (аналітичний, проектувальний, виконавський). Під *технологією праці* педагога розуміють попереднє проектування навчально-виховного процесу з урахуванням перспектив діяльності й розвитку самих студентів і подальший контроль за цим процесом (В. П. Безпалько, 1996).

Виділяють декілька видів діяльності педагога: навчальна, виховна, наукова, організаційна, консультативна, самоосвітня і т. ін. У кожному з них реалізуються певні **педагогічні функції**, які дослідники об'єднують у дві групи – *цілепокладальні й організаційно-структурні* функції. До першої належать орієнтувальна, мобілізуюча (стимулююча), розвиваюча й інформаційна функції. Вони співвідносяться з академічними, дидактичними, комунікативними та лідерськими здібностями педагога і передбачають формування на їхній основі відповідних умінь. Змістом другої групи є конструктивна, організаційна, комунікативна та гностична функції. Конструктивна функція забезпечує добір навчальної інформації, проектування власної діяльності й діяльності студентів. Організаційна "відповідає" за організацію інформації, різних видів діяльності викладача та студентів у ході педагогічної взаємодії. Комунікативна функція передбачає налагодження конструктивних взаємин зі студентами й іншими педагогами. Гностична орієнтована на дослідження аспектів об'єктивної інформації, а також інформації, що йде від суб'єктів (пов'язана з людьми). Повноцінна реалізація таких функцій передбачає високий рівень розвитку гностичних (академічних), перцептивних, мовленнєвих (експресивних) і комунікативних здібностей. Н. В. Кузьміна гностичні вміння ставить у центр системи педагогічної компетентності людини. Порівнюючи вміння середнього педагога й майстра, вона встановила, що як той, так і ін-

ший добре орієнтуються у предметі викладання, здатні до організації учнів, але педагог-майстер на додаток ще володіє здатністю реалізувати гностичні вміння за трьома напрямками:

1) він добре володіє знаннями диференційно-педагогічного змісту (мається на увазі можливість рефлексії специфічних особливостей певної аудиторії, з огляду на це одну й ту саму лекцію в різних аудиторіях він може читати по-різному);

2) виділяє й аналізує індивідуально-психологічну інформацію, яка надходить від кожного окремого учня, студента як об'єкта навчання й активно використовує такі знання;

3) уміє працювати з аутопсихологічною інформацією: тут мається на увазі здатність педагога як суб'єкта пізнання стати для себе об'єктом, тобто враховувати при проектуванні педагогічного процесу тип, до якого він себе відносить, стиль викладання, особливість впливу на аудиторію, подання окремої інформації і т. ін.

Отже, високопродуктивною педагогічною діяльністю може оволодіти лише той, хто може швидко й ефективно здобувати, добудовувати або перебудовувати необхідну інформацію предметного та соціального змісту.

Особистість педагога як предмет психологічного аналізу

Систематизуючий аналіз сучасних системних, структурних, прогнозуючих і псевдопрогнозуючих концепцій педагогічної праці вітчизняних (Н. А. Амінов, Н. Ф. Гоноволін, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін) і зарубіжних (Е. Мак-Кларк, Дж. Райне, Ф. Хайдер) учених у загальних рисах розкривають схожу *структуру психологічних характеристик талановитого викладача ВНЗ*. Вона включає такі характеристики:

➤ психофізіологічних особливостей індивіда: емоційна стійкість, ергічність, рухливість нервових процесів;

➤ особистісні риси: просоціальний характер мотивації, наполегливість, самоконтроль, самоприйняття, здатність до переконання та сугестії;

➤ інтелектуальні характеристики: гностичні, проєктивні, креативні;

➤ спеціальні вміння: рівень професійної підготовленості (знання предмета), комунікативні, організаторські та конструктивні вміння (Н. А. Амінов, 1998).

Системоутворюючим чинником професійної компетентності педагога, що визначає характер цілей і завдань педагогічної діяльності, є *особистість викладача*. Ідеться про особливості його ціннісних орієнтацій, мотивів і стилю індивідуальної діяльності та спілкування, які визначають не лише продуктивність, а й унікальність і неповторність людини. До структури особистості викладача ВНЗ входять також самосвідомість і світогляд, спрямованість і особливості мотивації діяльності (соціальної, пізнавальної, професійної, яка утримує педагога в цій професії), характер, темпераментологічні особливості. Особистість визначають і педагогічні здібності, які забезпечують успішне здійснення викладацької діяльності. Останнім часом прийнято виділяти дві великі групи педагогічних здібностей: *соціально-перцептивні* (власне людинознавчі), які пов'язані з розумінням іншої людини, та *управлінські*, що є основою її впливу на інших людей (В. В. Кондратьєва, 1984). Особистісні прояви викладача в педагогічній діяльності істотно обумовлені його характером, темпераментом, актуальними психічними станами, управління якими складає резерв розвитку особистості останнього.

До узагальнених характеристик особистості педагога А. М. Маркова відносить *індивідуальний стиль* його педагогічної взаємодії зі студентами, під яким розуміється стійке поєднання задач, засобів і способів діяльності та спілкування педагога, що визначається його психофізіологічними особливостями й минулим досвідом.

Вершиною розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача ВНЗ виступає педагогічна майстерність. Показовою в цьому відношенні є *концепція педагогічної майстерності*, розроблена колективом науковців під керівництвом відомого українського педагога, академіка І. А. Зязюна.

Педагогічну майстерність, за І. А. Зязюном, можна уявити як поєднання загально необхідного для професії педагога й індиві-

дуального, які сконцентрувались в одній конкретній особистості педагога. У структурі педагогічної майстерності виділяється чотири блоки характеристик: а) гуманістична спрямованість, б) професійні знання, в) педагогічні здібності, г) педагогічна техніка (І. А. Зязюн, 1989).

Гуманістична спрямованість – це орієнтація людини на іншого як на суб'єкта, який має право на самовираження, свободу поведінки та самореалізацію.

Професійні знання – знання з предмета та методики його викладання, вільне володіння професійно необхідним змістом і способами його передачі навчальній аудиторії.

Педагогічні здібності викладача змістовно передбачають насамперед наявність високої працездатності і показників емоційної стабільності людини, динамічність особистості, її високорозвинений інтелектуальний потенціал, креативність, що дозволяє працювати швидко та продуктивно з інформацією як об'єктивної, так і суб'єктивної природи, а також наявність здатності до позитивного прогнозування, перцептивних здібностей і комунікативних умінь (уміння планувати й розгортати план спілкування, мовленнєві здібності і, зокрема, "лінгвістичне чуття" і т. ін.).

Педагогічна техніка – це система добре відпрацьованих професійних навичок і вмінь, інтелектуальних, поведінкових, комунікативних, завдяки яким викладач-професіонал виконує необхідну роботу швидко, чітко та максимально результативно, витрачаючи на це мінімум часу й зусиль.

Перспективним із погляду на вирішення проблеми формування професійної майстерності є виділення в межах концепції педагогічної майстерності основних *вимог до особистості педагога*, без яких неможлива успішна педагогічна робота. Головні з них – це любов до людей і педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань у тій галузі науки, культури, техніки, із якої він навчає, високорозвинений інтелект, високий рівень моральності й загальної культури викладача. Додатковими факторами становлення педагогічної майстерності є такі риси особистості викладача, як комунікабельність, артистичність, гарний смак як розвиненість естетичних почуттів, доброзичливий характер.

У ході педагогічної діяльності головні й додаткові чинники інтегруються в єдину систему педагогічної майстерності, яка

функціонує як високопродуктивний індивідуальний стиль викладача. Кожен майстерний педагог ВНЗ є унікальною та своєрідною особистістю, для якого характерним є лише йому притаманний стиль педагогічного спілкування.

Психологічні основи педагогічного спілкування

Педагогічне спілкування є формою освітньої взаємодії, співробітництва педагога і студентів. Це особистісно та соціально орієнтована взаємодія, яка створює соціально-психологічний клімат, атмосферу праці викладача і студентів, у якій розгортається вирішення завдань навчання та виховання. Ініціатор дослідження педагогічного спілкування як науково-психологічної проблеми О. О. Леонт'єв розумів під цією категорією таке *спілкування педагога (та ширше – педагогічного колективу) з учнями, студентами у процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації студентів, творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості студента, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню "психологічного бар'єра"), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в навчальному колективі й дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особистісні властивості студентів*¹.

Педагогічне спілкування включає такі компоненти, як завдання та засоби взаємодії зі студентами, прийоми самоаналізу педагога. Воно одночасно реалізує перцептивну, комунікативну й інтерактивну функції спілкування, використовуючи при цьому широке розмаїття вербальних, художніх, символічних і кінетичних засобів. Структурною одиницею аналізу педагогічного спілкування вважається *комунікативний акт* у формі діалогу (М. М. Бахтін), у межах якого забезпечується обмін інформацією та взаєморозуміння педагога і студентів. Із функціонального погляду, таке спілкування є контактна (або дистантна), інформаційна, координована взаємодія, яка встановлює взаємостосунки всіх суб'єктів освітнього процесу. Воно характеризується потрійною спрямованістю: на саму навчальну взаємодію, на сту-

¹ Леонт'єв А. А. Педагогическое общение. – М., 1997. – С. 20.

дентів (їхній актуальний стан, перспективи розвитку всіх й кожного) і на предмет освоєння. (І. О. Зимня, 1999). Більшість дослідників виділяють у педагогічному спілкуванні *навчальну* та *виховну* функції (А. А. Брудний, 1989, А. Б. Добрович, 1987), а також функцію *фасилітативну* (К. Роджерс, 1984). Остання (*фасилітація* в перекладі з лат. – полегшення) надзвичайно важлива й орієнтована на створення засобами педагогічної взаємодії у студентів продуктивних психічних станів, які характеризуються підвищенням інтересу до навчання, зняттям напруженості, пов'язаної з ситуацією можливого негативного оцінювання, збільшенням творчого компоненту в освітній діяльності.

Педагогічне спілкування класифікують за різними підставами, які визначають ієрархію його рівнів (В. А. Кан-Калік, 1987). *Примітивний рівень* його розвитку – це ситуація, коли одна людина для іншої є предметом або засобом, суперником (*маніпулятивне спілкування*). У ставленні до іншого як до партнера, носія соціальної ролі, певної соціальної маски людина реалізує *конвенційне* або *формальне спілкування*. Якщо ж учасники спілкування сприймають один одного як мету, зміст, джерело взаємодії, то розгортається *ігрове, ділове, професійно-педагогічне, духовне спілкування*. Аналізуючи педагогічне спілкування як процес, виділяють його такі етапи: 1) орієнтування у ситуації спілкування; 2) прояв ініціативи або комунікативна атака; 3) здійснення спілкування; 4) аналіз його результатів.

Важливою умовою продуктивного педагогічного спілкування є установка викладача на позитивне ставлення до особистості студента, яке реалізується через систему прийомів заохочення (А. А. Реан, 1999). Саме ж заохочення може бути як ефективним, так і неефективним. Далі подаються психологічні критерії, за якими розрізняються ці два типи педагогічної стимуляції у процесі педагогічного слідування (див. табл. 3.1.1).

Перспективним напрямом психологічного аналізу педагогічного спілкування є дослідження ускладнень, які виникають у навчальному процесі. Узагалі, *в умовах імпровізації* (внаслідок виникнення несподіваної педагогічної ситуації) можливі різні *типи поведінки викладача*:

1) природна поведінка: плідні імпровізаційні дії, які не викликають у педагогів психологічних (емоційних) ускладнень;

2) напружено-перетворювальна поведінка: відбувається мобілізація всіх ресурсів особистості педагога на подолання труднощів, що виникли у процесі педагогічної взаємодії;

3) навмисно-ухильна поведінка: свідоме ухилення педагога від подолання несподіваної педагогічної ситуації ("не помітити");

4) мимоволі-гальмівна поведінка: розгубленість і повна загальмованість дій педагога;

5) емоційний зрив: викладач діє безконтрольно, безсистемно, посилюючи конфлікт, не вміючи приховувати свої почуття або керувати ними;

6) неадекватна поведінка: педагог приховує свої почуття, але не здатний їх перетворити на педагогічно доцільні переживання й дії.

Таблиця 3.1.1

**Ефективне та неефективне заохочення
за П. Масеном, Дж. Конджером та ін.
(А. А. Реан, Я. Л. Коломенський, 1999)**

№	Ефективне заохочення	Неефективне заохочення
1.	Здійснюється постійно.	Здійснюється нерегулярно.
2.	Супроводжується поясненням, що саме заохочується.	Робиться в загальних рисах, без пояснень.
3.	Проявляється зацікавленість в успіхах студента.	Увага до успіхів студента формальна та мінімальна.
4.	Викладач заохочує досягнення певних результатів.	Відмічає участь у роботі взагалі.
5.	Студенту повідомляється про значимість результатів, які ним досягнуто.	Відомості про досягнення подаються без акценту на їхній значущості.
6.	Орієнтує студента на важливість розвитку вміння організувати роботу задля досягнення мети.	Орієнтує студента на змагання, порівняння власних результатів з іншими.
7.	Викладач дає порівняння минулих і теперішніх результатів студента.	Досягнення студента оцінюються порівняно з досягненнями інших.
8.	Заохочення певного студента здійснюється відповідно до витрачених ним зусиль.	Заохочення не залежить від зусиль, що витратив студент задля досягнення результату.

Закінчення табл. 3.1.1

№	Ефективне заохочення	Неефективне заохочення
9.	Викладач пов'язує досягнуте з витраченими зусиллями студентів.	Досягнутий результат пов'язується лише з наявністю зовнішніх обставин або здібностей тих, хто навчається.
10.	Впливає на мотиваційну сферу студентів, спираючись на внутрішньо особистісні стимули: насичення пізнавального інтересу, задоволення від процесу навчання, саморозвиток відповідних умінь і якостей.	Опора при заохоченні студентів на зовнішні стимули: заслужити похвалу викладача, перемогти в конкурсі, отримати стипендію і т. ін.
11.	Викладач звертає увагу студента на зв'язок поліпшення успішності та реалізації його потенційних можливостей.	Акцентування уваги на тому, що прогрес успішності навчання студентів залежить від зусиль педагога.
12	Сприяння виникненню зацікавленості студентів у новій роботі, коли попереднє завдання виконано.	Педагог втручається у процес роботи студентів, відволікає від необхідності постійної праці.

Подібні ускладнення у психолого-педагогічній літературі тлумачаться як наслідок існування *психологічних бар'єрів спілкування* (В. А. Кан-Калік, А. К. Маркова, І. О. Зимня), що не завжди усвідомлюються самими викладачами. Такі бар'єри І. О. Зимня об'єднує в три основні групи:

- 1) боязнь аудиторії та педагогічної помилки;
- 2) невідповідність установок на співпрацю педагога та студентів, існування у викладача установки, що сформована внаслідок його попереднього негативного досвіду роботи взагалі та зі студентом або групою, зокрема;
- 3) неадекватність власної діяльності педагога конкретній комунікативній ситуації освітнього процесу, найчастіше внаслідок обмеження спілкування лише передачею інформації або механічного копіювання стилю спілкування референтної особи, невідповідного власним індивідуально-психологічним особливостям викладача.

Спеціальні дослідження свідчать, що бар'єри першої групи, як правило, долаються з набуттям досвіду педагогічної роботи. Бар'єри другої групи, пов'язані з дефіцитом соціальної компетентності вчителя, недорозвиненням механізмів його соціальної перцепції й рефлексії, вимагають свідомого та цілеспрямованого розвитку складових соціального інтелекту вчителя, зазначених вище, що оптимально здійснюється в межах активного соціально-психологічного тренінгу під керівництвом спеціаліста – практичного психолога. Третя група бар'єрів для подолання вимагає на додаток до досвіду роботи та соціально-психологічного навчання підвищення загальної культури педагога: його професійної, внутрішньо-особистісної, соціальної компетентності, збільшення показників загального рівня особистісного й інтелектуального розвитку (І. О. Зимня, 1999).

За даними Л. Д. Столяренко педагогічному спілкуванню можна навчитись. Професійно важливими *особистісними передумовами ефективного педагогічного спілкування (якостями та вміннями) виступають*:

1) інтерес до людей і роботи з ними, наявність *потреби* та вміння спілкування, товариськість, комунікативні якості;

2) здатність до емпатії (емоційної проникливості, співчуття) і розуміння людей;

3) *гнучкість*, оперативно-творче мислення, що забезпечує вміння швидко та правильно орієнтуватись в мінливих умовах спілкування, швидко змінювати мовний вплив залежно від ситуації спілкування, індивідуальних особливостей студентів;

4) вміння відчувати та підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні;

5) уміння керувати собою, керувати своїми психічними станами, своїм тілом, голосом, мімікою, настроєм, думками, почуттями, уміння знімати м'язові затиски;

6) здатність до спонтанності (непідготовленої) комунікації;

7) уміння прогнозувати можливі педагогічні ситуації, наслідки своїх дій;

8) хороші *вербальні здібності*: культура, розвиненість мовлення, багатий лексичний запас, правильний відбір мовних засобів;

9) володіння мистецтвом *педагогічних переживань*, які представляють сплав життєвих, природних переживань педа-

гога і педагогічно-доцільних переживань, здатних вплинути на студентів у потрібному напрямку;

10) здатність до педагогічної імпровізації, вміння застосувати все розмаїття засобів впливу (переконання, навіювання, зараження), різних прийомів психологічно-ефективного впливу, ("присотувань" і "прибудов").

Засоби підвищення ефективності впливу:

➤ *"присотування"* – система прийомів (мімічних, мовних, психологічних): схвалення, порада, невдоволення, натяк, прохання, осуд, гумор, насмішка, наказ, довіра, побажання та ін. (до 160 видів);

➤ *"прибудови або добудови"* – присотування свого тіла, інтонації та стилю спілкування до особливостей активності іншої людини для того, щоб потім зорієнтувати її поведінку відповідно до власних професійних завдань;

➤ *посилення впливу* через: підвищення голосу на початку фрази порівняно з попередньою; зміна способів словесного впливу: перехід від складного до простого, від простого до складного; рельєфне виділення фраз; різка зміна способів спілкування (Л. Д. Столяренко, 2000).

Професійний саморозвиток викладача ВНЗ засобами академічної мобільності

Професія педагога – носія суспільних і освітніх змін – стрімко набуває нових смислів, а її цінності змінюються під впливом суспільно-економічних перетворень. Загальноєвропейськими вимогами до сучасного педагога є його висока кваліфікація, неперервне навчання, мобільність, партнерство та психологічна культура, у контексті якої мобільність розглядається як інтегральна системна якість та особистісна властивість суб'єктів професійно-педагогічної діяльності. Це спонукає до всебічного обговорення у професійному психолого-педагогічному дискурсі інтегральної категорії "мобільність викладача вищої школи".

Професійне становлення особистості викладача можна уявити як складний, динамічний, поетапний процес виникнення, закріплення та перетворення змістовних характеристик мотиваційної, когнітивної, особистісної й емоційно-вольової підструктур, що забезпечують суб'єкту діяльності можливість проявляти соціальну

й професійну активність, спрямовану на вирішення конкретних завдань, подолання специфічних проблем професійного розвитку.

За даними О. О. Євдокімової, близько 75 % викладачів сучасних українських ВНЗ не повною мірою задоволені рівнем своєї *професійної компетентності*, відчувають потребу в удосконаленні не тільки академічних, але і психолого-педагогічних знань. Для значної частини викладачів технічних кафедр характерними є ускладнення в роботі, пов'язані з опрацюванням значних об'ємів нової науково-технічної інформації, із передачею навчальної інформації студентам, у тому числі й з погляду залучення для цього активних методів викладання, ускладнення в аналізі власної діяльності й діяльності колег. Труднощі та проблеми, що виникають, не завжди пов'язані безпосередньо із професійними знаннями, уміннями й навичками викладачів. Дуже часто джерело цих бар'єрів перебуває у сфері особистісних конструктів педагогів: емоційні стани, нестаток волевої регуляції, вікові кризи й пов'язані з ними наслідки, відсутність чіткої життєвої перспективи, поганий стан здоров'я, низький рівень соціально-психологічної компетентності, неадекватна самооцінка, невміння керувати своїми психічними станами й переборювати психологічні бар'єри й ін.

Ускладнення на кожному етапі професійного становлення можуть бути викликані як специфікою професійної діяльності, так і низьким рівнем сформованості професійно значимих особистісних якостей, які не дозволяють викладачам конструктивно вирішувати проблеми, що виникають:

➤ на етапі входження у професію: проблеми адаптації в новому колективі й проблеми, пов'язані з освоєнням професії, дотриманням вимог суспільства до діяльності й особистості викладача ВНЗ, адекватністю самооцінки, що забезпечує формування образу професіонала відповідно до реальних можливостей і системи вимог і т. ін.;

➤ на етапі професіоналізації: недостатня розвиненість умінь до визначення бар'єрів, що перешкоджають професійному розвитку; відсутність наукових знань, пов'язаних із проектуванням життєвої стратегії, визначенням шляхів і засобів підвищення кваліфікації, руху у напрямі досягнення вершин професіоналізму; недостатня інформованість щодо пи-

тань, пов'язаних з ефективним подоланням професійних і вікових криз та ін.;

➤ на етапі професійної майстерності: проблеми, пов'язані професійною деформацією; недостатня розвиненість уміння бути наставником, передавати накопичений досвід молодим фахівцям і т. ін.

За результатами спеціально проведених психолого-педагогічних досліджень (Євдокімова О. О., 2011) оптимізацію професійного становлення викладачів вищої школи здійснює система заходів, що забезпечують максимальні досягнення на кожному етапі їхньої індивідуальної професіоналізації. Ця система включає:

➤ інтеграцію діяльності всіх служб і спеціалістів освітнього середовища, які забезпечують особистісно-професійний розвиток педагогічних кадрів і оптимальний режим їхньої спільної діяльності;

➤ побудову позитивних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу;

➤ створення служби психологічного супроводу, яку слід розглядати як форму забезпечення особистісно-професійного розвитку суб'єкта в діяльності; як умову забезпечення цілісного та неперервного процесу аналізу розвитку й корекції всіх суб'єктів навчально-виховного процесу; як механізм удосконалення професіоналізму діяльності й особистості на шляху досягнення професійної майстерності;

➤ використання сучасних освітніх технологій у системі підвищення кваліфікації, які забезпечують формування психологічної компетенції викладачів ВНЗ, дозволяють переводити навчання на суб'єкт–суб'єктну основу, стимулюють творчу активність педагогів і т. ін.

Істотним резервом підвищення кваліфікації сучасного педагога ВНЗ виступає його академічна мобільність, яка уводить фахівця в систему міжнародних обмінів інноваційним професійно важливим досвідом, що активно сприяє розвитку його професіоналізму.

Інтегральна категорія "**мобільність**" розглядається вченими в безпосередньому зв'язку з такими категоріями психологічної науки як "особистість" і "професійна діяльність" на методологічному підґрунті системно-мислєдїяльнїсного (Г. П. Щєдровицький), діяльнїсного (О. М. Леонтєв) та інтегративно-особистісного (Г. О. Балл) підходів.

В останньому перевагу віддано розумінню категорії "особистість" як такої, що з'являється на перетині категорій "культура" й "людина". Це, у свою чергу, зумовлює дуальність розуміння самої категорії "мобільність", оскільки людина може бути мобільною, якщо володіє певними особистісними та професійними якостями, які виявляються лише в діяльності, на основі чого можна говорити про ступінь і рівень сформованості мобільності як системної якості людини-професіонала. Для найповнішого визначення психологічного змісту поняття "мобільність" доцільно також здійснити диверсифікацію її смислів відносно всіх складових поняття "професійно-педагогічна діяльність" в умовах академічної мобільності.

Останнім часом велика кількість дослідників приділяє увагу проблемам мобільності особистості професіонала педагогічної галузі в період суспільних трансформацій, розвитку академічної мобільності та її суб'єктів у площині вищої університетської освіти. Визначення мобільності у психологічній теорії суттєво відрізняється від пропонувананих іншими науками. Вона трактується як активний рух і розглядається одночасно та як процес, і як якість особистості.

Нині мобільність сприймається не лише як властивість особистості й ознака діяльності педагога вищого навчального закладу, а й як його інноваційна компетентність. Дослідниками визнається її ексклюзивне значення для *зростання особистості фахівця* поряд із винятковою значущістю для *розвитку глобального освітнього простору*, збагаченого внесками різних національних освітніх шкіл і культур.

Визнаючи важливість такого особистісно-професійного утворення сучасного педагога ВНЗ як мобільність взагалі й академічна мобільність зокрема, учені вдаються до вивчення рівня його реалізації у професійно-педагогічній діяльності викладача ВНЗ задля здійснення аргументованого прогнозу щодо подальшого розвитку його академічної мобільності й розроблення програми психологічного супроводу такого розвитку.

Академічна мобільність є інтегральною категорією, яка поєднує в собі риси особистісної, професійної, соціальної й безпосередньо академічної гнучкості, рухливості та схильності до змін фахівця освітньої галузі. Особистісна мобільність визначається психологами як здатність людини внаслідок глибокого усвідом-

лення мети, аналізу зовнішніх і внутрішніх умов та ймовірності досягнення цієї мети приймати оптимальні рішення щодо способу дій, створювати у внутрішньому плані програму дій, свідомо мобілізувати власні індивідуально-психологічні можливості для досягнення мети, коригувати їх у контексті специфіки дії колективних суб'єктів, здійснювати самооцінку та самокорекцію у процесі виконання дії та самоаналіз результатів діяльності в цілому. Вона також розуміється як одна з якостей особистості, здатність змінювати себе відповідно до власних потреб, поглядів і цілей, і забезпечує реалізацію свого життєвого потенціалу.

Отже, мобільна людина є такою, що готова до здійснення професійної діяльності та вирізняється цілеспрямованістю і високим рівнем самоорганізації. Об'єктом її уваги й діяльності є не лише зовнішній світ, але й вона сама – її "Я", що містить уявлення про себе, самооцінку, програми самовдосконалення, звичні реакції на вияв деяких своїх якостей, здатність до самоспостереження, самоаналізу та саморегуляції. Така людина створює нові схеми поведінки або модифікує вже існуючі, що дозволяє їй ефективніше взаємодіяти з оточуючим середовищем, постійно змінюючи й оновлюючи пов'язані з ним стосунки. Т. Ю. Артюхова розглядає мобільну людину як відкриту психологічну систему, яка володіє особистісними характеристиками, що змінюються (пластичність, активність) і, у свою чергу, забезпечують зміни структури особистості на вимогу ситуації (без деструктивних змін її самої).

Вивчаючи психологічні характеристики мобільної особистості, Е. В. Галажинський і В. Є. Ключко прийшли до розуміння такої особистості як системи, здатної до самоорганізації. Такій людині властиві ознаки активного та відкритого суб'єкта пізнання, яка перетворює себе саму й оточуючу дійсність, прагне набуття нового соціально позитивного досвіду за допомогою гнучкості і пластичності, що їй притаманні. До того ж, мобільній особистості властивий високий рівень пізнавальних потреб, сенситивність, спонтанність у діяльності й орієнтація на зовнішні обставини.

Визначені критерії підтверджуються в результатах емпіричних досліджень психологічних характеристик мобільної особистості педагога. З'ясувалося, що мобільні фахівці здатні до прийняття змін як зовнішніх, так і внутрішніх, до сприйняття світу й контролю своїх дій, до зміни власних мотивів, ставлень, уста-

новок, думок. Переважно в таких фахівців проявляються такі особистісні риси, як адаптивність, гнучкість, швидкість реакції, комунікативність, енергійність, ініціативність, екстравертованість, впевненість у собі та своїх силах, наполегливість, відповідальність, організованість, широкий світогляд, успішність, почуття гумору, толерантність, життєрадісність, рішучість, креативність, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. Отже, мобільні педагоги мають ознаки самоактуалізованої особистості. На противагу їм, "немобільні" педагоги виявилися більшою мірою орієнтованими на сталі принципи, установки і судження при виконанні дії, ніж на зовнішні обставини та вимоги ситуації (І. В. Данилюк, О. І. Власова, С. В. Пащенко. 2013).

Психолого-педагогічний погляд на проблему мобільності ґрунтується на компетентнісному підході. На думку Л. В. Горюнової, саме загальнокультурні, соціально-комунікативні, освітні, загальнонаукові й ціннісно-сміслові компетенції є однією зі складових мобільності педагога, які сприяють реалізації його внутрішньоособистісного потенціалу.

Однак, за висновками багатьох вітчизняних учених академічна мобільність викладачів ВНЗ (на відміну від студентів і аспірантів) перебуває на початковому етапі свого розвитку. Єдина стратегія, плановість і прогнозованість цього процесу поки що залишаються у перспективі. Аналогічного висновку доходять дослідники академічної мобільності викладачів вищих навчальних закладів Європи О. Bracht, С. Engel, К. Janson, А. Over, Н. Schomburg (Німеччина), S. Kuvik (Норвегія) та інші.

Відтак, необхідність і актуальність розвитку мобільності вузівських педагогів зумовлені логікою змін системи вищої освіти України на підґрунті головних принципів болонських угод і протиріччям між тим великим значенням, якого набувають процеси академічної мобільності в розвитку особистості педагога-професіонала та системи вищої освіти загалом, і недостатньою увагою, яка приділяється нині плануванню, організації та здійсненню цієї діяльності вищими навчальними закладами і самими педагогами ВНЗ.

Психологія розглядає мобільність як надсистемну властивість особистості, яка має складну багатокomпонентну структуру (відкритість, активність, пластичність, гнучкість, цілеспрямованість, самоактуалізацію), що дозволяє особистості професіонала змінюватися самій і змінювати дійсність, виходячи з влас-

них цілей, не насильницьки, а свідомо, без подальших деструктивних утворень у житті та професійній діяльності. Мобільність важливо розуміти, з одного боку, як професійно важливу якість особистості педагога, а з іншого – як важливу динамічну характеристику його науково-викладацької діяльності.

Спираючись на результати теоретичних узагальнень і здійсненого емпіричного дослідження, С. А. Пащенко визначає академічну мобільність педагога як комплексний конструкт, що складається з семи основних складових: 1) навчання в закордонних університетах, 2) участь у закордонних конференціях, 3) підтримка контактів з іноземними викладачами, 4) викладання в закордонних університетах, 5) досвід досліджень закордоном, 6) отримання грантів і 7) участь у роботі консорціумів університетів-партнерів. Ці складові виявляються як в індивідуальній, так і в інституційній академічній мобільності. У вибірці дослідження частка осіб, які мають досвід академічної мобільності, становить 32,9 %.

Академічно мобільні викладачі ВНЗ на відміну від немобільних характеризуються більшим віком (51–60) і більшим стажем роботи, наявністю вченого звання та наукового ступеня, добрим володінням іноземною мовою, інформованістю про міжнародні угоди між університетами та про співпрацю між ВНЗ.

Аналіз зазначених складових академічної мобільності викладачів ВНЗ залежно від сфери їхніх наукових знань засвідчило невелику перевагу фахівців негуманітарних спеціальностей над гуманітаріями у співвідношенні 1,2:1. Переважна більшість респондентів вважають за необхідне брати участь в академічних обмінах (97,9 %). Однак у повній мірі уявляють практичну цінність академічної мобільності лише 22,2 % вибірки викладачів вищих навчальних закладів України (Пащенко С. Ю., 2012).

Академічна мобільність – це міжнародне явище сучасного глобалізованого світу, яке доцільно розуміти як продуктивну характеристику освітньої інституції та її працівників, відповідні процеси, що забезпечують їхню активність. Це також один із головних мотивів сучасного педагога ВНЗ, що спонукає його до участі у процесах професійної й особистісної самореалізації. Результати емпіричних досліджень засвідчують наявність значущої взаємозалежності між рівнем професіоналізму педагогів вищої школи, і їхньою активною й усвідомленою участю у процесах академічної мобільності, що дієво сприяє їх подальшому професійному зростанню.

Запитання та завдання до параграфа

1. Структура, специфіка та передумови успішності педагогічної праці.
2. Педагогічне спілкування: сутність поняття.
3. Психологічні якості педагогічного спілкування.
4. Рівні та етапи педагогічного спілкування.
5. Опишіть особистість педагога як предмет психологічного аналізу.
6. Вимоги до особистості педагога.
7. Структура особистості викладача ВНЗ.
8. Розкрийте поняття педагогічної майстерності й умови становлення особистості викладача.
9. Професійний саморозвиток викладача ВНЗ засобами академічної мобільності.
10. Виконайте наступні вправи психологічного практикуму на розвиток навичок ефективного педагогічного спілкування та педагогічного впливу.

Психологічний практикум

Психологічні технології ефективного педагогічного спілкування та педагогічного впливу

Для успішного педагогічного спілкування викладачу необхідні такі базові психолого-педагогічні вміння, які читач може почати формувати самостійно в режимі самовиховання:

- *урахування провідної репрезентативної системи співрозмовника* (зорова, слухова, дотикова, змішана) і побудова спілкування на його "мові";
- *визначення бажаного результату та врахування інтересів співрозмовника*

(Що я побачу, коли досягну результату? Що я почую?)

- *Сенсорна чутливість (гострота)* – здатність помічати найменші зміни у стані та поведінці співрозмовника, помічати зміни жестів, міміки, пози, інтонації, поглядів, і мікрозмін у кольорі шкіри, у диханні, у тонусі м'язів, у тремтінні нижньої губи.

Кроки навчання:

- фіксація змін у поведінці людини;
- розрізнення паттернів – моментів у поведінці людини, що повторюються;
- калібрування – впізнавання певного стану людини за її невербальним сигналам – мікрозмінами.

➤ **Розвинута гнучкість** – здатність змінювати свою поведінку залежно від ситуації й реакції співрозмовника, знаходити різні нові способи поведінки.

Кроки навчання:

- переривання старих патернів поведінки,
- знаходження та використання нових способів поведінки,
- швидка послідовність переривання старих патернів і використання нових, несподіваних виборів.

➤ **Досягнення конгруентності** – внутрішньої узгодженості думок, бажань, почуттів, слів і дій, подолання внутрішніх протиріч.

Кроки навчання:

- розрізнення станів конгруентності і неконгруентності;
- знайомство з різними частинами своєї особистості;
- визначення цілей, бажань кожної частини особистості;
- визначення пріоритетних цілей;
- досягнення згоди між різними частинами особистості про те, що вони визнають встановлений пріоритет цілей;
- укладання контракту із собою за прийнятою угодою.

➤ **Досягнення рапорта із співрозмовником партнером** – взаємної симпатії, гармонії, єдності, узгодженості дій.

Кроки навчання:

- перевірка своєї довіри до співрозмовника;
- перевірка довіри партнера до вас;
- встановлення відповідності власних тону і темпу голосу тону і темпу голосу співрозмовника;
- його диханню;
- ритму його рухів;
- його пози.

➤ **Використання ресурсних станів** – здатність викликати вплив сил, впевненість в успішності рішення важких проблем і ситуацій спілкування.

Кроки навчання:

- пошук спогадів про успіх у своєму минулому досвіді;
- переживання цього успіху знову;
- коли спогад переживання успіху стане інтенсивним, встановити умовний зв'язок – "якір" (наприклад, дотик до зап'ястя лівої руки);
- входження в ресурсний стан через повторення кроків 2 і 3, а потім одночасне використання "якоря" і спогадів про позитивні переживання;
- використання "якоря" у важкій ситуації, щоб викликати оптимальний внутрішній стан, необхідний для успішної діяльності.

➤ **Вміння ставити запитання, використовуючи відповідні пойнтери**

Пойнтери – це своєрідні запитання, які використовуються тоді, коли необхідні точна інформація й точне розуміння співрозмовника для досягнення бажаного результату. Пойнтери для уточнення смислу та змісту сказаного співрозмовником:

- пойнтери-іменники для уточнення сенсу іменника ("А який сенс ви вкладаєте у слово ...?"),
- пойнтери-дієслова – для уточнення сенсу дієслів ("Як саме ви приготуєте доповідь: в усній або письмовій формі?").
- пойнтери-правила – для уточнення обґрунтованості обмежень і правил ("Чому так треба? А що буде, якщо ми не зробимо цього?").
- пойнтери-узагальнення – для уточнення змісту слів "все, завжди, ніколи" ("Справді все? Невже ніколи не зустрічається?..")
- пойнтери-порівняння – для уточнення сенсу порівнянь "гірше, краще, легше" ("Краще зробити так, порівняно з чим?")

➤ **Уміння приймати й давати зворотний зв'язок** – це повідомлення, адресоване іншій людині про те, як я її сприймаю, що відчуваю у зв'язку з нашими стосунками, тобто це не інформація про те, що являє собою та чи інша людина, а більшою мірою відомості про себе у зв'язку з цією людиною.

Правила зворотного зв'язку:

- говорити про те, що конкретно робить ця людина, коли викликає в тебе ті чи інші почуття;
- не давати оцінок;
- не давати порад;
- якщо говориш про те, що тобі не подобається в цій людині, намагайся в основному наголошувати на тому, що вона могла б при бажанні в собі змінити.

➤ **Уміння слухати** – вміння розуміти інформацію та почуття промовця.

Три важливі кроки слухання: підтримка → з'ясування → коментування

- **підтримка** – мета: дати можливість людині висловити свою позицію (доречні реакції слухача на цьому етапі: мовчання, підтакування, кивання головою, "реакції відлуння" (повторення останнього слова співрозмовника), емоційний супровід);
- **з'ясування** – мета: переконатися, що ви правильно зрозуміли співрозмовника, для цього задають уточнюючі питання-пойнтери, навідні запитання, робиться парафраз (передача змісту висловлювання співрозмовника своїми словами);

• *коментування* – слухач висловлює свою думку з приводу почутого, дає коментарі, поради, оцінки (якщо від нього цього чекають). Можуть відбуватися перекручування у сприйнятті й розумінні інформації залежно від того, яке "Я-слухання" у людини. "Я-слухання" – своєрідний стійкий фільтр, через який сприймається інформація, унаслідок чого їй надається той чи інший зміст. Бувають різні "Я-слухання": "я тобі не вірю", "мені подобається все, що ти робиш", "образа", "заздрість", "мені байдуже", "у мене краще".

Теми рефератів за параграфом

1. Рефлексія викладача у процесі викладання.
2. Психологічна карта спостереження за особливостями поведінки слухачів в аудиторії.
3. Способи корекції та підвищення ефективності взаємодії викладача з аудиторією.
4. Напрямки саморозвитку викладача ВНЗ у професійній діяльності.
5. Принципи гуманізації педагогічної взаємодії.

Завдання для контролю знань за параграфом

1. Що з перерахованого не притаманне педагогічній праці?
 - а) демократичність;
 - б) умотивованість;
 - в) ціле покладання;
 - г) предметність.
2. До структури педагогічної діяльності належать:
 - а) цілі та завдання;
 - б) нормативно-правові документи;
 - в) план лекційних і семінарських занять;
 - г) особливості спілкування викладача та студента.
3. Формою освітньої взаємодії, співробітництва педагога і студентів є...
 - а) педагогічне спілкування;
 - б) внутрішньогрупова взаємодія у ВНЗ;
 - в) навчальні плани та програми;
 - г) система оцінок, яку запроваджено в країні (у ВНЗ).

4. Що з перерахованого найменше впливає на компетентність педагога?
- а) особистість педагога;
 - б) інтелектуальні характеристики;
 - в) сімейний стан педагога;
 - г) спеціальні вміння.
5. За чийм керівництвом була розроблена концепція педагогічної майстерності?
- а) А. М. Маркової;
 - б) І. А. Зязюна;
 - в) Л. Д. Столяренко;
 - г) В. А. Кан-Калік.
6. Орієнтація людини на іншого як на суб'єкта, який має право на самовираження, свободу поведінки та самореалізацію — це...
- а) індивідуальний підхід;
 - б) свобода дій;
 - в) гуманістична спрямованість;
 - г) самоактуалізація.
7. Що з перерахованого можна вважати інноваційною компетентністю?
- а) академічна мобільність;
 - б) сучасна шкала оцінювання;
 - в) впровадження єдиної форми одягу;
 - г) рейтингова система навчання.
8. Що таке "пойнтери"?
- а) фахівці, які допомагають розповсюджувати нові, ефективні методи навчання у ВНЗ;
 - б) це повідомлення, адресоване іншій людині;
 - в) своєрідні запитання, які використовуються тоді, коли необхідні точна інформація й точне розуміння співрозмовника для досягнення бажаного результату;
 - г) проблемні моменти, які виникають у роботі викладача зі студентами.
9. Що із запропонованого І. О. Зимня не виділяє як психологічний бар'єр?
- а) боязнь аудиторії;
 - б) страх педагогічної помилки;
 - в) невідповідність установок на співпрацю педагога та студентів;
 - г) психофізіологічні властивості викладача.

10. Що з перерахованого не є важливим факторами становлення педагогічної майстерності?

- а) любов до людей і педагогічної діяльності;
- б) високорозвинений інтелект;
- в) гарний смак як розвиненість естетичних почуттів;
- г) власний досвід батьківства.

Список рекомендованої літератури

1. *Артюхова Т. Ю.* Профессионализация как условие раскрытия жизненного потенциала человека / Т. Ю. Артюхова // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности : Труды IV Международной научной интернет-конференции, январь – март 2011. – Киев, 2011. – С. 93 – 104.

2. *Балл Г.* Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25 – 53.

3. *Власова О. І.* Педагогічна психологія / О. І. Власова : навч. посіб. – К., 2005.

4. *Власова О. І.* Методика викладання психології / О. І. Власова : підручник. – К., 2012.

5. *Горюнова Л. В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Р/н/Дону, 2006.

6. *Захарченко В. Г.* Особливості викладання психологічних дисциплін у вищому навчальному закладі на основі гештальт-підходу. Професійна підготовка практичного психолога: зб. наук. праць / за ред. В. І. Бондаря. – К., 2010. – С. 27 – 34.

7. *Захарченко В. Г.* Процес підготовки практичних психологів у вузі на постмодерністській основі / В. Г. Захарченко / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 13. Психологічні науки : Зб. наук. праць. – К., 2011. – № 17.

8. *Кан-Калик В. А.* Тренинг профессионально-педагогического общения : метод, рекомендации / В. А. Кан-Калик. – М., 1990.

9. *Клочко В. Е.* Психология инновационного поведения / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский. – Томск, 2009.

10. Пащенко С. Ю. Європейські стандарти методичної та психолого-педагогічної підготовки магістрів / С. Ю. Пащенко // Вища освіта України : теорет. і наук.-метод. часопис. — К., 2008. — Т. 1 (8).

11. Пащенко С. Ю. Професійна самореалізація особистості дорослої людини з вищою освітою у процесі її подальшого навчання у міжнародних академічних магістерських програмах / С. Ю. Пащенко // Вища освіта України: теорет. і наук.-метод. часопис. — К., 2009. — Т. III (15). — С. 390—397.

12. Семиченко В. А. Методологічні передумови досліджень з проблеми розвитку особистості у системі соціальних відносин / В. А. Семиченко // Вісн. Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія: Психологія, педагогіка, соціальна робота. — К., 2012. — Т. 5. — С. 37—41.

§ 3.2. Психолого-педагогічні основи організації вищої освіти на засадах компетентнісного підходу

Знання на теперішній час виступають лише потенціалом, яким має володіти фахівець. Головним є результативність діяльності спеціаліста в конкретних умовах, тому запровадження й реалізація компетентнісного підходу виступає перспективним напрямом модернізації сучасної вищої школи для досягнення нової якості освітнього результату. Це потребує чіткого розуміння суті, структури, критеріїв та індикаторів сформованості освітньо-професійної компетентності студентів, педагогічної компетентності професорсько-викладацького складу ВНЗ, усвідомлення їхнього змісту й особливостей формування.

У світовій практиці накопичений чималий досвід, пов'язаний із формуванням різних видів компетентності людини. Аналіз теоретичних положень і результатів емпіричних досліджень із приводу механізмів, особливостей, чинників становлення компетентності в різних сферах, що напрацьовані науковим співтовариством на цей момент, дозволяє вважати компетенції основ-

ною ланкою, яка пов'язує особистісний потенціал людини, успішність її професійного навчання та вимоги сучасного виробництва до фахівця, які постійно зростають, обумовлюючи актуальні запити ринку праці.

Зазначена логіка лежить в основі організації навчання у ВНЗ високорозвинених країн, передусім європейських, які нині об'єднали свої зусилля в широкомасштабному освітньому проєкті із назвою "Болонський процес". Основою його розробки є розуміння науково-педагогічними спеціалістами вищої школи важливості фокусувати орієнтири навчання, не лише на передачі науково обґрунтованого знання та сучасних технологій виробництва, а насамперед на розвитку у студентів таких компетенцій, необхідність наявності яких у працівника сучасні роботодавці визнають як умову його найму.

Спеціальне дослідження, проведене серед таких роботодавців, засвідчило, що більшість керівників-практиків кажуть про важливість для сучасного перспективного працівника володіння трьома групами компетенцій: *системними* (використовуються в різних видах діяльності), *інструментальними* (пов'язані зі специфікою діяльності професійної) та *особистісно-комунікативними* (відповідають за ефективну самоорганізацію та продуктивне ділове спілкування).

Авторитетний спеціаліст в царині компетентнісного підходу, англійський педагог і дослідник Дж. Равен трактує компетентність як специфічну здатність, що необхідна фахівцеві для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі. За психологічною структурою вона включає вузькоспеціальні знання спеціаліста, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння особистістю відповідальності за свої дії. Бути компетентним фотографом, ученим, пожежником, учителем, батьком – означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня (спостерігати, бути глибоко обізнаним у предметі, самостійно ставити питання, писати ділові листи, доводити власну правоту, справлятися з міжособистісними конфліктами і т. п.). Крім того, на думку Дж. Равена, природа компетентності така, що вона може проявлятися та формуватися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто за умови гли-

бокої особистісної зацікавленості людини в цьому виді діяльності – вирошування дивовижних квітів або дослідження фундаментальної теми в галузі фізики.

Дж. Равен також говорить про так звані "вищі компетентності" (це своєрідний аналог системних компетенцій), які – незалежно від того, у якій конкретній сфері вони виявляються, – передбачають наявність у людини:

- 1) високого рівня ініціативи;
- 2) здатності організувати інших людей для досягнення поставлених цілей;
- 3) готовності оцінювати й аналізувати соціальні наслідки своїх дій.

У Дж. Равена поняття компетентності виступає провідним конструктом розуміння суті сучасної освіти, що дозволяє сформулювати чотири найважливіших наслідки про необхідність:

по-перше, перегляду поглядів на можливості кожного студента, оскільки всі можуть стати компетентними, зробивши свій вибір на найширшому спектрі занять; відповідно, педагогові потрібно навчитися бачити кожного студента, із погляду наявності в нього унікального набору якостей, важливих для успіху в тій чи іншій спеціальній області;

по-друге, переформулювання цілей освіти; на перший план виходить завдання розвитку особистості на основі індивідуалізації навчання;

по-третє, зміни методів навчання, які повинні сприяти виявленню та формуванню компетентностей студентів залежно від їхніх особистих схильностей та інтересів; як основний дидактичний засіб цей автор пропонує широке використання методу проєктів;

по-четверте, радикальної відмови від традиційних процедур тестування студентів та оцінювання освітніх програм.

У роботі Дж. Равена "Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація" наводиться дослідження американських вчених (Winter, McClelland, Stewart, 1981), які порівняли результативність діяльності коледжів різного типу у США за критеріями зміни цінностей і розвитку компетентності студентів. При цьому вони оцінювали й результати, яких хотіли

домогтися викладачі, і ті результати, яких можна було б очікувати від навчальних програм. Їхні дослідження показали, що коледжі дуже відрізняються за своїм впливом на студентів. Так, коледжі, що входять в "Айві Лігу" (американський еквівалент Оксфорда та Кембриджу), формували у студентів почуття значимості, обраності й лідерства, які згодом переносилися на види діяльності, що забезпечують найбільший успіх у суспільстві. Навчання в таких закладах сприяє розвитку бажання та здатності студентів критично мислити і справлятися з вирішенням складних проблем (особливо соціальних). Поставлені цілі досягалися переважно не у процесі академічних занять і не у позанавчальний час, оскільки автори переконані, що "ворог ... критичного мислення – це центри студентського соціального життя в гуртожитках ...", а за допомогою:

- Різноманітного досвіду, який студенти отримували за рахунок спільної роботи з людьми різного соціального походження, які дотримуються різних систем цінностей та інтересів. Правда, така діяльність ефективна лише за умови, коли викладачі вимагають від студентів, щоб ті аналізували й інтегрували досвід, який отримується, а не просто "брали" його, пліткували про нього або бездумно його накопичували.

- Вимоги, щоб студенти бралися за вирішення нових, незнайомих, різноманітних і складних завдань, що кидають виклик їхнім усталеним упередженням і стереотипам. Ця вимога, однак, не може мати занадто узагальнений характер, вона має бути пов'язана саме з тими сферами діяльності, які важливі й цікаві для студентів.

- Надання студентам широких можливостей для участі в нових для них видах діяльності (лідерській, інноваційній, дослідницькій та ін.) І надання їм підтримки на час, коли вони намагаються виконати роботу, важливу з погляду досягнення значущих для них цілей;

- Спільної зі студентами постановки нових, значущих для них завдань, які повинні бути виконані на рівні високих стандартів, за умови надання їм підтримки і віри в успіх їхньої діяльності, постійної вказівки на необхідність досягнення високих стандартів при виконанні самостійної навчальної робо-

ти; сюди входить підготовка доповідей, проведення семінарів та участь в оригінальних дослідженнях спільно зі співробітниками факультетів.

➤ Уникнення директивних правил, які заважають студентам набувати певні види досвіду або змушують їх приховувати задоволення, одержуване ними від професійної діяльності. Час, який студенти повинні витратити на дослідження, фантазії, роздуми та структурування отриманого досвіду, є найважливішою частиною будь-якої ефективною освітньої програми. На жаль, цим часто нехтують заради отримання швидких результатів.

Не важко помітити, що на протигагу наведеним даним, багато сучасних тенденцій університетської освіти швидше гальмують, чим стимулюють розвиток компетенцій користувачів освітніх послуг. Натомість важливо, щоб студенти мали можливість виявити свої системи цінностей, випробувати нові стилі поведінки, мати можливість брати участь у незалежних дослідженнях і розвивати значущі види компетентності в ході цих досліджень. Незаперечною є також значущість доступу студента до вузько-спеціальної інформації та важливість його контактів із носіями відповідних рольових моделей.

Результатом професійної освіти є всі ті компетенції, яких набуває студент у процесі навчання. Однак, на жаль, це не є прямий і безпосередній результат діяльності викладача. Компетенції, яких набуває студент, – це результат його власних зусиль. Так, на думку В. А. Болотова та В. В. Серікова, *природа компетентності* така, що вона, не будучи продуктом навчання, не прямо витікає з нього, а є скоріше наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки інструментально-технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації й узагальнення діяльнісного та особистого розвитку.

Компетентність – це певний спосіб існування знань, умінь, освіченості людини, що сприяє її особистісній самореалізації, знаходженню свого місця у світі, унаслідок чого освіта виступає як високомотивована та в повному сенсі особистісно-орієнтована, що забезпечує необхідність задіяності особистісного потенціалу всіх учасників освітньої діяльності, визнання особистості оточуючими й усвідомлення нею самою власної значущості.

Учасники навчального процесу мають чітко уявляти структуру освітньої компетентності або основні її інформаційні елементи, які необхідні студенту для набуття певного рівня компетентності. За цією ознакою відбувається класифікація компетенцій суб'єкта освіти, що дає змогу визначити пріоритетні сфери їхнього формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії). Такий підхід дозволяє проектувати психолого-педагогічну модель становлення компетентності сучасного студента, яка передбачає необхідність формування певних елементів у їхніх сутнісних взаємозв'язках.

Психологічну структуру формування компетенції необхідно розуміти як п'ятискладову конструкцію:

- 1) мінімальний досвід діяльності, або попередній етап сформованості компетентності;
- 2) соціальна, особистісна мотивація необхідності подальшого формування компетентності;
- 3) знання, уміння, навички, необхідні для подальшого формування компетентності;
- 4) способи діяльності на певному етапі формування компетентності;
- 5) рефлексія ефективності отриманого результату.

Розвиток компетентності людини передбачає:

- сприятливу психологічну основу, яку складає своєрідний набір психологічних і соціально-психологічних властивостей особистості;
- обов'язкове окреслення мети досягнення компетентності;
- планомірне набуття необхідних знань про особливості людської поведінки у взаємодії та взаємостосунках, які задають певні ситуації життєдіяльності, закономірності їхнього розвитку та шляхи вирішення таких проблем.

Залежно від виду компетенцій (предметні, соціальні, особистісні) шляхи та терміни їхнього формування в людини відрізняються. Таке формування може бути спеціальним (безпосереднім) або контекстним (опосередкованим) і здійснюватись упродовж різного часу – однієї навчальної теми або протягом всього терміну набуття освіти й навіть переходу до реальної професійної діяльності. Із цього факту випливає наступна умова *реалізації компетен-*

тнісного підходу в системі вищої освіти – чітке визначення вимог до кінцевого рівня сформованості базових компетенцій студентів та до основних етапів їхнього формування.

У своїй моделі розвитку вищих психічних функцій особистості Л. С. Виготський змальовує ідеальний шлях онтогенетичного розвитку людини, у межах якого вона рухається від залежності до самостійності. Такий рух у просторі вищої освіти доцільно проектувати у світлі набуття людиною компетентностей, залежно від пріоритетів кожної професійної галузі, кожного навчального предмета. Потужним ресурсом формування компетентності є *суб'єктність особистості* як важлива інтегральна характеристика людини, яка опосередковує становлення й розвиток компетентності в різних сферах життя та сприяє переходу одного виду компетентності в інший. Так, О. І. Дубровіна наголошує на тому, що всяка компетентність формується з опорою на розвинену суб'єктність людини як механізм її становлення. Тому в процесі навчання важливе місце має займати робота з *атрибутами суб'єктності студента*: особистісною опосередкованістю, активністю, автономністю, цілісністю, креативністю. Для цього, наприклад, можна використовувати методи самозвіту. У дослідженні О. І. Дубровіної студентам ВНЗ і старшокласникам пропонувалось вести щоденники, у яких рефлексувались і аналізувались прояви зазначених якостей.

Професійні компетенції "закладаються" в навчальний процес за допомогою технологій, змісту, стилю життєдіяльності навчального закладу, типу взаємодії між викладачами та тими, хто навчається. Компетентності (особливо вищі) формуються за рахунок методологічних і педагогічних підходів. Вони не можуть генеруватись у процесі традиційного "викладання" на предметно-змістовному рівні. Їхнє "будівництво" відбувається шляхом систематичного інтегрування студентів у цілісний освітній процес. При цьому широко використовуються активні *методи*: проектний; творчо-проблемний; зворотного зв'язку через інтенсивну соціальну взаємодію (взаємодію із зовнішнім світом); дослідження рольових моделей; презентації ідей та ін. (В. І. Байденко).

Науковці встановили, що моменти щастя й радісні переживання носія, а також схвалення і похвала оточення, характерні

для ситуацій застосування активних методів навчання, особливо сприятливі для *становлення особистісної компетентності* студентів – важливої структурної складової професійної компетентності майбутнього спеціаліста. (Ф. Мозен та ін.).

Становлення психолого-педагогічних компетентностей студентів активно відбувається в межах освоєння ними дисциплін психолого-педагогічного циклу. Обговорюючи механізми їхнього формування у студентів Н. А. Калугіна, виділяє опору на їхню пізнавальну активність, важливість формування індивідуального стилю діяльності, спрямованості на успіх на основі розвитку особистісно-сислової рефлексії студента, що, у свою чергу, сприяє розвитку не лише його особистісної, а й *системних та інструментальних компетентностей*. Для цього, окрім обов'язкових дисциплін циклу, дослідниця пропонує вводити в навчальний процес додаткові практикуми та спецкурси: "Формування індивідуального стилю діяльності", "Психологія особистісної успішності".

Спираючись на експериментальні дослідження в галузі дослідження розвитку *комунікативної компетентності* (О. А. Низовець) відзначимо позитивні зміни у всіх компонентах вищезгаданої компетентності внаслідок впровадження у процес професійної підготовки психологів тренінгових занять. Аналогічними є й наші результати з розвитку основної групи компетенцій сучасного студента-психолога, які ми отримали від викладання в активній формі дисципліни "Психологічні технології освітнього тренінгу", передбачених програмою навчання в магістратурі КНУ імені Тараса Шевченка (О. І. Власова, 2010).

Узагальнюючи представлені матеріали досліджень і власний емпіричний досвід впровадження компетентнісного підходу в підготовку студентів-психологів, можемо виокремити такі **основні умови та шляхи формування особистісно-професійної компетентності студентів**, які, на думку більшості дослідників, є ефективними, а часто й необхідними:

- перегляд змісту освіти, проектування відповідних технологій, форм і методів педагогічної діяльності, організація самокерованої навчальної діяльності студентів;
- учасники навчального процесу мають чітко уявляти структуру освітньо-професійної компетенції, послідовність

рівнів формування компетентності студентів, основні етапи її формування та вимоги до кінцевого рівня сформованості;

➤ розширення можливостей освітньо-виховного простору як комплексу можливостей для прояву активності у поєднанні з усвідомленням та осмисленням студентами власних дій, цінностей, життєвих орієнтирів, професійних намірів і цілей, прийняттям суб'єктної позиції;

➤ створення умов для самоорганізації та саморозвитку студентів;

➤ розвиток особистісно-психологічних якостей – самоусвідомлення, потреби в досягненнях, внутрішньої мотивації діяльності;

➤ формування психолого-педагогічних знань, вмінь і навичок (у межах дисциплін психолого-педагогічного циклу й додаткових тренінгів, практикумів і спецкурсів) з опорою на пізнавальну активність, формування індивідуального стилю діяльності, і спрямованості на успіх на основі розвитку особистісно-сміслової рефлексії;

➤ розвиток суб'єктності студентів через формування її атрибутів.

У частині методичного забезпечення до освоєння студентом програми освітньо-професійної підготовки та її окремих навчальних курсів компетентнісний підхід передбачає:

➤ прозорість цілей кожного навчального курсу;

➤ конкретизацію способу опису результатів освіти на мові компетентностей учасників освітньо-професійного процесу;

➤ розробку адекватних об'єктам педагогічного контролю інструментів оцінювання;

➤ узгодженість у навчальному курсі цілей і процедур оцінювання.

Важливо також зрозуміти, що при компетентнісному підході досвід діяльності студента набуває статусу дидактичної одиниці. Відома традиційна формула змісту вищої освіти, у якій в недалекому минулому були присутні соціально-професійні (фундаментальні та спеціальні) знання, вміння та навички з необхідністю трансформуються у формулу:

знання + вміння + навички + досвід навчально-професійної діяльності студента, що охоплює всі складові професійної компетентності.

При цьому необхідно враховувати, що зміст професійної діяльності постійно трансформується, а отже, у компетентнісному підході перед педагогом вищої школи виникають комплексні багатомірні цілі, які виходять за межі дії традиційної парадигми освіти.

Навчальна діяльність студентів у межах освітньо-професійної соціалізації розглядається як інтегративний процес, що вимагає розроблення нових форм презентації інформації, її передачі й контролю освоєння. На переконання авторів, введення компетентнісного підходу в сучасне освітнє виробництво дозволяє розглядати соціально-професійну компетентність студента як багатофункціональний інструмент вимірювання якості професійної освіти. Особливо актуальною з цих позицій стає потреба у нових навчальних завданнях, які більш точно й різноманітно моделюють умови розвитку соціально-професійної компетентності студентів, у розробленні новітніх методів подачі й оцінки навчальної інформації.

Якість освоєння фундаментальних дисциплін може бути перевірена шляхом усного іспиту або програмованого контролю (навіть інтернет-іспитів). Перевірка рівня розуміння прикладних технологічних або соціальних знань можлива на основі спеціально розроблених тестів. Перевірка компетентності чи-то некомпетентності студента, наявності або відсутності в нього досвіду професійної або соціальної, особистісно-розвивальної діяльності є принципово новим методичним завданням для професорсько-викладацького складу сучасного ВНЗ.

У межах запровадження компетентнісного підходу для вітчизняної вищої освіти надзвичайно актуальним стає, по-перше, розробка навчальних завдань, які ініціюють якісне освоєння студентами різноманітних видів освітньо-професійної активності; по-друге, освоєння ними форм і способів продуктивного оцінювання та самооцінювання ефективності освітньої діяльності. Компетентнісний підхід, беручи до уваги необхідність розвитку в сучасного студента позиції дійсного суб'єкта освітньої діяльності, передбачає кардинальний перехід від одноосібного оцінювання викладачем активності студентів до співоцінювання при участі студентів і їхнього взаємооцінювання. Важливою є також зміна статусу самооцінки навчально-професійної діяльності студента, перетворення її у постійно діючу психологічну

складову освітнього процесу. Досягнення цього можливе, наприклад, завдяки включенню самооцінки та взаємооцінювання у процес перевірки письмових робіт студентів, зарахуванню таких оцінок у накопичувальну систему балів відомості з освоєння курсу. Особливого сенсу така діяльність набуває в підготовці студентів – майбутніх педагогів.

Передбачається, що за умов, коли система оцінювання навчальної діяльності студентів перейде на чітку критеріальну основу та стане прозорою, набуваючи таким чином властивостей об'єктивного дидактичного інструменту прогнозування результатів освіти, компетентнісний підхід стане і ефективним засобом активізації самого процесу набуття студентом професійно і соціально-значимих компетенцій.

Реалізація освітнього процесу на основі компетентнісного підходу передбачає **наявність базових компетенцій** викладача та їхню об'єктивацію **в межах його педагогічної діяльності**.

Педагогічна діяльність включає в себе два основні процеси: навчання та виховання. Безсумнівно, що ці процеси взаємодіють і взаємодоповнюють один одного. Із метою усвідомлення специфіки видів педагогічної діяльності їх доцільно розділити. Різні види педагогічної діяльності в різних освітніх установах, при реалізації освітніх програм різного рівня переважно орієнтовані на навчання або виховання. Так, наприклад, робота педагога як куратора-наставника більше спрямована на виховання, а викладачі, у межах проведення лекційних, семінарсько-практичних занять більше уваги приділяють освоєнню програмного матеріалу, тобто навчанню студентів у професійному ключі.

Пристаюючи до аналізу структури та психолого-педагогічного наповнення професійної компетентності педагога вищої школи, необхідно актуалізувати в площині розуміння зміст таких понять як *діяльність, педагогічна діяльність, компетентність суб'єкта діяльності, професійний стандарт педагогічної діяльності*.

Діяльність – це людська форма активності, що виражається в цілеспрямованому перетворенні людиною природної та соціальної дійсності відповідно до усвідомлюваних потреб. Професійна діяльність виникає завдяки розвитку суспільного виробництва та соціальних потреб.

Педагогічна діяльність – один із видів професійної діяльності, що виражається в цілеспрямованому розвитку студента (учня), створенні умов для успішного оволодіння ним основами культури (загальної та професійної), усебічного розвитку його особистісних якостей і здібностей у процесі спеціально організованої педагогом спільної педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність як спільна передбачає не лише передачу-освоєння її учасниками соціального досвіду, а й "суб'єкт-суб'єктні відносини" у процесі діяльності. Педагог, і ті, хто навчається, виступають як рівнозначні суб'єкти педагогічного процесу.

Компетентність необхідно розглядати як новоутворення суб'єкта діяльності, яке формується у процесі професійної підготовки і представляє собою системний прояв його знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, що дозволяє носію успішно вирішувати функціональні завдання, які є сутністю професійної діяльності. Професійний стандарт – це система вимог до працівника, що визначає його можливість обійняти певну посаду, бути допущеному до певної діяльності.

Під *професійним стандартом педагогічної діяльності* будемо розуміти систему вимог до якостей (компетентності) суб'єкта діяльності, які у своїй цілісності визначають можливість заняття претендентом конкретної посади та визначають успіх у педагогічній діяльності. Можна стверджувати, що ці якості зводяться до знань, умінь, здібностей та особистісних характеристик працівника, які у своїх інтегральних проявах є основою професійної компетентності.

По-суті *професійний стандарт педагогічної діяльності* – система мінімальних вимог до компетентності педагога (його знань, умінь, здібностей та особистісних якостей), які у своїй цілісності забезпечують людині заняття педагогічною діяльністю та визначають необхідний результат такої діяльності. Вимоги до компетентності педагога вищої школи визначаються функціональними завданнями, які він повинен реалізовувати у своїй діяльності.

Для розуміння *професійної компетентності викладача* сучасної вищої школи доцільно здійснити психологічний аналіз педагогічної діяльності у двох її основних аспектах: навчання і виховання. І в тому, і в іншому випадку педагогічна діяльність

буде описуватися психологічною системою діяльності. Однак в одному випадку у центрі уваги буде навчальна діяльність студента, а в іншому – вчинок як його активність, зумовлена особистісним вибором студента стосовно себе й інших людей.

Спеціально проведене співробітниками Інституту розвитку освіти (Росія) під керівництвом В. Д. Шадрикова теоретико-емпіричне дослідження дозволило науковцям створити дві *аналітичні моделі професійного стандарту педагогічної діяльності*, як переважно процесу навчання та виховання, кожна з яких передбачає відповідні компетентності педагога.

На початку дослідження різними категоріями респондентів були виділені переліки функціональних завдань і компетенцій педагога, що налічують до 63 якостей. У ході подальшої аналітичної роботи число емпірично виділених функціональних завдань, які вирішуються в педагогічній діяльності та необхідні для цього компетентності педагога, були зведені у шість груп, відповідних компонентів функціональної системи діяльності. Кожна група включає в себе від двох до шести компетентностей (В. Д. Шадриков, 2004).

Так, *моделі професійного стандарту педагогічної діяльності, як переважно процесу навчання* відповідають такі компетентності педагога:

- компетентність у мотивації навчальної діяльності того, хто навчається;
- компетентність у розкритті особистісного смислу конкретного навчального курсу й навчального матеріалу конкретного заняття;
- компетентність цілепокладання в навчальній діяльності;
- компетентність у питаннях розуміння особистості студента, що необхідно для реалізації індивідуального підходу в навчанні;
- компетентність у предметі викладання (предметна компетентність);
- компетентність у прийнятті рішень, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань;
- компетентність у розробці програм діяльності та поведінки;

➤ компетентність в організації навчальної діяльності, яка, у свою чергу, передбачає:

➤ компетентність в організації умов діяльності, насамперед інформаційних, адекватних поставленій навчальному завданню;

➤ компетентність у досягненні розуміння студентом навчального завдання та способів його вирішення (способів діяльності);

➤ компетентність в оцінюванні поточних і підсумкових результатів діяльності.

Для чіткого усвідомлення психолого-педагогічного наповнення професійного стандарту діяльності навчання необхідна більш розгорнута характеристика базових компетентностей цього типу педагогічної діяльності із зазначенням якісних показників оцінки компетентностей викладача. Далі наводимо вимоги професійного стандарту до навчальної діяльності, у яких навчальні компетенції викладача представлені з позиції їхнього конкретного психолого-педагогічного наповнення та показників оцінки компетентності (табл. 3.2.1):

Таблиця 3.2.1

Вимоги професійного стандарту до діяльності навчання

I. Особистісні якості викладача	<ul style="list-style-type: none">• Віра в сили й можливості студентів.• Інтерес до внутрішнього світу студентів.• Відкритість до прийняття інших позицій, поглядів (неідеологізована свідомість педагога).• Загальна культура.• Емоційна стійкість.• Позитивна спрямованість на педагогічну діяльність.
II. Постановка цілей і завдань педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none">• Уміння перевести тему заняття в педагогічне завдання.• Уміння ставити педагогічні цілі й завдання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів.
III. Мотивація навчальної діяльності	<ul style="list-style-type: none">• Вміння забезпечити успіх у діяльності• Компетентність у педагогічному оцінюванні.• Уміння перетворювати навчальне завдання в особистісно-значущу.

Закінчення табл. 3.2.1

<p>IV. Інформаційна компетентність</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Компетентність у предметі викладання. • Компетентність у методах викладання. • Компетентність у суб'єктивних умовах діяльності (знання студентів і студентських колективів). • Уміння проводити самостійний пошук інформації.
<p>V. Розробка програм педагогічної діяльності та прийняття педагогічних рішень</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Уміння розробити освітню програму, добрати підручники. • Уміння приймати рішення в різних педагогічних ситуаціях.
<p>VI. Компетенції в організації навчальної діяльності</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Компетентність у встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин. • Компетентність у забезпеченні розуміння педагогічної задачі та способах діяльності. • Компетентність у педагогічному оцінюванні. • Компетентність в організації інформаційної основи діяльності студента. • Компетентність у використанні сучасних засобів і систем організації навчально-виховного процесу. • Компетентність у способах розумової діяльності.

Такі вимоги професійного стандарту викладачу-початківцю доцільно покласти в основу програми професійно-педагогічного саморозвитку, а показники оцінки компетентності використовувати як орієнтири самоконтролю в оцінці їхньої сформованості (повну схему див. у Додатку 1).

Можна помітити, що в запропонованій моделі стандарту педагогічної діяльності навчання окремі параметри входять у різні компетентності, наприклад, компетентність педагогічного оцінювання входить як складовий компонент у компетенцію мотивації академічної активності тих, хто навчається і т. д. Цей факт є наслідком *неаддитивності* характеру професійних компетентностей людини, тобто ситуації, коли ціле не дорівнює сумі частин. Ця особливість прослідковується і при аналізі базових компетенцій професійного стандарту виховання як педагогічної діяльності.

Для усвідомлення та систематизації базових компетенцій педагогічної діяльності в царині виховання є необхідним адекватне розуміння психологічного змісту таких понять як соціальне виховання, вчинок, совість.

Виховання (соціальне) – це цілеспрямована діяльність, покликана формувати у вихованців систему особистісних якостей, поглядів і переконань. Одиницею аналізу процесу виховання у психології виступає вчинок вихованця. Учинок – це соціальна дія, оцінювана як акт морального самовизначення людини, у якому вона утверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, себе самої, до групи або суспільства, до природи в цілому.

Базовим завданням педагога-вихователя є виховання "совісті". Совість виступає у структурі внутрішнього життя людини і як мотив, і як внутрішній регулятор її активності. Оцінюючи вчинок людини, кажуть: "Вчинила по совісті", тобто не виходячи зі своїх корисливих інтересів, а справедливо, з урахуванням інтересів інших, часто всупереч власним індивідуалістичним інтересам.

Здійснюючи вчинок, розуміючи свої стосунки з іншими людьми, людина усвідомлює, що вона може стати джерелом добра або зла для інших, вона усвідомлює також, що може отримати користь для себе за рахунок інших людей. Мораль гармонізує ці відносини. Через вчинок у внутрішній світ людей входить мораль, а разом із мораллю усвідомлення альтруїзму й егоїзму, героїзму та жертвовності. Дотримання моральних норм пов'язане з глибокими емоційними переживаннями, які мають яскраве особистісне забарвлення.

Через вчинок формується духовність людини. Окрема людина духовна, коли вона живе по справедливості, оцінює події життя з позиції інтересів більшості людей або ж спроможна покаятися, якщо використала іншу людину як засіб для досягнення своєї мети. Духовність характеризує новий етап у розвитку внутрішнього світу людини, відкриває їй шлях до вершинних життєвих переживань. Вищим проявом духовності є совість людини.

Совість займає особливе місце у структурі внутрішнього світу людини. У процесі виховання людина засвоює норми моралі. При цьому моральні норми, мораль визначають поведінку людини, виступаючи або як стимул, або, якщо вони стали особистісно-значущими, як мотив. У першому випадку людина "зві-

ряє", порівнює свою поведінку з моральними нормами й намагається їх виконувати зі страху покарання. У другому випадку моральні норми є мотивом поведінки, тобто вона самостійно обирає й реалізує моральну траєкторію своєї активності. Важливо зазначити, що і в тому, і в іншому випадку присутній акт співвіднесення поведінки й моральних норм, моральна норма спонукає та направляє поведінку в першому випадку опосередковано, у другому випадку прямо.

Яким є психологічний механізм роботи совісті? Унаслідок моральної соціалізації в людини формується дві основні особистісні інстанції: моральна мотивація й моральний самоконтроль. **Моральна мотивація** забезпечує розгортання нормовідповідної поведінки особистості у соціумі. **Моральний самоконтроль** констатує розбіжність реальної поведінки людини з моральними нормами, але не призводить, або в більшості випадків не може призвести, до зміни вже скоєного акту поведінки. За таких умов, свідомість людини констатує факт розбіжності її поведінки й моральної норми, і, таким чином, формує негативну оцінку власної поведінки. Причому це характерно для обох іпостасей моральної норми – і стимулу, і мотиву. Негативна оцінка починає проявлятися як певна оцінна мотивація людини щодо самої себе. Будь-яка мотивація породжує відповідний мотиваційний стан, який суб'єктивно проявляється в особливому почутті незадоволеності або задоволеності собою – у совісті.

До совісті зріла особистість звертається з питаннями про своє особисте життя й діяльність, совість підказує морально що є кращим в цьому життєвому становищі. Психологічний механізм становлення совісті є таким, що досвід здійснення совісних вчинків поступово приводить людину до того, що практично втрачається межа між совістю та самою людиною, людина перестає протиставляти совість своєму "Я", а "Я" – своїй совісті, спонуки совісті стають бажаннями людини.

Таким чином, виховання – є передусім виховання совісної, сумлінної людини. Сумлінна людина є морально надійною людиною. Виховання ж совісті є системогенетичним процесом, що формує совість із різноманітних вчинків людини, у яких формуються її моральні якості.

Якими ж компетенціями й особистісними якостями повинен володіти педагог-вихователь? Перш за все, він має бути зрілою

особистістю та совісною людиною. І якщо, кажучи про викладача, ми часто говоримо, *він повинен знати*, то, кажучи про вихователя, ми говоримо, що *він повинен бути*. Повинен знати й має бути – ось два принципових положення, що розділяють викладача та вихователя. Між цими підходами є і спільне, але тут ми хочемо підкреслити особливе в розумінні виховних компетенцій педагога. Отже, *вихователь має володіти компетенціями, які проявляються як його такі здатності*:

- включити вихованців (студента/учня) у систему між-особистісних стосунків;
- дати моральну оцінку вчинку;
- володіти "образом мети", до якої він веде тих, кого виховує (мета виховання);
- включити студента у ситуацію, насичену переживаннями;
- забезпечувати мотивацію бажаної поведінки (вчинку);
- розуміти студента, розумітися та знаходити відповіді, які хвилюють студента на цьому етапі його життєвого шляху;
- здійснювати цілепокладання відносно конкретних учинків, конкретного студента;
- досягати розуміння інтересів і прагнень студента, його внутрішнього світу;
- розуміти соціальний статус студента, специфіку його стосунків з іншими людьми і можливості змінювати їх у бажаному напрямі;
- педагогічно грамотно здійснювати оцінювання поведінки та вчинків студента;
- приймати рішення, пов'язані з вирішенням виховних проблем (конфліктів);
- розробляти програми поведінки;
- розумітися в умовах, що забезпечують бажаний учинок;
- забезпечувати рефлексію студентом моральної сторони поведінки.

Результатом роботи викладача-вихователя має стати виховання сумлінної людини, яка вмє жити й діяти по совісті.

Далі наводимо вимоги професійного стандарту до виховної діяльності, у яких виховні компетенції викладача представлені з позиції їхнього конкретного психолого-педагогічного наповнення та показників оцінки компетентності (табл. 3.2.2).

Таблиця 3.2.2

Вимоги професійного стандарту до виховної діяльності

<p>I. Особистісні якості викладача</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Віра в сили і можливості студентів. • Інтерес до внутрішнього світу тих, хто виховується. • Відкритість до прийняття позиції вихованців (неідеологізоване мислення педагога). • Загальна культура. • Емоційна стійкість. • Позитивна спрямованість на виховну роботу.
<p>II. Постановка цілей і завдань у виховному процесі</p>	<p>Уміння поставити цілі виховання відносно до студентської групи і конкретного студента.</p>
<p>III. Мотивація поведінки (вчинків)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Вміння провести психологічний аналіз вчинку (поведінки) вихованця з правильних позицій. • Компетентність у педагогічному оцінюванні.
<p>IV. Інформаційна компетентність</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Компетентність у предметі виховання. • Компетентність у методах виховання. • Компетентність у суб'єктивних умовах виховання. • Уміння вести самостійний пошук інформації.
<p>V. Розроблення програм виховної роботи та прийняття рішень у виховному процесі</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Уміння розробити програму виховання для конкретного студентського колективу та його членів.
<p>VI. Компетенції в організації виховної діяльності</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Компетентність у встановленні довірливих відносин зі студентами. • Компетентність у створенні умов, які виховують.

Окреслений зміст базових компетенцій професійного стандарту педагогічної діяльності може конкретизуватися за рівнями освіти, відповідно до вікових особливостей учнів, студентів, типів і видів навчального закладу, особливостей педагогічної теорії, яка є основою організації освітнього процесу в конкретному освітньому закладі. Розширена схема професійного стандарту виховної діяльності наводиться у Додатку 2 цього підручника.

При актуалізації компетенцій, що забезпечують ефективність виховного процесу, як і у стандарті навчальної діяльності, доцільно виходити з інтересів студента, його прагнень, проблем, соціального статусу, емоційних переживань. Компетентність у виховному процесі тісно пов'язана з компетентністю в забезпеченні навчання. Однак у виховному процесі на перший план виходять: внутрішній світ студента, його соціальний статус, виховання сумлінної людини, наявність конфліктів, особистість викладача. На думку авторів підручника, вирішення таких важливих завдань посилено викладачеві, який бере на себе специфічну соціально-професійну роль – наставника.

Запитання та завдання до параграфа

1. Назвіть та охарактеризуйте базові компетенції педагога.
2. Прокоментуйте особливості організації / реформування навчального-освітнього процесу.
3. Охарактеризуйте структуру та методи формування компетенцій.
4. Узагальненість умови та шляхи формування компетентності у ВНЗ.
5. Розкрийте суть формули змісту вищої освіти на основі компетентнісного підходу.
6. Розкрийте Ваше розуміння суб'єктності особистості як центральної характеристики для формування її компетентності.
7. Опишіть базові компетенції педагогічної діяльності в категоріях навчання та виховання.
8. Особливості формування та прояву виховних компетенцій викладача ВНЗ.

Теми рефератів за параграфом

1. Процес формування педагогічної компетентності викладачів вищої школи.
2. Самостійна робота студентів як необхідний компонент формування професійної компетентності майбутнього педагога/викладача.

3. Моральність як базова компетентність викладача вищої школи.

4. Компетентності викладача вищої школи в роботі з обдарованими студентами.

5. Компетентнісний підхід в оцінюванні професійної діяльності молодого викладача.

Завдання для контролю знань за параграфом

1. Яка з перерахованих груп компетенцій не висувалась жодним автором?

- а) системні;
- б) інструментальні;
- в) особистісно-комунікативні;
- г) вікові.

2. У поєднанні з чим, на думку Дж. Равена, може проявлятися та формуватися компетентність?

- а) практичними навичками;
- б) глибокою зацікавленістю;
- в) власними теоретичними дослідженнями;
- г) уродженими задатками.

3. Що з перерахованого не передбачає наявність у людини "вищих компетентностей"?

- а) високого рівня ініціативи;
- б) вміння ефективно долати комунікативні бар'єри;
- в) здатності організувати інших людей для досягнення поставлених цілей;
- г) готовності оцінювати й аналізувати соціальні наслідки своїх дій.

4. Коли студент набуває власні компетенції?

- а) під час проходження практики;
- б) у процесі статевого дозрівання;
- в) під час роботи за фахом;
- г) у процесі професійної освіти.

5. Розвиток компетентності людини не обов'язково передбачає...

- а) сприятливу психологічну основу, яка складає своєрідний набір психологічних і соціально-психологічних властивостей особистості;
- б) обов'язкове окреслення мети досягнення компетентності;

- в) планомірне набуття необхідних знань про особливості людської поведінки у взаємодії та взаємостосунках, які задають певні ситуації життєдіяльності, закономірності їхнього розвитку та шляхи вирішення таких проблем;
 - г) налагодження довірливих стосунків з іншими педагогами та студентським колективом.
6. Формування компетентності не може бути:
- а) спеціальним;
 - б) автономним;
 - в) дистанційним;
 - г) контекстним.
7. Що з перерахованого є потужним ресурсом формування компетентності?
- а) допомога кваліфікованих осіб;
 - б) час, витрачений на освіту;
 - в) суб'єктність особистості;
 - г) психофізіологічні властивості особистості.
8. Що з нижченаведеного не є атрибутом суб'єктності студента?
- а) особистісна опосередкованість;
 - б) активність;
 - в) автономність;
 - г) практичний досвід роботи.
9. За допомогою чого професійні компетенції не "закладаються" в навчальний процес?
- а) технологій;
 - б) змісту;
 - в) стилю життєдіяльності навчального закладу;
 - г) "віку" навчального закладу.
10. Чи можна розглядати компетентність як новоутворення суб'єкта діяльності?
- а) так;
 - б) ні;
 - в) можна, за умови його активній включеності в освітній процес.

Список рекомендованої літератури

1. *Алексеева Л. П.* Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина. — М., 2004.
2. *Антипов В. М.* Модель деятельности преподавателя высшей школы. Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы / В. М. Антипов. — М., 1980.
3. *Байденко В. И.* Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования / В. И. Байденко. — М., 2003.
4. *Власова О. І.* Педагогічна психологія / О. І. Власова : навч. посіб. — К., 2005.
5. *Власова О. І.* Методика викладання психології / О. І. Власова : підручник. — К., 2012.
6. *Введенский В. Н.* Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В. Н. Введенский // Инновации в образовании. — 2003. — № 4. — С. 21–30.
7. *Головань Н. С.* Компетенція и компетентність: порівняльний аналіз / Н. С. Головань // Педагогічні технології: теорія, історія, інноваційні технології. — 2011. — №8 (11). — С. 224–234.
8. *Захарченко В. Г.* Процес підготовки практичних психологів у вузі на постмодерністській основі / В. Г. Захарченко. Серія №13. Психологічні науки : Зб. наук. праць. — К., 2011. — № 17.
9. *Ильин И. А.* Путь к очевидности / И. А. Ильин. — М., 1993. — С. 179.
10. *Помиткін Е. О.* Психологічний супровід духовного розвитку молоді в позашкільних навчальних закладах / Е. О. Помиткін : зб. матеріалів І Міжнар. симпозіуму (1–3 березня 2012) / Упоряд. С. Г. Мартова, О. М. Крот. — К., 2012. — С. 20–23.
11. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М., 2002.
12. *Сластенин В. А.* Профессиональная компетентность педагога / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др. // Педагогика. — М., 2002. — С. 40–55.
13. *Функциональная неграмотность и профессиональная некомпетентность как факторы риска современной цивилиза-*

ції и роль непрерывного образования взрослых в их преодолении / под ред. В. Г. Онушкина. — Л., 1990.

14. Чакликова А. Т. Категории "компетентность" и "компетентность" в современной образовательной парадигме / А. Т. Чакликова // Вестн. КазНУ. Серия педагогические науки. — 2007. — № 2. — С. 9—16.

15. Шагриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шагриков / Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 26—31.

16. Kay, C. (2003). *The complete guide to service learning*. — N.-Y. 2003.

§ 3.3. Психологічний аналіз діяльності педагога-наставника

Нині головною метою освіти стає формування особистості професійно й соціально компетентної, здатної до творчості і самовизначення в умовах мінливого світу, яка володіє розвиненим почуттям відповідальності та прагненням до творення. Професійні знання, уміння й навички є лише інструментом, здатним принести суспільству та людству в цілому, як користь, так і шкоду залежно від того, якими є моральні якості особистості – професіонала.

Відповідно до положень Болонського процесу, до якого на початку ХХІ ст. приєдналась і Україна, сучасне реформування освіти в нашій країні передбачає реальну переорієнтацію діяльності педагога, усього процесу навчання з передачі знань на розвиток особистості студента, формування його компетентностей.

Компетентності є інтегрованим результатом активної діяльності викладачів і студентів, вони формуються передусім на основі опанування студентами змістом сучасної освіти під керівництвом педагога. Такий педагог в освітньому просторі вищого навчального закладу набуває статусу наставника. Зрозуміло також, що педагог не може сформувати компетентності в іншого, не володіючи ними. А тому їхні формування у представників

студентської аудиторії доцільно вважати основним показником результативності педагогічної праці викладача ВНЗ, об'єктивним індикатором розвитку його професійної компетентності та педагогічної майстерності.

Процес соціалізації людини включає освоєння культури людських відносин і суспільного досвіду, соціальних норм і цінностей, соціальних ролей, нових видів діяльності та форм спілкування. У студентському віці задіяні всі механізми соціалізації: це і освоєння соціальної ролі студента, і підготовка до оволодіння соціальною роллю "професійного фахівця", і механізми наслідування, і механізми соціального впливу з боку викладачів і студентської групи. Явища навіюваності й конформізму також виражені у студентському середовищі.

Виховання і навчання, соціалізація й розвиток студентської молоді є рівноцінними професійними завданнями, які вирішує педагог вищої школи. Змістове поєднання категорій виховання і розвиток студентів інтегроване в понятті "**наставництво**". Цей термін нині застосовується у різних сферах життєдіяльності й має декілька споріднених значень. У зарубіжній практиці вищої школи його аналогами є "тьютор" (П. Коен, Д. Кулік, Ч. Харінгтон), "ментор" (А. Робертс, К. Філіпп). У вітчизняній літературі – "куратор" (С. С. Вітвицька), "майстер виробничого навчання" (В. В. Богословський, Н. В. Кузьміна, В. О. Маркелова), "класний керівник" (Ю. П. Азаров, Т. М. Мальковська). В українській психолого-педагогічній науці це поняття обґрунтовано й інституалізовано в роботах Г. М. Білої, О. І. Власової, К. М. Шамлян, Н. Ю. Чугаєвої, присвячених дослідженню специфіки діяльності та особистісного строю педагога-наставника.

У професійній лексикі традиційної вищої школи як найпоширеніший термін, дотичний до питання обговорення, є поняття "куратор" (особа, якій доручено наглядати за будь-якою роботою). Його тлумачення породжує насамперед думки про критичний нагляд, контроль навчання та виправлення помилок. Однак, з огляду на ширший спектр видів психолого-педагогічної активності, які здійснює ця людина, доцільнішим вважаємо використання терміну "наставник". Буквальний переклад з англійської – "нагляд" не відповідає їх повному змісту. В українській мові найближчим йому у змістовому плані є поняття "наставництво".

Новий тлумачний словник української мови значеннєві нюанси поняття "наставництво" висвітлює як "людина, яка навчає, дає поради; порадник, учитель; наглядач". Термін "наставляти" має значення "навчати, даючи поради; направляти, націлювати, скеровувати, спрямовувати у потрібному напрямку".

Важливим для адекватного розуміння й застосування терміну "педагог-наставник" є співвідношення понять "педагог", "наставник" і "викладач". У цьому випадку "педагог" є родовим поняттям. Педагог вищої школи є одночасно викладачем, відповідно до цього він передає знання, вміння, навички, формує компетенції у процесі лекційних і практичних занять, організації самостійної роботи студентів. Він також є наставником – основним агентом освітньо-професійної соціалізації, цілями якої виступають соціальний і професійний розвиток групи студентів в цілому та її окремих представників, зокрема. У вищому навчальному закладі такий педагог виконує функції куратора.

Отже, під поняттям "педагог-наставник" ми розуміємо викладача ВНЗ, який здійснює у процесі своєї педагогічної діяльності організаційно-виховні функції, створюючи засобами освітньої соціалізації продуктивні умови особистісно-професійного розвитку студентів.

Педагог-наставник або куратор – це, перш за все, організатор життєдіяльності студентів, їхній консультант у визначенні життєвої, навчальної та професійної стратегії.

Результати спеціально проведеного Н. Ю. Чугаєвою психологічного дослідження з використанням авторської анкети, показують, що відповідно до очікувань студентів, основна мета діяльності наставника полягає у сприянні створенню колективу студентів, орієнтованого на навчання. Як функції наставника вони виділяють контроль навчання та стимулювання соціального розвитку студентів. З'ясовано також, що наставником академічної групи студентів може бути не будь-який викладач: більшість наставників є педагогами, авторитетними для студентів, а інша частина не сприймається студентами. Оптимальним засобом соціально-психологічного впливу педагога-наставника, на думку студентів, є діалог, що передбачає наявність зворотного зв'язку між викладачем і студентами. Наставник має конкретні цілі соціалізуючої взаємодії із групою

студентів, які чітко узгоджені з позицією адміністрації та керівництва ВНЗ. Існуючі змістовні завдання педагога-наставника найкращим чином вирішуються у формі педагогічної фасилітації, тобто заохочення студентів і створення засобами спілкування оптимальних умов для вільного та самостійного розвитку групи студентів як навчального колективу.

Узагалі, функції куратора відрізняється в різних класифікаціях. Так, називаються як загальні педагогічна, організаторська та соціально-гуманітарна функції.

➤ *Педагогічна функція* – спрямована соціалізація як розвиток особистості студентів, що передбачає інтеграцію зусиль усіх викладачів, спрямованих на вирішення цього завдання.

➤ *Соціально-гуманітарна функція* – соціальний захист студентів від несприятливих впливів довкілля.

➤ У розумінні *організаторської або соціально-психологічної* функції акцент у діяльності куратора робиться не стільки на організацію студентів, скільки на допомогу їм у самоорганізації пізнавальної, трудової, естетичної діяльності та організації дозвілля.

Окрім загальних функцій у спеціальній літературі виділяються три групи соціалізуючі (виховних) функцій куратора-наставника:

Перша група пов'язана з безпосереднім впливом куратора на студента:

➤ вивчення індивідуальних особливостей його розвитку, його оточення, його інтересів;

➤ програмування виховних впливів;

➤ реалізація комплексу методів і форм індивідуальної роботи зі студентом;

➤ аналіз ефективності виховних впливів.

Друга група функцій пов'язана зі створенням соціалізуючого освітнього середовища:

➤ згуртування студентської групи в колектив;

➤ формування сприятливої емоційної атмосфери у групі;

➤ включення студентів у різноманітні види соціальної діяльності;

➤ розвиток студентського самоврядування.

Третя група функцій – соціально-профілактичних, спрямована на корекцію впливу різних суб'єктів соціальних стосунків на особистісно-професійний розвиток студентів:

- соціальна допомога родини;
- сприяння продуктивній взаємодії студентів із педагогічним колективом;
- забезпечення ефективної взаємодії з іншими освітніми установами;
- корекція впливів засобів масової комунікації;
- нейтралізація негативних впливів соціуму.

Таким чином, основними напрямками роботи наставника-куратора є:

- особистість студента, її індивідуальні особливості та потенційні можливості;
- студентська група та її розвиток;
- координація взаємодії з педагогічним колективом та адміністрацією факультету;
- взаємодія з родиною та соціальний захист;
- взаємодія з соціальною системою ВНЗ і міста;
- включення студентів у різні види діяльності.

Студентський вік, як зазначалося, характеризується саме прагненням людини самостійно й активно обирати той чи інший життєвий стиль і ідеал. А вища освіта є потужним чинником соціалізації особистості студента, і вона здійснюється в ході самої життєдіяльності студентів і викладачів. Логічним є питання про необхідність соціалізуючих впливів на студентську молодь в умовах ВНЗ і психологічні критерії ефективності таких впливів.

Школи й університети, вважає Л. Колберг, мають допомогти молоді усвідомити необхідність і розвинути в собі якості для виконання в майбутньому функцій і діяльності, які сприятимуть суспільному прогресу, встановленню справедливого суспільства. При цьому виховання у вищих навчальних закладах має вестися в системі "студентська спільнота – колектив викладачів", "викладач – студент", "студент – студент".

П. Херст, Л. Колберг, А. Харріс важливу роль у соціалізації молодого покоління відводять їхньому моральному вихованню. Виховання за допомогою дискусій, що проводяться в школах і

вищих навчальних закладах на моральні теми є продуктивною формою освоєння підростаючим поколінням "мови моралі", понять справедливості, свободи, істини, поваги людської гідності, розуміння відмінностей добра від зла й ін. Однак, формування суспільної й індивідуальної поведінки лише вербально неможливо. Необхідний синтез думки, слова й дії. Ще вихователі в давнину розуміли: "Verbadocent, exempletrahut" – "слова вчать, приклади захоплюють".

Інакше кажучи, *щоб молоді люди здійснювали поведінку, яка відповідає громадським ідеалам, необхідно, щоб студенти були включені у відповідні цьому міжособистісні стосунки, що виникають унаслідок цілеспрямованих зусиль вихователя (виховання) за допомогою організації певної діяльності або самодіяльності студентів, із розумінням її ідейної й моральної суті.*

Цю формулу можна назвати найважливішим механізмом освітньої соціалізації особистості, оскільки у психології виховання відомо, що надбанням людини стає те, що вона здійснила сама та в процесі діяльності чуттєво-емоційно й раціонально пережила.

Таким чином, наставник-куратор – це педагог як організатор процесу професійного саморозвитку студентів у його соціально-відповідних формах. Його найважливішою місією є освітня соціалізація студента як актуалізація та спрямування процесу саморозвитку та вдосконалення його особистості. А виховна діяльність суттєво впливає на те, яким буде майбутній фахівець, як він буде ставитись до своїх професійних обов'язків, що для нього буде головними орієнтирами професійної діяльності та критеріями життєвої успішності.

Статус куратора у сучасному українському ВНЗ є досить специфічним. З одного боку, триває дискусія про те, чи потрібен він студентам (майже всі вони вже за паспортом повнолітні (і начебто дорослі) люди. З іншого – очевидно, що на нього адміністрація покладає достатньо широке коло обов'язків (дивись вище наведені функції куратора). Виходячи з поєднання в кожній особистості викладача його розуміння таких функцій, сформованих у педагога соціальних якостей і психологічних особливостей серед студентів і викладачів ВНЗ побутує така емпірична типологія кураторів:

Куратор-інформатор – його єдиним завданням є своєчасна передача необхідної інформації студентам, він не вважає за потрібне вникати в життя групи, вважаючи студентів дорослими та самостійними.

Куратор-організатор вважає за необхідне організувати життя групи за допомогою будь-яких позанавчальних заходів: вечори, походи в театр і т. д. У свої обов'язки він також включає участь у зборах активу групи, відчуває відповідальність за міжособистісні конфлікти, які відбуваються у групі і намагається брати участь у їхньому вирішенні.

Куратор-психотерапевт дуже близько до серця приймає особисті проблеми студентів, готовий вислуховувати їхні одкровення, намагається допомогти порадою. Він дуже багато часу витрачає на психологічну підтримку студентів, встановлює близькі контакти й майже цілодобово займається вирішенням студентських проблем.

Куратор-батько бере на себе батьківську роль щодо студентів. Він занадто їх контролює, нерідко позбавляє ініціативи, бере на себе відповідальність вирішувати родинні й особисті справи студентів, але не з погляду психологічної підтримки, а як контролюючий батько, що вимагає повного підпорядкування його рішенням.

Куратор-товариш зацікавлений у тому, чим живе студентська група. Він намагається брати участь у багатьох групових заходах. Студенти сприймають куратора як члена групи. Він користується повагою, але йому нерідко не вистачає необхідної дистанції для того, щоб у певних випадках пред'являти вимоги.

Куратор-адміністратор своїм основним завданням вважає інформування адміністрації про пропуски студентів, веде облік відвідуваності, передає студентам вимоги деканату. Виконує, в основному, контролюючу функцію, без особистої зацікавленості й залученості в інтереси студентської групи.

Нині в українських вишах практично відсутня система діагностики, прогнозу й оцінки ефективності роботи педагога як наставника. На наш погляд, обґрунтування, створення й апробація подібних інструментів виступає необхідною умовою вдосконалення виховного процесу у вищій школі як механізму спрямованої освітньо-професійної соціалізації студентів.

Педагог-наставник як суб'єкт організації освітньо-професійної соціалізації студентів

Освітньо-професійна соціалізація – це процес педагогічної взаємодії викладача та студентів, метою й основним результатом якого виступає особистісний і професійний розвиток студента з позиції становлення його відповідних соціальних ролей, норм і цінностей обраної професії.

Основною метою педагогічної діяльності викладача ВНЗ у цій якості є освітньо-професійна соціалізація студентів, а головним об'єктом впливу – група студентів як колективний навчальний суб'єкт, через активність якого здійснюється опосередкований соціалізуючий вплив на особистість кожного студента. Цю ідею відображено в моделі освітньо-професійної соціалізації студента (рис. 3.3.1).

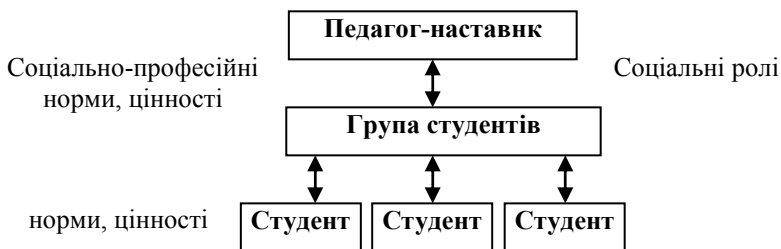


Рис. 3.3.1

Психологічна суть розгортання й дії такого базового психолого-педагогічного механізму формування особистості майбутнього професіонала в умовах ВНЗ передбачає організацію та стимуляцію педагогом групових і індивідуальних процесів освоєння студентами соціально-професійного досвіду з позиції усвідомлення діючих норм і цінностей, особливостей здійснення професійних ролей, під час якого вони перетворюють такий досвід у власні професійні компетентності, індивідуальні смисли й цінності обраної спеціальності, формуючи основи індивідуального стилю професійної діяльності.

Саме такі соціалізуючі завдання виступають основним змістом цілеспрямованої діяльності педагога-наставника, оскільки

за даними В. А. Семиченко, вищий навчальний заклад – це відносно самостійна, організована за власними законами соціальна система, яка в реалізації власної життєдіяльності несе складно опосередковані елементи та зв'язки професійної діяльності педагога й освітньо-професійної діяльності студентів. Значна частина подій вишівського життя отримує як для викладачів, так і для студентів самостійні (самоцінні та самодостатні) смисли і значення, які суттєво домінують, відсуваючи на "периферію" смисли й цінності відповідної професійної діяльності.

Широкий діапазон спрямованості різноманітних подій життя вишів, обумовлює актуальність їхнього впливу на діяльність і особистісний розвиток студентів, сприяє більшому підпорядкуванню цих процесів логіці поточного життя, ніж професійній перспективі, змушуючи їх до виконання безпосередніх поточних вимог, на противагу системному особистісно-професійному розвитку. За таких умов, провідною активністю педагога-наставника має стати професійно-соціалізуюча діяльність, зміст якої полягає у створенні відповідних соціально-педагогічних умов для актуалізації, "плекання" та утримування у самосвідомості та організації поведінки студентів домінанти смислів і цінностей обраної професії. Шлях до цього – формування відповідного освітньо-комунікативного простору студентської групи, координатами існування та розвитку якого мають бути фахові пріоритети життєдіяльності відповідної професійної спільноти.

Взаємодія педагога – наставника та студентів є сутнісною характеристикою освітнього процесу, що протікає в будь-якій педагогічній системі. Взаємодія таких суб'єктів в освітньому процесі своєю кінцевою метою має освоєння студентами досвіду, накопиченого людством у всьому його розмаїтті. І здійснюється це у спеціально організованих умовах за наявності відповідної матеріальної бази, що включає різноманітні педагогічні засоби.

Суб'єкти в освітньому процесі мають індивідуальний і груповий статуси і виступають не лише як окремі особистості, але і як колективи. Тому в реальній педагогічній практиці взаємодія відбувається не лише між викладачем і студентом, а й між педагогічним колективом і колективом студентів. Взаємодіючи один з одним, ці суб'єкти створюють величезну кількість різних конта-

ктів і зв'язків, які здійснюють різноманітний вплив на становлення особистості студента, її соціалізацію, розвиток. У свою чергу такі контакти впливають і на розвиток педагогів, освітньої системи, вдосконалення освітнього процесу.

Суб'єктність педагога – наставника (куратора). Куратор, викладач, який веде практичну роботу в галузі виховання та навчання в освітній установі володіє особливими якостями, серед яких виділяють об'єктивні та суб'єктивні. Об'єктивні включають його наукову підготовку, психолого-педагогічні знання та вміння. Суб'єктивні – педагогічну позицію, спрямованість і установки, особистісні особливості. У педагогічній взаємодії великого значення набувають і такі особистісні характеристики наставника, які викликають у студентів симпатію, почуття спорідненості та подобаються більшості людей: доброта, справедливість, відповідальність, самостійність, бажання допомогти тощо.

Реалізується діяльність ефективного куратора-наставника шляхом застосування замість заборон допомоги; замість прямої вимоги - спільного аналізу ситуацій і пошуку самостійних рішень; замість недовіри і повчальних монологів – довіри й діалогу; замість боротьби з недоліками – духовної підтримки.

Діяльність куратора визначається, перш за все, виховними цілями – створенням оптимальних умов для саморозвитку особистості студента, його професійного становлення. *Основними зонами уваги куратора є особистість студента, розвиваюче середовище й діяльність.*

Особистість студента характеризується психологічними й індивідуальними особливостями: темперамент, характер, спрямованість, здібності, Я-концепція. Створення оптимальних умов для саморозвитку особистості вимагає її всебічного вивчення. Визначивши сильні та слабкі сторони особистості, можна визначати умови, що сприяють її подальшому розвитку. При цьому, із погляду гуманістичної психології та педагогіки, потрібно спиратися на сильні позитивні сторони особистості, тобто створювати умови для стимулювання її бажання до саморозвитку.

Розвиваюче середовище – це педагогічно адаптована дійсність, у межах якої чинники позитивного впливу посилені, а чинники негативного впливу зведені до мінімуму. Позитивними

чинниками можуть виступати студентська група, педагогічний колектив, родина, простір вишу, культурне середовище міста. Негативні чинники неможливо повністю виключити (їхні елементи включені до позитивних чинників), отже, необхідно організувати це середовище так, щоб особистість сама навчилася протистояти негативним чинникам.

Студентська група, як безпосереднє середовище життєдіяльності студента, є явищем динамічним, таким що розвивається. Для того, щоб воно надавало максимально позитивний вплив на розвиток особистості учасників, куратору необхідно докласти зусиль, щоб група стала колективом, тобто набула певні істотні ознаки.

Діяльність студентів в умовах професійного навчального закладу дуже різноманітна. Провідною діяльністю є навчально-пізнавальна як основа професійного становлення. Поступово студент залучається до науково-дослідної діяльності, яка, доповнюючи навчально-пізнавальну, сприяє формуванню й розвитку професійних знань та умінь. Однак студенту для особистісного розвитку також важлива участь у таких видах діяльності як спортивна, художньо-естетична, суспільно-політична й ін.

Суб'єктність студента в освітньому процесі проявляється в його прийнятті/неприйнятті педагогічного впливу. Людина вчиться бути суб'єктом освітнього процесу, навчальної діяльності. Показниками цього процесу є рівень фізіологічного та психічного розвитку, володіння достатнім обсягом знань і досвіду, включеність суб'єкта в діяльність. У міру дорослішання суб'єктність позиції вихованця проявляється адекватно в осмисленому і цілеспрямованому визначенні своїх бажань і потреб, можливих шляхів їхнього задоволення.

Поряд з оволодінням навчальною діяльністю студент бере активну участь у громадській діяльності, розширюючи коло свого спілкування, визначаючись у системі суспільних стосунків і рольових позицій. Студенти починають будувати життєві плани та свідомо замислюватися над правильністю вибору професії. Це диктується не лише орієнтацією на покликання, на сферу діяльності, у якій людина може бути максимально корисною іншим, але й вигодою, затребуваністю професії, соціальними мотивами часу. Усе це ще й тісно пов'язане із процесом самови-

значення, який суттєво впливає на навчальну й інші види діяльності студентів.

Керуючись такими орієнтирами освітньо-професійної соціалізації, психологічно компетентний педагог-наставник реалізує покладену на нього *педагогічну місію* шляхом цілеспрямованого здійснення в навчально-виховному процесі таких *функцій*: аналітико-прогностичної, проєктивно-організаційної та фасилітативно-комунікативної.

Аналітико-прогностична функція діяльності наставника передбачає кваліфіковане узагальнення даних щодо психологічних особливостей учасників академічної групи і побудови прогнозу оптимального становлення й розвитку повноцінної та дієвої структури такої групи як навчального колективу, орієнтованого на виконання завдань освітньо-професійної соціалізації своїх членів.

Проєктивно-організаційна функція педагога-наставника полягає в розробленні педагогічного проєкту, спрямованого на успішну адаптацію й інтеграцію студентів на рівні окремої групи, організаційного підрозділу (факультет, спеціальність), навчального закладу, професійної спільноти, створення продуктивного простору їхньої освітньо-професійної комунікації, здійснення реальних кроків у напрямку організаційного забезпечення й реалізації такого проєкту в умовах конкретного навчального закладу, соціальної та виробничої інфраструктури регіону існування.

Фасилітативно-комунікативна функція викладача-наставника пов'язана з педагогічним забезпеченням оптимального становлення й розвитку міжособистісних стосунків членів академічної групи між собою та з педагогічним складом вишу на основі норм і цінностей обраної професійної діяльності та відповідного навчального закладу.

Успішна реалізація в організаційно-педагогічній діяльності викладача-наставника виділених функцій вимагає від педагога професійного досвіду та професійних контактів, які не обмежуються лише сферою життєдіяльності освітнього закладу, а також актуалізації потенціалу його соціально-професійних здібностей. Останні забезпечують наставнику усвідомлений аналіз особливостей групової й особистісної динаміки закріплених за ним студентів, проблем і переваг кожного з них, успішного здійснення педагогічних комунікацій і організуючих впливів.

Важливими питанням психології вищої школи є з'ясування особистісної придатності педагога вищої до організації й ефективного здійснення виховання як соціалізуючого впливу шляхом взаємодії педагога-наставника і групи студентів.

У спеціальному емпіричному дослідженні встановлено зв'язки функцій педагога-наставника в освітньому процесі та основних психолого-педагогічних характеристик, необхідних для їхнього успішного здійснення (Н. Ю. Чугаєва, О. І. Власова, 2010).

➤ Для успішності реалізації аналітико-прогностичної функції важливими для наставника виявилися такі особливості його особистості як домінування орієнтації на пізнання й розвиток таких складових соціального інтелекту: соціальна спостережливість, проникливість, невербальна та вербальна чутливість, здатність до прогнозу соціальних подій у їхній динаміці.

➤ Успішне здійснення проєктивно-організаційної функції позитивно пов'язане з орієнтацією викладача на творчість і лідерство й подальшими соціально-креативними властивостями: здатність до стратегічного планування, у тому числі створення стратегії власної поведінки, удосконалення організаторських здібностей, а також застосування диференційованого підходу в роботі.

➤ Продуктивність реалізації фасилітативно-комунікативної функції залежить від орієнтації наставника на розуміюче та підтримуюче спілкування (на противагу директивному), здатності педагога бути для студентів авторитетним і педагогічно тактовним. Для цього важливі такі складові емоційного інтелекту як емпатичність (емоційна чутливість), атрактивність (здатність викликати симпатію оточуючих) і фасилітативність (заохочувати до активності), а також вербальна й невербальна компетентність наставника як складові його продуктивного досвіду міжособистісного сприймання.

Наставництво як психолого-педагогічний феномен відіграє значну роль у забезпеченні ефективності навчально-виховного процесу вишу, цілеспрямовано соціалізуючи студентів із метою сприяння їх соціальному, особистісному й інтелектуальному розвитку. Важливими аспектами діяльності педагога-наставника в контексті навчально-виховного процесу є вміння відбирати та

застосовувати різноманітні психологічні прийоми, методи та форми виховання, а також використовувати диференційований та індивідуальний підходи до студентів. Творча виховна діяльність, у процесі якої реалізуються професійні можливості педагога-наставника та здійснюється самоактуалізація його особистості, є засобом формування в навчально-виховному процесі сучасного ВНЗ творчої особистості студента. У процесі своєї діяльності педагог-наставник закладає основу саморозвитку та самовдосконалення студентів.

Із погляду сучасної психології вищої школи, критеріями успішності освітньо-професійної соціалізації студентів виступають дві групи показників: групові й індивідуальні.

Групові показники освітньої соціалізації студентів аналізуються за критеріями рівня згуртованості студентської групи й успішності навчання студентів.

Дослідження показують, що студентські групи з найбільшими показниками згуртованості взаємодіють у навчально-виховному процесі з педагогами-наставниками, які мають вищі показники соціального й емоційного інтелекту. Водночас виявлена залежність між середнім балом успішності навчання студентів і такими показниками педагогів-наставників як сила їхнього морального контролю, дипломатичність, тактовність педагога, його здатність до контролю емоцій і поведінки.

Індивідуальні показники освітньо-професійної соціалізації студентів доцільно розглядати на основі критеріїв досягнення ними психологічного благополуччя та соціалізованості студентів. Важливими складовими психологічного благополуччя студента як дорослої людини виступають: його самосприйняття (позитивне ставлення до себе та свого минулого життя); цілі в житті (наявність цілей і занять, що додають сенс життю); компетентність (здатність виконувати вимоги повсякденного життя); особистісне зростання (прагнення до безперервного розвитку та самореалізації); позитивні стосунки з іншими (вони пронизані довірою і турботою); автономність як здатність слідувати власним переконанням. Показники власного психологічного благополуччя студент може перевірити за допомогою методики психологічного благополуччя К. Ріфф, текст якої наведено у психодіагностичному практикумі до модуля 3 цієї книги.

Соціалізованість студента визначається за чотирма параметрами: соціальна адаптованість, автономність, соціальна активність, моральність як прихильність гуманістичним нормам життєдіяльності. Її особливості діагностує методика М. І. Рожкова, наведена у психодіагностичному практикумі до модулю 1 у кінці книги.

За даними емпіричного дослідження (Н. Ю. Чугаєва, О. І. Власова, 2010), виявлено п'ять основних блоків психологічних характеристик педагога, які сприяють ефективності соціалізуючої взаємодії педагога-наставника та студентів: 1) його соціальної інтелект; 2) схильність до лідерства, що проявляється в педагогічному процесі; 3) здатність наставника до ефективного педагогічного впливу, який виявляється у процесі здійснення ним своїх обов'язків; 4) емоційний інтелект; 5) професійна сумлінність педагога-наставника.

*У цілому ж, дослідження типологічних ознак усіх педагогів-наставників дозволило відділити чотири групи, відповідно до критерію їхньої ефективності: 1) **ефективні наставники** (висока згуртованість групи та високий середній бал успішності навчання у групі); 2) **псевдоефективні педагоги-наставники** (висока згуртованість групи та низький середній бал успішності навчання у групі); 3) **формально-ефективні наставники** (низька згуртованість групи та високий середній бал успішності навчання в групі); 4) **неефективні педагоги-наставники** (низька згуртованість групи та низький середній бал успішності навчання в групі).*

У роботі статистично підтверджені значущі відмінності між групами ефективних і неефективних педагогів-наставників за показниками емпатії, управління емоціями, сумарними показниками їхнього соціального й емоційного інтелекту, здатності до передбачення наслідків соціальних подій чутливості, довірливості, немеркантильності, згуртованості навчальних груп і середнього балу успішності навчання студентів групи.

Основними типологічними характеристиками *ефективних наставників* є: високий рівень соціального й емоційного інтелекту, виражена схильність до лідерства, що проявляється у педагогічному процесі, висока професійна сумлінність викладача, здатність до продуктивного впливу наставника на інших, який проявляється у процесі здійснення ним своїх обов'язків.

Для групи *псевдоефективних наставників* характерні вищі за середні показники соціального й емоційного інтелекту, емоцій-

ної стійкості та експресивності. Спільним з групою ефективних педагогів-наставників є переважання альтруїстичної спрямованості наставників.

Характерною особливістю групи *формально-ефективних наставників* є орієнтація таких педагогів на домінування у спілкуванні. Для них також характерні: рівень розвитку показників вербальної та невербальної експресії нижче середнього, і середній рівень емоційного інтелекту і вищий за середній рівень розвитку здатності до передбачення наслідків соціальних подій.

Неефективним наставникам притаманний високий рівень показників вираження емоцій, домінантності, підозрілості та стеничності. Разом із тим, у них на низькому рівні проявляється здатність до передбачення наслідків соціальних подій. За показниками вербальної та невербальної експресії, диференціації й управління емоціями, а також експресивності переважна більшість досліджених викладачів із четвертої групи знаходяться на середньо-низькому рівні. У цій групі спостерігається рівномірний розподіл особистісної орієнтації наставників на домінування та на справу.

Для того, щоб робота куратора-наставника була результативною, необхідне її ретельне планування, у якому виділимо такі *етапи*:

Етап цілепокладання й мотивації. Цілепокладання розглядається як спільне зі студентами вироблення цілей спільної діяльності, що створює мотивацію на цю діяльність. При врахуванні потреб та інтересів студентів цілі діяльності виявляються для них зрозумілішими та прийнятнішими.

Етап планування діяльності. Планування – це допомога куратора самому собі й колективу студентів у раціональній організації діяльності. Раціональна організація передбачає оптимальне співвідношення різних її видів.

Етап організації діяльності. Приступаючи до здійснення плану, треба бути готовим до того, що планування перейде на рівень розробки окремого заходу. При організації активності академічної групи куратор займає позицію помічника, консультанта, координатора. На початку він виконує функцію керівника, поступово поступаючись керівною роллю студентам.

Етап рефлексії діяльності – полягає в оцінці й аналізі здійсненої діяльності. Для куратора важливо створити атмосферу доброзичливості та дати можливість кожному висловитися. Оцінка, як правило, відображає емоційний стан учасників, тому цей етап не можна сильно відтягувати від самого заходу за часом.

При роботі зі студентською групою педагогу наставнику важливо враховувати рівень її розвитку. Педагогічними показниками й інструментами розвитку групи можна вважати вимоги, самоврядування, перспективи колективу, громадську думку, традиції. Рівень прояву цих показників свідчить про рівень розвитку колективу. Ці умови по-різному виявляються на кожному етапі розвитку студентського колективу. Етапи розвитку можна характеризувати за зміною завдань і позицій активу, зміною внутрішніх і зовнішніх стосунків, зміною позиції і завдань куратора, еволюції вимог. Головним показником буде зміна суб'єктності куратора, активу, колективу та самої особистості.

Розвиток колективу студентів можна спостерігати й за зміною його основних функцій:

➤ *Морально-регулятивна* – колектив є носієм і пропагандистом певних моральних установок. Моральні установки формуються поступово, під впливом куратора й інших викладачів. Спочатку вони можуть прямо орієнтувати студентів на відповідні моральні норми та правила, розвиваючи основу їхньої моральної поведінки. Поступово, створюючи ситуації морального вибору, куратор допомагає студентам зробити вибір варіанту моральної поведінки самостійно з урахуванням наслідків їхніх дій. На високих стадіях розвитку моральні установки формує сам колектив і кожна особистість.

➤ *Організаційно-об'єднуюча* – колектив є основною формою організації життєдіяльності та згуртування студентів. На ранніх етапах розвитку групи студенти об'єднуються на основі симпатій-антипатій у пари або мікрогрупи, зв'язок, у яких не завжди стійкий і міцний. Поступово в ході спільної діяльності зв'язок між особистостями та групами стає стійкішим, різноманітнішим, заснованим на спільних цілях, тради-

ціях, установках. Організаційні форми, які їм подобаються, студенти прагнуть перенести і в інші колективи.

➤ *Стимулююча* – у студентському колективі відбувається розвиток особистості через міжособистісні стосунки та громадську думку, спонукання особистості до морально-ціннісної діяльності. Людина прагне бути визнаною в колективі, завоювати довіру і повагу. Це стимулює розвиток соціально значущих якостей, прагнення відповідати моральним цінностям. Із розвитком колективу рівень моральних орієнтирів зростає і розширюється, стимулюючи особистість до подальшого розвитку.

➤ *Виховна* – у колективі вплив на особистість виявляє не тільки наставник – куратор, а й члени колективу. Найяскравіше це проявляється через вимоги, які спочатку висуваються куратором безпосередньо особистості, потім колектив реалізує це через громадську думку, а потім особистість застосовує це до себе самої.

Згуртування колективу студентської групи є важливим завданням куратора. Однак це виступає не самоціллю, а способом досягнення поставлених перед колективом цілей. У згуртуванні групи важливу роль відіграє сприятливий психологічний клімат, основою якого є міжособистісні стосунки. Куратор повинен працювати над формуванням стосунків, подавати приклад власною позицією.

Результативність діяльності наставника-куратора виявляється через якість організації життєдіяльності студентської групи, при якому кожному забезпечується різнобічність особистісних проявів і збагачення соціальним та особистісно значущим досвідом.

Показниками результативності діяльності можуть бути:

- зміни в особистості студента, які забезпечують його життєву успішність, динаміка цих змін;
- рівень згуртованості групи, розвинене самоврядування;
- активність студентів у різних видах діяльності;
- громадська спрямованість діяльності, заснована на загальнолюдських цінностях;
- висока міра особистісної й колективної відповідальності студентів.

Якщо всі ці показники дотримуються на високому рівні, то діяльність куратора зі студентською групою є результативною.

Психологічний розвиток особистості студента – діалектичний процес виникнення та вирішення протиріч, переходу зовнішнього у внутрішнє, саморуку, активної роботи над собою.

Початком формування якості є розуміння факту, явища, події. Далі йдуть освоєння та вироблення позитивного ставлення до освоєного, упевненості у його істинності. Потім відбувається синтез інтелектуальних, емоційних, вольових і мотиваційних процесів, перетворення на стійке утворення – якість. Наприклад, у вищій школі виховання інтересу і любові до обраної професії досягається шляхом вироблення у студентів правильного уявлення про суспільне значення та зміст роботи в майбутній галузі діяльності, про закономірності її розвитку:

- Формування в кожного студента переконання у своїй професійній придатності, а також чіткого розуміння необхідності оволодіння всіма дисциплінами, видами підготовки, передбаченими навчальним планом цього вишу.

- Вироблення прагнення стежити за всім прогресивним у діяльності передових фахівців.

- Уміння спрямовувати власне самовиховання на користь роботи, постійно поновлюючи свої знання.

У цьому зв'язку треба підкреслити, що було б неправильно зводити формування тієї чи іншої якості лише до оволодіння знаннями, навичками, вміннями. Це необхідно, але недостатньо – потрібні ще мобілізація мотивів, вплив на ставлення до дійсності молодшої людини, створення необхідних психічних станів, урахування суперечностей розвитку особистості студента.

Кінцевий результат виховання студентів досягається шляхом вирішення окремих, повсякденних виховних завдань, які постійно змінюються і набувають різних форм прояву. Причому завжди важливо визначити найближчі та віддаленіші завдання в розвитку кожного студента та його професійно важливих якостей.

Спілкування й міжособистісні стосунки, які склалися на основі уподобань, прихильностей, бажання спільного спілкування та спільної діяльності в процесі практичного вирішення важливих і складних проблем колективної життєдіяльності є дієвим засобом виховання й розвитку особистості студента. Тому студентське самоврядування також виступає як потужний чинник здійснення соціалізуючого виховного процесу.

Інше принципова вимога до організації процесу виховання як спрямованої соціалізації полягає в незмінно поважному ставленні до особистості студента як повноцінного й рівноправного партнера будь-якої спільної діяльності. Ідея рівності, партнерства та взаємної поваги один до одного лежить в основі гуманістичного підходу у психології і так званої педагогіки співробітництва, принципи яких абсолютно незаперечні в сучасному навчанні у виші.

Педагога-наставника, як представника певної культури, характеризують не лише специфічний набір знань і умінь, а й певний світогляд, життєві установки і цінності, особливості професійної поведінки тощо. Тому він не лише передає студентові знання та професійні вміння, а й залучає його до певної культури, для розвитку і відтворення якої необхідне людське спілкування.

Цю істину понад сто років тому сформулював видатний український педагог та організатор освіти К. Д. Ушинський, за словами якого, лише особистість може впливати на розвиток і самовизначення особистості, тільки характером можна створити характер.

Найголовніший прийом виховання – прийняття людини такою, якою вона є, без прямих оцінок і настанов. Лише в цьому випадку у викладача буде зберігатися контакт з вихованцем (студентом), що є єдиною умовою плідної взаємодії обох учасників виховного процесу.

Важливе завдання педагога-наставника – розкрити перед студентами широке поле виборів, самостійне усвідомлення якого часто недоступне юнаками через обмеженість їхнього життєвого досвіду, брак знань і неосвоєності всього багатства культури. Розкриваючи це розмаїття виборів, вихователь не повинен, і й не може приховати свого оцінкового ставлення до того чи іншого вибору. Варто тільки уникати занадто однозначних і директивних способів вираження цих оцінок, завжди зберігаючи за студентами право на самостійне прийняття рішення. В іншому випадку відповідальність за будь-які наслідки прийнятих рішень студент перекладе на наставника.

Ставлення до студента як до соціально зрілої особистості, навпаки, підвищує планку, розкриває йому нові горизонти, тим самим не обмежуючи можливості розвитку особистості, а підсилюючи їх своєю вірою та внутрішньою підтримкою.

Інше важливе завдання виховання у вищій школі – допомога її учням у виробленні індивідуального стилю життя, індивідуального стилю діяльності та спілкування. Для вирішення такого завдання викладачу необхідно володіти певними методами й навичками психодіагностики, а також озброїти студентів прийомами самопізнання. Найважливіше значення має знання психологічних і психофізіологічних особливостей студентів, що визначаються їхнім соціальним статусом, віком і характером основної діяльності.

Важлива здатність, яку повинен набути студент у виші, – це власне здатність учитися через освоєння професійної культури. Навчитись вчитися важливіше, ніж засвоїти конкретний набір знань, які в наш час швидко застарівають. Ще важливішою є здатність самостійно здобувати знання на основі творчого мислення. Однак не знанням єдиним виховує педагог. Виражений і часто підкреслений раціоналізм у спілкуванні викладача зі студентами негативно позначається на розвитку їхньої емоційної сфери в цілому. Без певної "налаштованості на спілкування", спеціально актуалізованої емоційної теплоти ефективність його роботи зі студентами може сильно знизитися навіть при її дуже високому змістовному наповненні.

Підводячи підсумки викладеного матеріалу щодо успішної виховної роботи, слід наголосити, що сутність освітньої соціалізації є створення сприятливих умов для самовиховання студента як суб'єкта освітньо-професійної діяльності шляхом розкриття перед ним поля можливих виборів і їхніх наслідків, враховуючи, що кінцеве рішення завжди має приймати сам студент. Найважливішою умовою уваги студента до того, що пропонує йому викладач-наставник, є безумовне прийняття студента викладачем і визнання за ним права на будь-який вибір.

Дослідження, проведені в Данії щодо стратегії розвитку компетенцій студентів, пов'язаних із їхнім ставленням до здоров'я й довкілля, дозволили розробити докладну модель розвитку означених компетентностей. Ключовими елементами моделі є взаємодія між ролями викладача й куратора, з одного боку, і студента, з іншого, а також якість таких стосунків, що передбачає високий рівень залученості студентів у організацію життя навчального закладу, позитивна атмосфера у групі, створен-

ня значущих навчальних ситуацій, розвиток самостійності студентів, розвиток у них власного бачення потенційних рішень, позитивний погляд на майбутнє, відкритий підхід до розгляду можливих напрямків дослідження, заохочення та підтримка розвитку у студентів механізмів ментальної власності, а також розширення їхніх можливостей для реалізації свого бачення вирішення проблемних задач (Aahus University, Denmark, 2012).

Приклад моральної благородності викладача-наставника, його працьовитості, чесності і принциповості у навчальному процесі, у спілкуванні зі студентами й колегами на кафедрі – ось що може переконати студента та вплинути на його розум і серце.

Запитання та завдання до параграфа

1. Розкрийте співвідношення понять "педагог", "наставник", "куратор" і "викладач".
2. Узагальніть функції педагога-наставника в навчально-виховному процесі.
3. Визначте основні напрямки роботи куратора вишу.
4. Розкрийте відомі Вам типології наставників.
5. Охарактеризуйте мету й механізм освітньо-професійної соціалізації.
6. Якими є психологічні якості наставника як суб'єкта освітньої соціалізації?
7. Опишіть характерні психологічні особливості ефективного та неефективного наставника.
8. Назвіть і прокоментуйте критерії освітньо-професійної соціалізації студентів.
9. Визначте основні аспекти реалізації суб'єктності куратора в освітньому процесі.

Теми рефератів за параграфом

1. Психологічні технології взаємодії викладача вищої школи з аудиторією.
2. Наставник як суб'єкт освітнього процесу.
3. Роль куратора у формуванні колективу

4. Формування духовно-моральних цінностей у студентів вишів.
5. Зарубіжна практика виховання молоді у вишах.

Завдання для контролю знань за параграфом

1. Кому належать слова: "Якщо виховання розуміти як вплив на особистість з метою формування потрібних вихователю, вишу, суспільству якостей, тоді такий вплив не потрібний. Якщо ж як створення умов для саморозвитку особистості в ході навчання у виші, то відповідь має бути однозначно позитивною"?

- а) С. Смірнову;
- б) Ч. Зільберману;
- в) С. Стівенсону;
- г) Д. Толлінгеровій.

2. Що є найменш важливим при формуванні суспільної й індивідуальної поведінки?

- а) синтез думки, слова й дії;
- б) включеність у міжособистісні стосунки;
- в) самодіяльність;
- г) теоретичні знання.

3. Визначте правильну кількість етапів, із яких складається психологічна структура формування компетенції:

- а) 3;
- б) 4;
- в) 5;
- г) 6.

4. Відповідно до положень Болонського процесу, сучасне реформування освіти в нашій країні передбачає...

- а) реальну переорієнтацію діяльності педагога, усього процесу навчання з передачі знань на розвиток особистості студента, формування його основних компетенцій;
- б) впровадження нових методів навчання;
- в) переформування структури ВНЗ, його місії й основних задач;
- г) запровадження нових навчальних програм, підручників, методичних матеріалів;

5. У понятті "наставництво" інтегроване:
- а) виховання й розвиток студентів;
 - б) навчання й академічні успіхи;
 - в) мотивація до навчання та суворе оцінювання;
 - г) рейтингова система ВНЗ.
6. У зарубіжній практиці вищої школи аналогом "наставництва" є:
- а) тьютор;
 - б) куратор;
 - в) керівник;
 - г) студент.
7. Викладач вишу, який здійснює у процесі своєї педагогічної діяльності організаційно-виховні функції, створюючи засобами освітньої соціалізації продуктивні умови особистісно-професійного розвитку студентів – це...
- а) старший викладач;
 - б) педагог-наставник;
 - в) асистент-викладач;
 - г) доктор наук.
8. Модель освітньої соціалізації не включає:
- а) соціальні ролі;
 - б) групи студентів;
 - в) норми, цінності;
 - г) закони розвитку.
9. Процес педагогічної взаємодії викладача та студентів, метою й основним результатом якого виступає особистісний і професійний розвиток студента з позиції становлення його відповідних соціальних ролей, норм і цінностей обраної професії – це...
- а) консультативна практика;
 - б) семінарсько-практичне заняття;
 - в) факультативне заняття;
 - г) освітньо-професійна соціалізація.
10. Оберіть зайву функцію, яка не здійснюється викладачем у навчально-виховному процесі задля реалізації педагогічної місії:
- а) аналітико-прогностична;
 - б) проективно-організаційна;
 - в) фасилітативно-комунікативна;
 - г) психолого-консультативна.

Список рекомендованої літератури

1. Российская педагогическая энциклопедия // под ред. В. В. Давыдова. — М., 1993. — 1160 с.
2. Психология. Словарь. / под. ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Г. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
3. Ильин И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. — М., 1993. — С. 179—181.
4. Бернс Р. Развитие "Я-концепции" и воспитание / Р. Бернс. — М., 1986.
5. Винниченко Н. Л. Педагогика: Воспитательная деятельность в образовательном учреждении / Н. Л. Винниченко : учеб. пособие. — Томск, 2005.
6. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О. І. Власова : монографія. — К., 2005.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя : учебник. — М., 2004.
8. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. — М., 1986.
9. Мищенко А. Введение в педагогическую профессию / А. Мищенко. — Новосибирск, 1996.
10. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы / Р. С. Пионова : учеб. пособие. — Минск, 2002.
11. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. — Р/н/Дону, 1996.
12. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. — Минск, 1998.
13. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина : учеб. пособие. — М., 1999.
14. Симонов В. П. Педагогический менеджмент / В. П. Симонов. — М., 1997.
15. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов : учеб. пособие. — М., 1995.
16. Шевардин Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевардин. — М., 1995.
17. Чугаєва Н. Ю. "Психологічні особливості педагога-наставника як умова ефективної соціалізації студентів" / Н. Ю. Чугаєва // Автореферат дис. на здобуття вченого звання канд. психол. наук. — К., 2010.

§ 3.4. Психологічні моделі навчання

Основні типи організації навчального процесу з позиції психологічного аналізу. Відомий спеціаліст із дидактики (від грец. *дидакто* – навчаю) М. Н. Скаткін, аналізуючи особливості історичних типів організації навчання, виділяє чотири сталі елементи навчального процесу: 1) повідомлення (передача) знань; 2) їхнє освоєння; 3) відтворення освоєного; 4) застосування знань на практиці. Як об'єкт теоретичного аналізу він називає три основні типи навчального процесу: інформаційно-повідомляючий, пояснювально-ілюстративний і проблемно-евристичний або дослідницький (М. Н. Скаткін, 1982). Першому відповідає догматичне навчання, яке панувало в середньовічній Європі. Традиційне навчання, час розповсюдження якого – останні 300 років, базується на пояснювально-ілюстративному способі передачі інформації. Специфіка проблемного навчання, розробленого й запровадженого в Радянському Союзі в 60-х рр. ХХ ст, полягає в тому, що педагог підводить учня до необхідності засвоєння навчальної інформації через постановку перед ним проблеми, вирішення якої потребує засвоєння ним нових знань. Вважаємо за доцільне доповнити цей перелік типів організації навчального процесу "вільним" або **проектним навчанням**, упровадження якого в педагогічну практику на початку ХХ ст. пов'язано з іменами М. Монтесорі (Італія) і О. Паркхерст (США). Особливості прояву виділених елементів навчального процесу в різних типах організації навчання представлені в табл. 3.4.1.

Психологічно конкретизуючи наведену схему сучасних типів організації навчального процесу, Л. Б. Ітельсон підкреслює, що діяльності навчання й учіння складаються з певних дій. Їхня своєрідність залежить від того становища, яке займає учень у полі педагогічного впливу педагога. Це, у свою чергу, обумовлює і ті функції, які за ним розуміються. Останніх у педагогічному процесі може бути щонайменше три: 1) пасивного сприйняття й засвоєння інформації, що подається ззовні; 2) активного самостійного пошуку, знаходження та використання інформації; 3) організованого ззовні активного пошуку, знаходження та ви-

користання інформації. Кожна з цих функцій може бути покладена в основу трьох *психологічних моделей навчання*¹. Розглянемо ці моделі докладніше.

Таблиця 3.4.1

**Особливості прояву елементів навчального процесу
в різних типах навчання**

Тип навчання	1. Догматичне (інформаційно-повідомляючий)	2. Традиційне (пояснювально-ілюстративний)	3. Вільне /проектне (природне самонавчання)	4. Проблемне (проблемно-дослідницький)
Елементи навчального процесу				
1. Передача знань	Інформаційне повідомлення	У вигляді пояснення, доведення	Через організацію середовища й дидактичні засоби	Як проблемне викладання
2. Освоєння знань	Заучування без свідомого розуміння	Заучування після усвідомлення.	Освоєння через спроби й помилки	Освоєння на основі продуктивного мислення
3. Відтворення знань	Формальне й дослівне	По-суті і власними словами	Творче, але не завжди сутнісне	Свідоме та творче
4. Застосування знань на практиці	Не передбачається	Свідоме	Творче	Творче

Психологічна модель першого типу навчання

Модель 1. *Студент – об'єкт формуючих впливів педагога*. Основою навчання за цією моделлю – повідомлення всієї інформації та вимог до певних навчальних дій. Концепцією навчання тут є навчання як викладання. Характер навчання визначається поданням готових знань і вмінь. Методи, що використовуються при цьому, – це повідомлення, роз'яснення, показ, викладання. Відповідно дії учіння зводяться до наслідування, дослівного та смисло-

¹ Ительсон Л. Б. Учебная деятельность, её источники, структура и условия / Л. Б. Ительсон // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии // под ред. И. И. Ильёсова, В. Я. Ляудис. – М., 1981, ч. 2.

вого відтворення й повторення, тренування та вправам, за готовими зразками та правилами, вирішення поставлених завдань.

Теоретико-психологічним обґрунтуванням цієї моделі є принципи організації навчання, сформульовані свого часу видатним чеським педагогом Яном Амосом Коменським у роботі "Велика дидактика" (навчати не абстрактно, а вивчати самі речі в їхній безпосередній даності; підкріплювати кожну тезу аргументами розуму; закріплення знань – умова міцності (ґрунтовності) навчання).

Психологічна модель другого типу навчання

Друга модель навчального процесу розглядає студента як *суб'єкта, який формується під впливом власних інтересів та цілей*. Основою такого навчання – самостійний пошук і вибір учнем інформації й дій, які відповідають його потребам і цінностям. Характер навчання тут визначається як природне самонавчання. Теоретична концепція навчання зосереджується на аналізі навчання як стимуляції пізнавального інтересу студентів. Методи навчання, які забезпечують реалізацію такої концепції – це організація пізнавально-розвивального педагогічного середовища, пробудження інтересу, цікавості студентів. Вони реалізують навчальну діяльність через такі види активності, як самостійний вибір запитань і завдань, пошук необхідної інформації й загальних принципів вирішення пізнавальних проблем, їхнє усвідомлення і творче вирішення.

Спроби теоретичної розробки такої моделі знаходимо у творчих здобутках Ж. Ж. Руссо, Г. Песталоцці та Дж. Дьюї, М. Монтессорі і К. Д. Ушинського. Усіх їх об'єднує ідея не лише передачі знань, а й виховання дійсно вільної особистості, здатної до самостійної творчої діяльності. Так, Г. Песталоцці вважав, що його учні мають дізнаватись про нове не від нього; вони мають відкривати це нове самі. Своє ж головне завдання цей великий педагог вбачав у тому, щоб допомогти їм розкритися, розвинути власні ідеї.

Широкі можливості для організації у вищій школі навчання за другим типом відкриває використання проектного методу, суть якого стає зрозумілою з характеристики освітнього проекту.

Освітній проект – це форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників з отримання освітньої продукції за певний проміжок часу – від одного аудиторного заняття до кількох місяців. Основне завдання проектів – озброєння студента інструментарієм для вирішення проблем, пошуку і досліджень у життєвих ситуаціях. За А. В. Хутірським, до організації проекту пред'являються такі вимоги:

1. Проект розробляється з ініціативи студентів. Тема проекту для всього потоку може бути однаковою, а шляхи його реалізації в кожній групі – різні. Можливо одночасне виконання студентами різних проектів.

2. Проект є значущим для найближчого й опосередкованого оточення студентів-однокурсників, батьків, знайомих.

3. Робота над проектом є дослідницькою, моделює роботу в науковій лабораторії або іншій організації.

4. Проект педагогічно значущий, тобто студенти здобувають знання, набувають компетенцій, будують стосунки, опановують необхідними способами мислення й дії.

5. Проект заздалегідь спланований, сконструйований, але разом із тим допускає гнучкість і зміни в ході виконання.

6. Проект орієнтований на вирішення конкретної проблеми, його результат має споживача. Цілі проекту звужені до вирішуваного конкретного завдання.

7. Проект реалістичний, орієнтований на наявні в розпорядженні студентів ресурси.

Основна цінність проектної системи навчання полягає в тому, що вона орієнтує виконавців на створення освітнього продукту, а не на просте вивчення певної теми. Студенти (або школярі) індивідуально або групах за певний час виконують пізнавальну, дослідницьку, конструкторську або іншу роботу на задану тему. Їх завдання – отримати новий продукт, вирішити наукову, технічну або іншу проблему.

Аналізуючи американський варіант "методу проектів", процесуальна схема основних етапів роботи над освітнім проектом передбачає таке: 1. Постановка мети: виявлення проблеми, протиріччя; формулювання завдань; 2. Обговорення можливих варіантів дослідження, порівняння передбачуваних стратегій, ви-

бір способів; 3. Самоосвіта й актуалізація знань за консультативною допомогою педагога; 4. Продумування ходу діяльності, розподіл обов'язків; 5. Дослідження: вирішення окремих завдань, їхнє компонування й т. д.; 6. Узагальнення результатів і висновки; 7. Аналіз успіхів і помилок (І. Д. Чечель).

Проект може бути монопредметним, міжпредметним і надпредметним (або позапредметним). У першому випадку він цілком "вкладається" в лекційно-семінарську систему. Зауважимо, що проектне навчання – корисна альтернатива лекційно-семінарській системі, але ніяк не заперечує її існування. Фахівці з країн, що мають великий досвід проектного навчання, вважають, що його варто використовувати як доповнення до інших видів прямого або непрямого навчання, як засіб прискорення зростання людини і в академічному сенсі, і в особистісному.

Сучасним варіантом психолого-педагогічного осмислення другої моделі навчання виступає ідея холічного (цілісного) підходу в освіті (Дж. М. Вінго, Р. Міллер, 1992), відома на теренах пострадянського простору як концепція *особистісно-орієнтованого навчання* (І.С. Якіманська, 1999, Є. С. Полат 2001), яка має на меті побудову "антропоцентричної освіти", тобто такої розвиваючої педагогічної системи, центром якої є особистість учня (студента).

Основна ідея такої підходу полягає в концентрації уваги педагога на цілісній особистості того, хто навчається, що передбачає не лише турботу про розвиток його інтелекту та почуття громадської відповідальності, але й становлення духовності молоді людини через актуалізацію її емоційних, естетичних творчих задатків і можливостей розвитку (R. Miller, 1992). На думку І.С. Якіманської, особистісно-орієнтована освіта має базуватися на необхідності *визнання унікальності особистісного досвіду* кожного студента, який складається з:

- 1) наявних уявлень і раніше освоєних понять,
- 2) практичних і розумових дій,
- 3) особистісних смислів установок і стереотипів.

Основне завдання такого навчання – надання учневі (студенту) індивідуалізованої педагогічної допомоги у становленні його суб'єктності, урахуовуючи єдність його природних, психічних і культурних властивостей. Серед інших принципів особистісно-

орієнтованого навчання автор відзначає необхідність врахування індивідуального досвіду людини при розробленні для неї освітньої програми; визнання існування індивідуально-специфічних способів освоєння матеріалу; створення навчальних програм, які дають учневі свободу вибору навчального змісту; заохочення індивідуальної вибірковості людини відносно до форми навчання.

Реалізація зазначених принципів передбачає докорінні зміни всіх компонентів сучасної вищої освіти в напрямку їхньої максимальної психологізації. За умов їхнього прийняття, основною функцією викладача, стає психолого-педагогічний патронаж соціально-професійного розвитку студентів. Це передбачає його розвинені компетентності щодо здійснення навчально-педагогічної діагностики й індивідуального консультування, проектування ходу пізнавального та особистісного розвитку студентів, розробки індивідуальних стратегій їхньої освіти.

Змінюються й критерії ефективності форм і методів освітньої діяльності викладача: поруч із показниками сформованості знань вмінь і навичок вводяться як обов'язкові індикатори динаміки певних інтелектуальних якостей, показники психологічної та соціальної зрілості студентів. Принципова переорієнтація відбувається й у питанні змісту освіти. У зазначених умовах не лише людина повинна "дотягуватися" до обсягу інформації програми, затвердженої міністерством освіти, а зміст програми навчання має також коректуватися з урахуванням психологічних механізмів самореалізації й розвитку людини певного віку та потенціалу розвитку.

Психологічна модель третього типу навчання розглядає студента як *об'єкт педагогічних впливів і суб'єкта пізнавальної діяльності*. У цій моделі педагог так організовує зовнішні джерела поведінки учня/студента у вигляді вимог і приписів, що формуються певні необхідні цінності й інтереси тих, хто навчається, а останні визначають активний добір і використання ними необхідної навчальної інформації. Характер навчального процесу тут передбачає наявність спрямованої пізнавальної активності учнів. Йому відповідає концепція *навчання як управління*. Методи навчання, якими в межах цієї концепції оперує викладач, – це постановка проблем і навчальних завдань, їхнє обговорення,

дискусії, сумісне планування. Навчальна аудиторія за таких умов оволодіває навчальними діями вирішення завдань (стратегією спроб і помилок, експериментуванням, здатністю висувати і перевіряти гіпотези), оцінки результату й контролю навчальної діяльності, вибору та застосування понять.

Прикладами психологічного осмислення й концептуальної розробки третьої моделі організації навчального процесу можуть виступати багато сучасних теорій навчання (теорія розвивального навчання В. В. Давидова, теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна, теорії проблемного навчання А. М. Матюшкіна, програмованого навчання Ю. І. Машбиця, численні модифікації соціально-психологічного, інтерактивного навчання й ін.). Кожна з них більшою або меншою мірою використовує проблемні завдання. Психологічний сенс застосування таких концепцій у педагогічній практиці докладніше розглянемо на прикладі теорії проблемного навчання А. М. Матюшкіна та програмованого навчання.

Під **проблемним навчанням** у психології розуміється метод навчання, що базується на отриманні навчальною аудиторією нових знань через вирішення теоретичних і практичних проблем. Таке навчання базується на самостійному пошуку та відкритті його учасниками певних істин у ході вирішення проблемних ситуацій, організованих педагогом. Суть навчання в такому: педагог створює проблемну ситуацію, тобто ставить перед аудиторією проблему, пізнавальне завдання, а учасники навчання самостійно або за безпосередньої участі педагога (тренера, ведучого) досліджують шляхи його вирішення. На певному етапі вирішення педагог вводить до навчального процесу інформацію, яка підлягає плановому освоєнню. Вона, як правило, і є ключем до вирішення проблеми¹.

Узагалі, проблемна ситуація виникає тоді, коли в людини є пізнавальна потреба, відповідний інтелектуальний потенціал її задоволення й наявні певні ускладнення. Останніми можуть бути: протиріччя між старими й новими знаннями, невідомим і

¹ Матюшкин А. В. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – С. 170–186.

відомим, даним і необхідним, умовами та вимогами. Проблемне навчання включає декілька ланок, кожна з яких відповідає чотирьом схематично виділеним етапам вирішення будь-якого проблемного завдання: (А. М. Матюшкін, 1972).

1) Перша ланка передбачає усвідомлення учасниками навчання загальної проблемної ситуації. На цьому етапі вони використовують усі відомі їм способи вирішення аналогічних завдань і переконуються у їхній невідповідності конкретним вимогам проблемного завдання. У психологічній науці цей етап називають *етапом "закритого" вирішення проблеми*, оскільки зосереджений на власному досвіді учень не готовий до сприймання нової навчальної інформації ззовні, від педагога або іншого носія.

2) Друга ланка проблемного навчання передбачає виникнення проблемної ситуації на основі аналізу умов завдання й чіткого усвідомлення неможливості її вирішення наявними стандартними способами. Так формується конкретна проблема. Це супроводжується усвідомленням потреби в розширенні області пошуку нових способів вирішення. Очевидно, що саме на цьому *"відкритому" етапі* психологічно доцільним є введення педагогом у навчальний процес нової порції необхідної навчальної інформації. Після чого, як правило, в учасників навчання відбувається переформулювання проблеми через усвідомлення перспективності застосування для її вирішення нового запропонованого педагогом відношення або принципу дії.

3) Для третього етапу є характерним *реалізація нового принципу через висунення, зміну та перевірку гіпотез щодо шляхів вирішення проблемної ситуації з урахуванням нової інформації*.

4) Четверта ланка організації проблемного навчання передбачає створення педагогічних умов для *перевірки правильності отриманого рішення проблеми*.

А. М. Матюшкін підкреслює, що описаний алгоритм діяльності тих, хто навчається в умовах проблемного навчання, принципово не відрізняється від роботи інтелекту людини при науковому дослідженні. В обох випадках ці процеси розгортаються аналогічно з трьома фазами мисленнєвого акту, який виникає у

проблемній ситуації, і включає, за С. Л. Рубінштейном, усвідомлення проблеми, її вирішення й кінцевий умовивід. Однак в умовах організованого навчання (особливо на його початкових рівнях) при управлінні процесом освоєння нових знань педагоги не повинні ставити учня у складне становище дослідника. Психологічно достатньо лише імітувати педагогічні умови його творчої діяльності. Головними умовами успішності такої імітації як педагогічного прийому є:

а) постановка проблемного завдання перед студентами, відповідно до завдань навчання та вікових можливостей аудиторії;

б) повідомлення (на певному етапі організації навчання) інформації, яка складає те невідоме, необхідність у якому виникла у проблемній ситуації та яке підлягає освоєнню.

Отже, проблемне навчання являє собою, по суті, дослідницький тип навчання. Воно може бути різного рівня складності, що залежить від підготовленості навчальної аудиторії здійснювати самостійно певні дії, характерні для різних етапів вирішення проблеми, і на вищих етапах переходить у наукове дослідження.

У сучасній психологічній науці міцно закріпилося дві основні парадигми навчання: навчання як формування, зосереджене на передачі змісту навчання та формуванні системи знань, вмінь і навичок учня, і навчання як управління, яке передбачає педагогічне керівництво навчальною активністю учнів із метою розвитку психічних структур, необхідних для оптимізації освоєння науково-практичної інформації, передбаченої програмою навчання. Центральною категорією управління виступає і для **теорії програмованого навчання**.

Ідея програмованого навчання пов'язана з проникненням у середині 50-х рр. ХХ ст. положень загальної теорії управління й кібернетики у психологічну науку (категорія управління є центральною для програмування) і асоціюється з ім'ям Б. Ф. Скінера – автора теорії *лінійного програмованого навчання*. Будучи біхевіористом, Б. Ф. Скінер розумів психологічний механізм навчання як установа зв'язку між стимулом і реакцією. З огляду на це, *головний елемент системи програмованого навчання – навчальна програма* будувалась так, що кожен правильний крок учня підкріплювався, і це було сигналом для по-

дальшого виконання програми. Окрім лінійного програмування у сучасній світовій педагогічній практиці широкого розповсюдження набули такі форми програмування навчальних матеріалів як *розгалужене* та *змішане*. Усі вони відповідають дидактичним принципам послідовності, доступності, систематичності та самостійності. *Розгалужене програмоване навчання* є складнішою формою навчання, яка, надаючи постійний зворотний зв'язок учневі та педагогу про хід навчання учня, орієнтована, перш за все, на розвиток процесу мислення останнього (Н. Кроудер). Як правило, така програма є достатньо великим текстом, до якого сформульовано питання, відповіді на які самостійно формулює той, хто навчається, або їх необхідно обрати з поданих. Відповіді на запитання або позитивно оцінюються (і тоді можна йти далі до інших запитань за текстом), або відхиляються (тоді учень повинен знову повернутися до тексту, подумати та знайти правильне рішення), при цьому і в першому, і в другому випадку аргументовано роз'яснюється причина правильного рішення або зробленої помилки.

На вітчизняному ґрунті програмоване навчання отримало подальший розвиток через розроблення психологічних засад створення навчальних програм на основі індивідуалізованого навчання (Є. М. Машбиць, 1987). Воно ґрунтується на побудові конкретної моделі особистісно-пізнавальних особливостей учня. Для цього на початку роботи учнів із програмою використовуються спеціальні претести, за результатами виконання яких відбувається модифікація програми з урахуванням специфіки його навчальних здобутків.

Є. М. Машбиць пропонує вирізняти не лише *індивідуалізоване навчання*. Комп'ютерне навчання може бути як *індивідуальним* (один навчаючий або навчальний пристрій – один учень), так і груповим (комп'ютери викладача та всіх учнів (студентів) з'єднані єдиною мережею). *Адаптоване програмоване навчання* враховує насамперед вікові й індивідуально типологічні особливості користувачів ПК. Як правило, воно здійснюється за *розгалуженою програмою*. *Індивідуалізоване навчання* передбачає вибір навчаючих впливів або самим комп'ютером, або користувачами через самостійний добір навчальних алгоритмів, їхнє

поєднання дає оптимальний для більшості *змішаний тип* управління навчанням, коли користувачу спочатку надано можливість вибору певного шляху навчання, а залежно від того, як він справляється із завданнями, комп'ютер вносить у програму певні корективи (ускладнює її, або полегшує завдання, змінює міру допомоги й т. ін.).

Варто зауважити, що модель програмованого навчання лежить і в основі організації технології *дистанційного навчання*, яка найповніше відповідає потребам сучасної педагогічної практики навчання дорослих, які працюють.

Дистанційна форма навчання – це одержання освітніх послуг за допомогою сучасних інформаційно-освітніх технологій і систем телекомунікації, таких як електронна пошта, телебачення і Internet, без відвідування вишу. Дистанційне навчання можна використовувати у вищій школі не лише при підготовці фахівців освітніх рівнів бакалавр, спеціаліст, магістр, а також для підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців. Воно дозволяє одержати диплом про вищу освіту всім, хто з тих чи інших причин не може вчитися, відвідуючи навчальний заклад.

Серед технологій професійно орієнтованого навчання, поруч із проблемним, програмованим, дистанційним навчанням, широко розповсюдження у сучасній педагогічній практиці вищої, спеціальної та післядипломної освіти набуло ***контекстне або знаково-контекстне навчання***. Автор і пропагандист цього методу навчання А. О. Вербицький вважає, що цей напрямок організації навчального процесу, який реалізує принципи активності та системності, виконує основне призначення професійної освіти: здійснювати глибинну професійно-предметну і соціальну підготовку майбутніх спеціалістів. Предметний і соціальний зміст у навчальному процесі моделюється різними дидактичними засобами. Так, інформація подається у вигляді навчальних текстів (знаково), а сконструйовані на основі такої інформації завдання задають контекст майбутньої професійної діяльності (звідси в назві методу термін контекстне). Основною ж організаційною формою вирішення таких завдань виступає *навчальна ділова гра* (центральна категорія цієї дидактичної системи), у межах якої учасники здійснюють змодельовану умовами за-

вдання *квазіпрофесійну діяльність*, що несе в собі риси як учіння, так і майбутньої праці. Така *навчальна ділова гра* визначається А. О. Вербицьким як "знакова модель професійної діяльності, контекст якої задається знаковими ж засобами – за допомогою мов моделювання, імітації та зв'язку..."¹. Вона, на думку автора концепції, зберігає всі переваги "абстрактного способу" традиційного навчання (понятійний характер знання, стислий масштаб часу опанування професією) і в той же час вільна від його основного недоліку – відірваності від практики, оскільки вирішує протиріччя між навчальною й майбутньою професійною діяльністю. Більше того, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розгрукання ролей під час гри забезпечують не лише розвиток теоретичного та практичного мислення майбутнього спеціаліста, але й необхідні "посадові" якості його особистості – здібностей до управлінської діяльності, прийняття колективних рішень, умінь і навичок соціальної взаємодії, керівництва та підлеглих.

Організація навчальної ділової гри вимагає чіткого визначення її цілей: педагогічних (навчальних, виховних) і власне ігрових, і змісту гри. Останній конкретизується в розробленні ігрової й імітаційної моделей. Імітаційна модель є предметною основою квазіпрофесійної активності студентів або слухачів-учасників гри. Вона відбиває дидактично опрацьований (спрощений, узагальнений та проблематизований) фрагмент професійної реальності. Психологічну структуру ігрової моделі за А. О. Вербицьким подано далі в табл. 3.4.2.

В останнє десятиліття ХХ ст. на Україні активного теоретичного розвитку набули різні модифікації *модульного навчання*, батьківщиною якого вважається Англія. Основна ціль її впровадження – досягнення переходу студента на позиції дійсного суб'єкта освітньої діяльності, здатного активно та самостійно з урахуванням вимог часу і власних можливостей вирішувати навчальні, а надалі і виробничі завдання. Реалізація мети передбачала зосередження уваги науковців насамперед на психолого-педагогічних і соціально-психологічних детермінантах успішності навчання.

¹ Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения // Хрестоматия по педагогической психологии / Составители А. И. Красило, А. П. Новгородцева. – М., 1995.

Таблиця 3.4.2

Структура ігрової моделі за А. О. Вербицьким (1991)

Елементи ігрової моделі	Конструктивні прийоми
Цілі гри	Формулювання цілей навчальної ділової гри.
Сценарій гри	Створення ситуації "катастрофи". Завдання поведінкових протиріч. Стискання або розтягнення ігрового часу відповідно до реального часу перебігання процесу в об'єкті імітації. Підвищення імпровізаційності гри.
Комплект ролей і функцій гравців	Уведення протилежних за інтересами ролей. Введення подвійних ролей (зміна ролей у процесі гри). Створення портрету ролі, її градація за нюансами. Введення персонажу Х (ікс) у гру. Конструювання ігрових прав та обов'язків гравців.
Правила гри	Конструювання ігрових правил на додаток до реальних.
Комплект ігрової документації	Ігрова "упаковка" документації Створення розпізнавальних знаків, символів, емблем. Оформлення матеріалів гри з використанням графіки.
Система оцінювання	Система критеріїв, балів, візуальне представлення результатів оцінювання.

Центральною категорією цієї технології є поняття "модуль", під яким розуміється *відносно самостійна частина навчального процесу (певний функціональний вузол і цілісний блок інформації), яка містить одне чи декілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів*. У цьому розумінні принцип модульності відносно до змісту навчального матеріалу є похідним від відомого психологічного положення про те, що цілісність, структурованість і компактність матеріалу, що пропонується до засвоєння, є головною умовою його поглибленого осмислення та найповнішого освоєння у одиницю часу.

Із позиції сучасної педагогічної психології, найбільш розвивальною формою організації навчальної діяльності студентів є їхня *самостійна робота*. Тому використання навчального модуля передбачає перерозподіл бюджету часу, що виділено на засвоєння певного курсу. Переважна частина його відводиться на самостій-

ну роботу студентів із навчально-методичною літературою та виконання навчальних завдань, наступний за часовими межами інтервал, припадає на практичні й лабораторні заняття з обов'язковим використанням активних методів навчання (проблемних ситуацій, ділових ігор, дискусій) і здійсненням поточного контролю. Найменша частина часу відводиться лекційним заняттям, які за змістом мають вступний (установчий) або оглядових характер і, як правило, читаються на початку та в кінці модуля.

На початку 90-х рр. одну з моделей технології модульного навчання було розроблено й апробовано в лабораторії проблем вищої школи Київського університету імені Тараса Шевченка за керівництвом професора А. М. Алексюка (А. М. Алексюк, О. І. Власова та ін., 1992).

Як довело експериментальне навчання, така схема організації навчального процесу є оптимальною для максимальної індивідуалізації навчання студентів. Її реалізація як першочергового дидактичного завдання передбачає забезпечення кожного студента всіма необхідними матеріалами для самостійної роботи. Вивчення модуля розпочинається оглядово-установчою лекцією. Далі передбачається індивідуально-самостійна робота студентів, їхнє консультування з педагогом, низка групових тьюторських занять за матеріалами періоджерел, опрацьованих студентами, після чого вони можуть скласти певний модуль. Скласти модуль можна і в режимі індивідуального навчання.

За таких умов організації навчання системоутворюючою ланкою навчального процесу стає самостійна робота студентів. Функції викладача при цьому зміщуються в бік здійснення підготовки модульної програми та відповідних методичних матеріалів (ними в обов'язковому порядку забезпечуються всі студенти), а також управління самостійною роботою кожного студента через його індивідуальне консультування й контроль освоєння модулів через рейтингове оцінювання. Із позиції психологічного аналізу, рейтинг успішності є дієвим механізмом розвитку особистості студента, насамперед через реалізацію його мотивації досягнень. Наочність, об'єктивність і диференційованість такої системи не лише стимулює успішність навчання студентської аудиторії, а й забезпечує особистісне самоствердження студентів в очах викладачів, у студентському середовищі, активізує процеси структурогенезу академічних груп (О. І. Власова, 1993).

У цілому переваги модульно-рейтингової технології організації навчання очевидні: педагогові вона надає можливості швидко оновлення змісту кожного модуля з урахуванням потреб ринку праці, що забезпечує дієвість та оперативність зміни інформаційного забезпечення навчання, гарантує йому умови для різнобічного та гнучкого методичного консультування. Така система сприяє виробленню у студентів продуктивних навичок самостійної роботи, закладаючи основу їхньої подальшої післядипломної освіти, привчає кожного працювати систематично, привносить у навчання елемент змагання й дозволяє студентам із різними індивідуально-психологічними характеристиками діяльності учіння успішно освоювати матеріали програми навчання.

Психолого-педагогічний аналіз сучасних методів навчання у вищій школі

Із психолого-педагогічного погляду, усі сучасні методи та технології навчання у вишах можна об'єднати у дві великі групи залежно від переважання в організації навчання методів репродуктивної (відтворення), або продуктивної (активне створення) роботи студентів. Відповідно до цього критерію виділяють методи традиційного й активного навчання.

Традиційне навчання (або інформаційно-рецептивне, від лат. *receptio* – сприймання інформації) – це навчання як передача знань, що має репродуктивний характер, і спрямоване на передачу-засвоєння учнями певної суми знань, формування в них навичок практичної діяльності. Його методи: лекція (розповідь), семінар (бесіда), практичні заняття і т. п). *Репродуктивний характер* при навчанні традиційними методами визначає пріоритетну роль пам'яті людини й недостатню увагу до керованого розвитку її творчого мислення, яке удосконалюється лише одночасно.

Активне навчання (від лат. *activus* – діяльний) – сукупність способів навчання, спрямованих на розвиток у студентів і учнів самостійного мислення, здатності кваліфіковано вирішувати нестандартні професійні завдання. Мета активного навчання – не просто передати й отримати знання, або вміння та навички вирішувати професійні завдання, а насамперед сформувати в усіх його

учасників уміння мислити та взаємодіяти, генерувати ідеї, осмислювати свої дії і ставлення, тобто діяти активно й компетентно.

Співробітниками Роттердамського університету (Нідерланди) було проведено дослідження щодо особливостей взаємозв'язку між педагогічними принципами та способами викладання в освітніх закладах і відчуттям "щастя" нацією. Було визначено два типи навчання: "горизонтальне навчання", яке зосереджується на формах роботи групи учасників і "вертикальне навчання", яке включає переважання лекцій і чітко визначений план викладання матеріалу. Результати показали, що люди почуваються щасливішими в тих країнах, де домінує "горизонтальний" тип навчання. З'ясувалося, що ці типи навчання відрізняються мірою "актуальної свободи" (було використано класифікацію Van's: соціальна свобода, психологічна свобода, потенційна свобода). Висновком дослідження є те, що методи викладання впливають передусім на ступінь психологічної свободи, яка, у свою чергу, прямо пов'язана із суб'єктивним переживання почуття щастя учасниками навчання (Gaël Brulé, Ruut Veenhoven, Erasmus University of Rotterdam, Netherlands, 2012).

Цілі застосування активних методів навчання поділяються на дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі, комунікативні.

Дидактичні (навчальні) цілі використання активних методів навчання передбачають набуття учасниками навчання досвіду пізнавальної діяльності, застосування набутих знань і навичок у діяльності, розвиток способів творчої діяльності й рефлексивних вмінь.

Виховні цілі таких методів орієнтовані на розвиток самостійності, активності та вольових якостей учасників навчання, їхніх комунікативних властивостей і вмінь групової роботи, формування особистісної позиції, моральних і світоглядних настанов.

Розвиваючі цілі спрямовані на удосконалення пізнавальних функцій учнів і студентів (уваги, пам'яті, мовлення й мислення, творчих здібностей і креативних властивостей), умінь знаходження оптимального та простого рішення, прогнозування очікуваного результату, творчого синтезу елементів ситуації.

Соціалізуючі цілі передбачають прищеплення учасникам норм і цінностей соціуму, розвитку адаптації до умов середовища через становлення механізмів саморегуляції й ефективного спілкування учасників навчання.

Комунікативні цілі орієнтовані на розвиток вмій усного та писемного мовлення, встановлення і підтримки психологічного контакту зі співбесідником, здатності до активного слухання, розуміння мотивів поведінки іншої людини, переконування, доведення, вираження згоди (або незгоди) з іншим.

Активні методи навчання залежно від кількості учасників навчання поділяються на групові й індивідуальні. Індивідуальні складаються з вирішення завдань, виконання практичних дослідницьких завдань, індивідуальних практикумів у формі тренувань або вправ. Групові – із ігрових, дискусійних і тренінгів-методів. (див. рис. 3.4.1). Однією з прикметних особливостей використання групових активних методів навчання в організації освітнього процесу вищів є груповий, соціально-психологічний характер їхньої реалізації. Тому такі методи ще називаються *інтерактивними методами або методами соціально-психологічного навчання*.

Ефективними засобами активізації навчально-професійної діяльності студентів вважаються індивідуальні навчальні практичні завдання, які з дидактичного погляду розглядаються як дієві чинники формування професійного мислення майбутнього спеціаліста.

Навчальні завдання – це різноманітні види робіт, які викладач добирає або створює при проектуванні навчальних занять із певної дисципліни, із метою реалізації дидактичних, розвивальних, виховних цілей навчання. Найбільшого розповсюдження в сучасній вищій школі нині набули *методи вирішення завдань і проектний метод*.

Вирішення завдань – це пізнавальне завдання, виконання якого вимагає від студента подолання певного протиріччя: між наявним знанням і необхідним, старим і новим і т. ін. Відсутність очевидного способу набуття результату перетворює таке завдання в проблемну ситуацію для студента, що на рівні її усвідомлення переживається як індивідуальне ускладнення, для подолання якого він активізує власні пізнавальні функції й наявний досвід теоретичної та практичної діяльності. Найсуттєвішими ознаками завдання як дидактичного інструменту – наявність відомих умов, через відповідну трансформацію яких студенту необхідно дійти до певного, поки що невідомого результату, отримання якого є змістовно-предметною метою роботи над завданням. Результатом

такої інтелектуальної роботи студентів стає наявність у них нового знання, у тому числі і про способи дій у проблемній ситуації, змодельованій умовами завдання. Такі завдання дають студентові свободу вибору способів вирішення та покликані розвивати творчі здібності, формувати вміння застосовувати набуті знання у процесі аналізу професійних проблем.

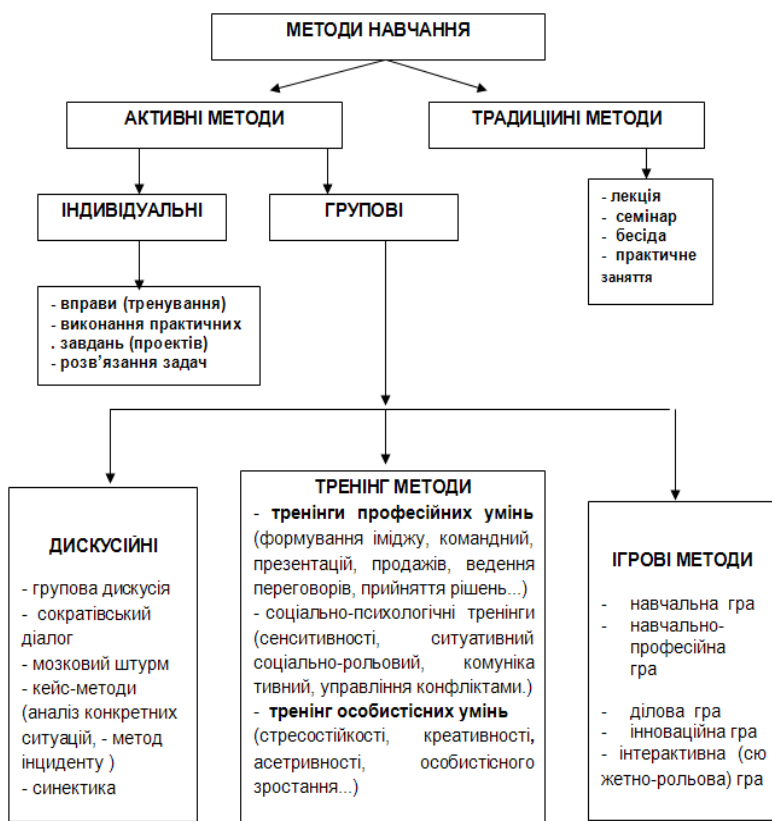


Рис. 3.4.1. Класифікація активних методів навчання

Орієнтація викладача на формування у студентів узагальненого способу вирішення типових професійних завдань, розвиток його рефлексії у професійній діяльності як усвідомленого ставлення до добору й реалізації необхідних кроків активності, надає окремому завданню статусу *навчальної*. Очевидно, що такі

завдання доцільно активно використовувати як для організації аудиторної роботи студентів, так і для їхнього самостійного навчання в позааудиторний час.

Із погляду сучасної педагогічної психології вищої школи, здійснений студентом вирішення завдання має відповідати таким вимогам (М'ясоїд, 2000):

- а) узгодженість отриманого результату з умовами завдання;
- б) обґрунтованість обраного шляху вирішення;
- в) певна логіка вирішення, що відбиває ступінь розуміння умов завдання;
- г) використання у процесі вирішення спеціально-професійних знань, володіння понятійним апаратом наукової дисципліни;
- д) повнота відповіді;
- е) якість вирішення (якщо воно подається у письмовій формі).

Групові активні методи навчання поділяються на дискусійні, ігрові та тренінгові.

Дискусійні методи – вид активних групових методів навчання, заснованих на організованій комунікації у процесі вирішення навчально-професійних завдань. Спільна комунікація учасників організовується педагогом в інтересах інтенсивного та продуктивного рішення групового завдання.

Вивчення механізмів групової дискусії показало доцільність її застосування для активізації міжособистісних процесів у навчальному, управлінському, діагностичному, психотерапевтичному, творчому контексті й інших видах діяльності. Дослідження довели, що групова дискусія підвищує мотивацію й особистісну включеність учасників у вирішення проблем, що обговорюються. Як об'єкт дискусійного обговорення можуть виступати не лише спеціально сформульовані проблеми, але і випадки (казуси чи кейси) із професійної практики, міжособистісні стосунки самих учасників групи. В останньому випадку мережа групових взаємин виступає як реальна навчальна модель, за допомогою якої учасники навчання засвоюють особливості груподинамічних процесів на особистому досвіді, розширюючи свої можливості колективістичного самовизначення й розуміння інших.

Дискусійні методи поділяються на такі види як діалог, сократівська бесіда, групова дискусія або "круглий стіл", "мозковий штурм", аналіз конкретних ситуацій, аналіз інциденту.

Найстарішим різновидом групової дискусії є діалог у формі сократичної бесіди. Як активний метод навчання він застосовується під час обговорення складних проблем. Основне завдання, вирішуване цим методом, – це вироблення єдиного підходу, до проблеми через обмін думками між слухачами, уточнення й узгодження їхніх позицій. Цей метод дозволяє успішно закріпити знання, розширити їх і сформувати уміння студентів вести діалог, який будується й реалізується за правилами діалектики.

Кейс-метод (від англ. "кейс" – випадок) у його різних модифікаціях (метод інциденту, метод аналізу конкретних ситуацій). За даними різних методичних джерел, метод допомагає вирішувати такі завдання: а) навчати учасників аналізу реальних ситуацій, а також навичці відокремлювати важливе від другорядного та формулювати проблеми; б) прищеплювати уміння слухати та взаємодіяти з іншими учасниками; в) моделювати особливо складні ситуації, коли самий здатний фахівець не в змозі одноосібно охопити всі аспекти проблеми (тут важливо показати, що саме колектив є основою у прийнятті більшості рішень); г) продемонструвати характерну для більшості проблем багатозначність їхніх можливих рішень.

У його застосуванні можлива як орієнтація на завдання (наприклад, розбір випадків із виробничої практики), так і на міжособистісні відносини (як у методі "конструктивних конфліктів" у психотерапії). При орієнтації на завдання метод групового обговорення сприяє з'ясуванню кожним учасником свого власного погляду, розвитку ініціативи, а також розвиває комунікативні якості й уміння учасників використовувати свій інтелект.

"Мозковий штурм" ("**мозкова атака**") – різновид дискусійних методів і первинна форма інноваційної гри, що характеризується відсутністю критики пошукових зусиль, збором усіх гіпотез, породжених у пошуку, їхнім аналізом щодо перспектив використання для зняття ускладнень на практиці. Метод сприяє динамічності розумових процесів, абстрагуванню від звичних поглядів і зосередженню на певній конкретній меті.

У загальному плані методику "мозкової атаки" можна представити такими етапами:

1) Організаційний: формулювання проблеми, яку необхідно вирішити; формування робочих груп по 3–4 особи; формування експертної групи, здатної відібрати найкращі ідеї й розробити показники і критерії оцінки.

2) Тренувальна інтелектуальна розминка, яка необхідна для приведення навчальної аудиторії у робочий психологічний стан за рахунок активізації знань, обміну думками та вироблення загальної позиції з проблеми (до 10 хв). Дидактичне завдання викладача – визначити рівень підготовленості слухачів до подальшої роботи. Психологічне допомогти студентам максимально звільнитися від впливу психологічних бар'єрів і дискомфорту, які обмежують активність.

3) Власне "мозкова атака – штурм", вирішення поставленої проблеми. Генерування ідей починається з подачі викладачем сигналу про початок роботи в навчальних групах. Експертна група фіксує ідеї, уникаючи їхньої оцінки.

4) Оцінка і відбір найкращих ідей експертною групою.

5) Узагальнення результатів "мозкової атаки", підведення підсумків роботи навчальних груп, оцінка найкращих ідей, їхнє обґрунтування та публічний захист.

У літературі описано багато модифікацій цього методу (див., наприклад, Власова О. І., 2011, 2012). Важливою умовою ефективності використання методу є установка викладача на заохочення продуктивності учасників на етапі генерації ідей і недопустимості критичної позиції будь-кого із присутніх) і актуалізації критичності присутніх на етап експертної оцінки всіх, без винятку, напрацьованих варіантів рішення.

Ігрові методи – вид групових методів навчання, заснованих на ігровому моделюванні діяльності (навчальної, професійної, спілкування).

Вітчизняною психолого-педагогічною наукою сформульовані основні принципи створення й застосування професійних ігор у навчальному процесі вишів, у тому числі центрів професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації:

1. Гра слугує дидактичним засобом розвитку творчого (теоретичного та практичного) професійного мислення, що виража-

ється в здатності до аналізу виробничих ситуацій, постановки, вирішення й доведенню (обґрунтуванню) суб'єктивно нових для учасників професійних завдань. Це досягається конструюванням (на етапі розробки) і реалізацією (у процесі гри) системи проблемних ситуацій і пізнавальних завдань.

2. Предметним змістом гри виступає імітація конкретних умов і динаміки виробництва, а також діяльності та взаємостосунків зайнятих у ньому людей; іншими словами, моделювання двох реальностей: 1) процесів виробництва; 2) професійної діяльності фахівців.

3. Навчальна гра за цільовою спрямованістю виявляється дво-плановою діяльністю, що сприяє досягненню двоякого роду цілей – ігрових і педагогічних (навчальних), при домінуючій ролі останніх.

4. Гра конструюється і проводиться як спільна діяльність учасників навчального процесу під час постановки професійно важливих цілей і їхнього досягнення за допомогою підготовки та прийняття відповідних індивідуальних і групових рішень. Спільна діяльність має характер рольової взаємодії, що розгортається відповідно до запропонованих чи прийнятих під час самої гри правил і норм. Виконання учасниками ігрових правил, підпорядкування "нормам" професійних стосунків і дій стають обов'язковими умовами розгортання повноцінної гри в обстановці умовної практики.

5. Основним способом включення партнерів у спільну діяльність і одночасно способом створення і вирішення ігрових проблемних ситуацій є двостороннє (діалог) і багатобічне (мультилог) спілкування, яке забезпечує можливість вироблення індивідуальних і групових рішень, досягнення проміжних і кінцевих результатів гри.

Реалізація цих принципів дозволяє усвідомлено конструювати й застосовувати професійні ігри як засіб навчання фахівців і формування їхніх особистісних і ділових якостей, професійної компетентності.

У дослідженні Ф. Мозена (Fadi Mohsen), присвяченому використанню ділових ігор у вищій економічній освіті Німеччини, виявлено такі основні вміня, які отримують при цьому студенти:

➤ ідентифікувати, формулювати аналізувати проблеми та пропонувати їхнє теоретичне вирішення;

- *опрацьовувати різні стратегії вирішення проблем і обирати найпридатнішу стратегію;*
- *приймати остаточне рішення, конкретизувати його та стимулювати процес його здійснення;*
- *конструктивно і ефективно спілкуватися у групі;*
- *відповідати за свої вчинки та рішення.*

Не важко помітити, що опанування вищезазначеними вміннями сприяє розвитку як системної, так і фахової (спеціальної) компетентності студентів, а також їхньої соціальної й особистісної компетентності як складових професійної.

Обов'язковими для студентів правилами проведення ділових ігор є такі:

- *уважність і включеність*, коли учаснику гри треба думати лише про гру. Необхідно відразу включитися в гру й відвернутися від усього іншого, зосередитися на тому, що робиться в групі чи підгрупі, тому що потім доводиться "доганяти" й відволікати увагу інших;

- *причетність і самовираження*, коли кожен учасник гри намагається виразити себе, внести свій особистий внесок у вирішення проблеми, і всі учасники працюють у грі спільно, бачачи один одного, із повагою ставляться до висловлювань інших, навіть у тих випадках, коли це не збігається з власним поглядом. Це забезпечує "розкутість" кожного слухача;

- *масштабність*, коли учасники гри бачать проблему та шляхи її вирішення без урахування жорстких меж існуючих законів, інструкцій і сформованого стилю роботи. У таких ситуаціях, як правило, з'являються нові ідеї, які можна адаптувати до практичних дій.

Поняття групового психологічного тренінгу. Для позначення різноманітних форм організації групової психологічної роботи у сучасному ВНЗ використовують широке коло термінів, кордони області застосування яких доволі невизначені: групи активного навчання, групи досвіду, тренінгові групи. Ю. М. Ємельянов зазначає, що термін "тренінг" у структурі психологічної мови має використовуватися для позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, наприклад, спілкуванням.

Під **тренінговими групами** будемо розуміти *всі спеціально створені малі групи, учасники яких (психічно здорові люди) при сприянні тренера-психолога або педагога включаються у своєрідний досвід інтенсивного спілкування, орієнтованого на надання допомоги кожному у вирішенні різноманітних психологічних, професійних, соціальних проблем, а також в особистому самовдосконаленні.*

На думку авторів, тренінг, насамперед, дуже тісно кореспондує з розвиваючим (у широкому сенсі слова) навчанням. Основні відмінності групового психологічного тренінгу від терапії, корекції і традиційного навчання можна звести до такого. По-перше, цілі тренінгової роботи не пов'язані з власне лікуванням. По-друге, у тренінгу приділяється увага не стільки дискретним характеристикам внутрішнього світу, окремим психологічним структурам, скільки розвитку особистості в цілому. По-третє, тренінгову роботу неможливо звести лише до навчання як засвоєння знань, умінь, навичок і розвитку інтелектуальних механізмів психіки людини, тому що когнітивний компонент у тренінгу не завжди є головним. Ряд фахівців вважає найважливішим для учасників тренінгу одержання як раціонального, так і емоційного, комунікативного досвіду.

Насправді освітні тренінги, будучи формою педагогічної роботи, завжди відображають своїм змістом визначену **психотехнічну парадигму** того напрямку, поглядів якого дотримується провідний педагог або модератор. Таких парадигм можна виділити декілька:

1) тренінг як своєрідна форма "натаскування", при якій твердими маніпулятивними прийомами за допомогою позитивного підкріплення формуються потрібні патерни поведінки, а за допомогою негативного підкріплення "стираються" шкідливі, непотрібні, на думку тренера;

2) тренінг як тренування, унаслідок якої відбувається формування та відпрацювання умінь і навичок ефективної поведінки;

3) тренінг як форма активного навчання, метою якого є насамперед передача певних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок;

4) тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів рішення особистісних і професійних проблем.

Парадигми розташовані у списку за ступенем зменшення рівня маніпулятивності тренера і зростання відповідальності учасників групи за те, що відбувається на тренінгу, збільшення їхньої усвідомленості й активності при виконанні вправ.

Тренінг умінь. Групова дискусія з її численними варіантами послужила опорою для розроблення теорії і практики різних тренувальних методів, відомих у іноземній літературі за загальною назвою Т-груп або груп тренування вмінь. Під час тренінгів часто як вправи застосовуються психотехнічні (інтерактивні) ігри. Психотехнічна гра – це процедура групового розучування вправ на розвиток різноманітних психічних функцій – уваги, пам'яті, уяви, емпатії і т. д. Такі ігри необхідно відрізнити від ділових, які є потужним дидактичним кластером різноманітних рольових та операційних модифікацій ігрової взаємодії учасників і переслідують ширші цілі.

Велику цікавість для розвитку і навчання особистості мають рольові ігри з елементами драматизації. Саме цей принцип є основою методу, розробленого професором М. Форвергом (Німеччина) і названого ним соціально-психологічним тренінгом.

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) – вид групового психологічного тренінгу, активний метод групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності у спілкуванні. На підставі великої експериментально-дослідницької роботи М. Форверг зробив висновок про ефективний вплив соціально-психологічного тренінгу на підвищення міжособистісної компетентності учасників за рахунок активної зміни їхніх особистісних установок і їх перенесення на професійну діяльність.

Соціально-психологічний тренінг спілкування. Тренінг спілкування називають також тренуванням міжособистісної чутливості або сенситивним тренінгом. Сенситивний тренінг – вид групових методів навчання, заснований на тренуванні міжособистісної чутливості учасників у процесі соціальної взаємодії. Метод орієнтований на актуалізацію почуттів і емоцій за рахунок зворотного зв'язку, а не на розвиток інтелекту, який відповідає за об'єктне пізнання. Зворотний зв'язок – щире пред'явлення інформації про своє ставлення до іншої людини.

Метою сенситивного тренінгу є формування уміння керувати стилем своєї поведінки за рахунок усвідомлення того, як вона сприймається оточуючими, розвиток уміння спостерігати, визначати психічний стан іншої людини за зовнішніми ознаками, і відповідно будувати свою поведінку, розвиток емпатії. Нагадаємо, що емпатія – це здатність вловлювати настрій людей, виявляти їхні установки й очікування, співпереживати їм.

Одним із різновидів тренінгу спілкування є **тренінг ділового спілкування** як вид соціально-психологічного тренінгу, спрямований на формування знань, умінь і навичок, корекцію формування установок, необхідних для успішного спілкування в умовах професійної діяльності. За своєю суттю тренінг ділового спілкування є конкретизацією соціально-психологічного тренінгу спілкування у прикладанні до професійної діяльності гравців. Основною метою тренінгу ділового спілкування виступає розвиток у учасників комунікативних умінь; комунікабельності й комунікативної культури в цілому.

Що є психологічною основою активних методів навчання? На яких психологічних механізмах вони побудовані, урахування яких закономірностей передбачає рішення викладача застосувати активні методи навчання? Відповідь одна – на тих самих закономірностях, які є основою соціального розвитку психіки людини, формування її свідомості та самосвідомості.

Роботами вітчизняних психологів (Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, О. Н. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна,) доведено, що психіка формується через залучення людини до соціальної комунікації та за допомогою сумісної з іншими зовнішньої діяльності. Визнаючи значення "активних дій" у загальній структурі функціонування людини як розумної біосоціальної істоти, необхідно пам'ятати, що психічна активність в ігрових методах соціально-психологічного тренінгу досягається внаслідок взаємодії та спільної зміни всіх сторін інтра - та інтерпсихічних проявів учасників.

Вважається, що вплив на особистість учасника активних форм соціально-психологічного навчання (ділова гра, тренінг, дискусія), і як наслідок – його психологічна зміна (розвиток) може бути досягнута або шляхом "формування", або шляхом "виросування". Перший спосіб передбачає ставлення до особи-

стості учасника як до об'єкта впливу й тому в учасника це може викликати особистісний супротив. Тому етично та педагогічно прийнятнішим є другий шлях "вирощування". Саме засоби мислення й дії при груповому характері одержання потрібного результату, а також групова відповідальність за те, що відбувається, яка легко виникає серед учасників, "вирощують" потребу учасника гри в перетворювальному ставленні до себе, у наслідуванні вдалим зразкам, у зміні процесів самопізнання та самовизначення. Важливе місце в успішному розгортанні зазначених процесів належить і рефлексії як здатності усвідомити той спосіб дії, яким послуговується людина у процесах навчання.

Проблема вибору освітньої парадигми у педагогічній діяльності

Викладання в сучасній вищій школі вимагає від викладача знання методологічних основ організацій навчального процесу у ВНЗ, і в першу чергу переваг і недоліків основних освітніх парадигм сучасної освіти. Характер навчальної та виховної діяльності викладача залежатиме від того, яка парадигма закладена в основу його професійного світогляду. До таких парадигм належать академічна (класична), прагматична (технологічна), особистісна (індивідуально-зорієнтована), і рефлексивна (дослідницько-зорієнтована).

1. Академічна парадигма отримала найбільше втілення в діяльності академічних університетів. Її провідною ознакою є культ знань, через засвоєння яких відбувається повноцінний розвиток тих, кого навчають. Зміст навчального процесу складає дидактично пророблений і адаптований до тих чи інших вікових груп зміст певних галузей науки. Основну увагу приділено лекціям, роботі з науковою літературою, проведенню науково-дослідної роботи (наукові реферати, експериментальні дипломні роботи, наукові проекти). Семінарські заняття присвячуються обговоренню певних наукових положень, студенти заохочуються до наукових дискусій на основі опрацьованих у позааудиторний час першоджерел. Практичні заняття проводяться в контексті ознайомлення з тими науковими методами, на основі яких відбувається отримання й накопичення наукової інформації.

Академічна підготовка дає прекрасні результати у плані формування наукового мислення, наполегливості у вирішенні актуальних проблем, креативності, здатності до постановки наукових питань, ґрунтовної теоретичної бази, наукового світогляду, відповідальності, здатності до пошуку й узагальнення нової інформації тощо. Разом із тим випускники академічних університетів як правило, зневажливо ставляться до практичних питань, не вміють вирішувати елементарні професійні завдання, переживають важкий період адаптації до професійної діяльності.

2. Водночас у системі профільної підготовки майбутніх фахівців основні зусилля педагогів вищої школи спрямовані на оволодіння студентами конкретними прийомами роботи, технологіями, стратегіями і тактиками діяльності. Такий вид професійної підготовки базується на так званій *технологічній парадигмі*, яка спрямовується на вилучення з навчального процесу всього "зайвого", того, що не входить безпосередньо у зміст професійних функцій майбутнього спеціаліста обраного фаху.

Провідною ознакою цієї парадигми є орієнтація на функціональний склад відповідної професійної діяльності, засвоєння якого відбувається через формування відповідних умінь і навичок. Змістовне наповнення навчального процесу складає дидактично пророблений і адаптований до педагогічної системи зміст професійної діяльності. Система професійної підготовки будується переважно на навчальних дисциплінах, що висвітлюють методики виконання певних функцій і містять узагальнені прийоми діяльності та їхні варіації відповідно до тих чи інших умов. Переважає практична складова професійної діяльності, тому основні зусилля спрямовано на практичні заняття і виробничі практики.

Основна вимога до викладачів – наявність у них практичного досвіду роботи у відповідній галузі, уміння продемонструвати взірці виконання професійних функцій, вирішити практичні проблемні завдання.

Основним надбанням технологічної підготовки є те, що у студентів під час навчання формується готовність до безпосередньої практичної діяльності, уміння включатись у її зміст без додаткових ускладнень. Процес адаптації до професійної діяльності відбувається швидко. Разом із тим технологічна парадигма часто не дає можливості студентам вийти за межі заданих умов.

У майбутніх викладачів тут формується потреба в отриманні конкретних "рецептів" педагогічних дій, залежність від методичних рекомендацій, невміння вийти на простір творчого самостійного пошуку. Виграючи за якістю роботи в умовах стабільної педагогічної системи, вони часто не розуміють сутності інновацій, відтворюючи їх за суто зовнішніми ознаками.

Певною мірою долає недоліки цих парадигм *особистісна або індивідуально-зорієнтована парадигма* навчання. У її основі лежить той безумовний факт, що провідною складовою будь-якої професійної діяльності є особистість фахівця, яка не лише визначає перебіг професійних подій, а і виробляє власну стратегію життєдіяльності, у якій цій діяльності відводиться певна (і не завжди домінуюча) роль. Ця парадигма орієнтує учасників навчально-виховного процесу на вирішення проблем інтеграції особистісної та професійної стратегій розвитку. За академічною і технологічною парадигмами особистість студента, майбутнього або діючого фахівця виступає як другорядний чинник, що підпорядкований вимогам науки або практичної діяльності, тобто від людини вимагається засвоювати узагальнені "правила гри", долаючи при цьому власну недосконалість.

Особистісна парадигма гостро поставила питання: а чи створюються у навчальному закладі умови для того, щоб формувалася фахівець ініціативний, відповідальний, здатний до життя у соціальному і професійному середовищі, до взаємодії з іншими членами соціуму. Умови реальні, а не суто декларовані. І виявилось, що якраз особистісні, тобто наскрізні якості, що забезпечують успіх людини як на життєвому шляху, так і у професійній діяльності, як правило, не є предметом педагогічного впливу в багатьох сучасних вишів. Більшість педагогів не знає, які життєві та професійні цінності формуються у майбутніх професіоналів; чи адекватні ці цінності сутності професійної діяльності, чи вони вступають з нею у суперечність; як йдуть процеси формування професійної ідентичності, включаючи тенденції розвитку професійного ідеалу, реальної й ідеальної Я-концепції студентів; чи формується у студента почуття власної відповідальності за зроблений професійний вибір, за якість професійної підготовки, яка визначається ретельним опрацюванням навчальної програми; чи є об'єктивними уявлення студентів про сутність про-

фесійної діяльності, про її зміст, функції; чи формується у студентів здатність діяти на правовій основі, відстоюючи власну гідність і поважаючи при цьому права оточуючих тощо.

Усвідомлення актуальності формування інтегративних особистісних якостей обумовило перебудову навчального процесу у бік індивідуалізації, передаючи самому студенту право на вибір навчальних дисциплін, вводячи в обов'язкову програму роботи виконання певних соціальних функцій, створюючи умови для формування лідерських якостей у суспільній діяльності.

Сутність *дослідницької (рефлексивної) парадигми* можна передати таким чином. Кількість подій, які треба контролювати викладачу в педагогічному процесі для того, щоб студенти на високому якісному рівні освоював знання, оволодівав навичками та вміннями, виправляли особистісні деформації або стереотипи, настільки велика, що жоден викладач не зможе з цим впоратись. Тому слід передати функцію контролю за такими процесами самому студентові, щоб він виявляв і вчасно коректував ті чинники освітньої й індивідуальної систем, що суперечать його розвитку.

Технологічною основою дослідницького підходу є безліч різноманітних завдань на опрацювання студентом власних механізмів пізнавальної діяльності і чинників професійного розвитку. Завдяки їм молода людина робить об'єктом дослідження (виявлення, розгляду, аналізу) власні ціннісні орієнтації, уявлення, переваги, можливості, механізми активності, прагне виправити ситуацію шляхом їх коригування. Виявити схильність читача до використання певної парадигми в організації освітнього процесу допоможе Опитувальник на виявлення схильності викладача до певної парадигми (В. А. Семиченко), представлений у модулі 3 психодіагностичного практикуму в кінці книги.

Запитання та завдання до параграфа

1. Охарактеризуйте принципи активного навчання.
2. Дайте характеристику індивідуальним активним методам навчання.
3. Систематизуйте особливості групових активних методів навчання.

4. Розкрийте психологічний зміст активних методів навчання.
5. Визначте психологічні особливості групового тренінгу як методу та форми навчання.
6. Охарактеризуйте метод групової дискусія та його різновиди.
7. Які методичні завдання доцільно вирішувати із застосуванням методу "круглого столу".
8. Розкрийте методичний потенціал методу "Мозковий штурм".
9. Установіть відмінності між методами інциденту й аналізу конкретної ситуації як різновидами кейс методу.
10. Складіть логічну схему бази знань цього параграфу.
11. Охарактеризуйте соціально-психологічний тренінг спілкування
12. Розкрийте особливості тренінгу ділового спілкування
13. Дайте характеристику соціально - рольовому тренінгу
14. Що таке освітня парадигма? Які освітні парадигми Ви знаєте?

Педагогічний практикум

1. Продумайте можливі варіанти конкретних ситуацій, які б Ви могли винести на обговорення одним із описаних методів.
2. Спроектуйте методичний сценарій заняття із використанням описаних дискусійних методів.
3. Опрацювавши матеріали додатку визначте власну установку на роботу у певній парадигмі педагогічної діяльності за допомогою Опитувальника В. А. Семиченко на виявлення схильності викладача до певної парадигми.

Теми рефератів за параграфом

1. Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін).
2. Проективна модель особистісно-орієнтованого навчання.
3. Принцип свідомості і активності учнів у процесі навчання.
4. Інноваційні методи викладання у ВНЗ.
5. Основні форми групового психологічного тренінгу.

Завдання для контролю знань за параграфом

1. До елементів навчального процесу не належить:
 - а) повідомлення (передача) знань;
 - б) відтворення освоенного;
 - в) застосування знань на практиці;
 - г) передача знань іншим.
2. Що не є основним типом навчального процесу:
 - а) інформаційно-повідомляючий;
 - б) сенсорно-фізіологічний;
 - в) пояснювально-ілюстративний;
 - г) проблемно-евристичний.
3. Із чим ім'ям пов'язане впровадження проектного навчання в педагогічну практику на початку ХХ ст. ?
 - а) М. Монтесорі;
 - б) М. Н. Скаткін;
 - в) Л. Б. Ітельсон;
 - г) А. М. Матюшкін.
4. Якого типу навчання не існує:
 - а) догматичне;
 - б) традиційне;
 - в) проблемне;
 - г) методичне.
5. Під методами розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, наприклад, спілкуванням розуміють:
 - а) психологічну гру;
 - б) тренінг;
 - в) практичне заняття;
 - г) нічого з вказаного;
6. Хто є автором теорії лінійного програмованого навчання?
 - а) М. Монтесорі;
 - б) Н. Кроудер;
 - в) Б. Ф. Скінер;
 - г) Є. М. Машбиць.
7. Чому сприяв розвиток у середині 50-х рр. ХХ ст. положень загальної теорії управління й кібернетики?
 - а) виникненню психофізики;
 - б) виникненню програмного навчання;

- в) виникненню комп'ютеризованого навчання;
 - г) виникненню тестів.
8. Який тип навчання враховує насамперед вікові й індивідуально типологічні особливості користувачів?
- а) шкільне навчання;
 - б) програмоване;
 - в) творче навчання;
 - г) самонавчання.
9. Одержання освітніх послуг за допомогою сучасних інформаційно-освітніх технологій і систем телекомунікації, таких як електронна пошта, телебачення і Internet, без відвідування вишів — це...
- а) самонавчання;
 - б) комп'ютерне навчання;
 - в) дистанційне навчання;
 - г) модульне навчання.
10. Які з перерахованих цілей не є цілями активного навчання?
- а) дидактичні;
 - б) розвивальні;
 - в) соціалізуючі;
 - г) творчі.

Список рекомендованої літератури

1. *Абрамова Г. С.* Графика в психологическом консультировании / Г. С. Абрамова. — М., 2001.
2. *Багмаев Б. Ц.* Методика преподавания психологии / Б. Ц. Багмаев. — М., 1999.
3. *Вагапова Д. Х.* Риторика в интеллектуальных играх и тренингах / Д. Х. Вагапова. — М., 1999.
4. *Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. — М., 1999.
5. *Вергасов В. М.* Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе / В. М. Вергасов. — К., 1979.
6. *Власова О. І.* Педагогічна психологія / О. І. Власова : навч. посібник. — К., 2005.

7. Власова О. І. Методика викладання психології / О. І. Власова. — К., 2012.

8. Гамезо М. В. Атлас по психологии / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. — М., 1998.

9. Емельянов Ю. Н. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга / Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин. — Л., 1985.

10. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение / А. П. Панфилова : учеб. пособие. — М., 2009.

11. Семиченко В. А. Діалогізм як базова ознака сучасної методології науки. — Психологія діалогу і світ людини / В. А. Семиченко. — Зб. наук. праць Кіровоградського держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. — Кіровоград, 2012. — Т. 1. — С. 118–133.

12. Bash, L. (Ed.). (2005). *Best practices in adult learning*. — Boston, 2005.

§ 3.5. Роль психологічної служби ВНЗ у психологічному супроводі ефективної роботи закладу освіти

Психологічна служба ВНЗ. На думку провідних вітчизняних науковців (С. Д. Максименко, О. О. Євдокімова В. Г. Панок та інші) перспективи інтеграції української системи освіти й української економіки до міжнародної, зокрема – європейської системи розподілу праці, а також зростання рівня конкуренції та комерційного чинника в діяльності освітньої системи обумовлюють нові потреби сучасної вищої освіти. По-перше, потребу в максимальному наближенні результатів освітнього процесу до вимог професійної практики (ринку праці, економіки, виробництва). По-друге, потребу в доповненні змісту професійної освіти психолого-педагогічними засобами розвитку її суб'єктів у відповідь на зміни соціально-економічної реальності.

Таким потребам відповідає організація психологічної служби вищого навчального закладу, функціонал якої орієнтований на психологічний супровід навчально-виховного процесу у вищій школі та програм організаційного розвитку навчальної установи.

Провідна мета психологічної служби ВНЗ полягає у психологічному супроводі особистісно-професійного розвитку студента та викладача, що визнається всіма суб'єктами освітнього процесу.

Відповідно до існуючих в Україні нормативних документів, психологічна служба в системі освіти є багаторівневою організаційною системою, що забезпечує надання ефективної психологічної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу (учням, вихованцям дошкільних освітніх установ, вчителям, батькам, студентам, викладачам, адміністрації навчальних закладів).

Психологічна наука нині накопичила велику кількість науково достовірної інформації про закономірності й особливості особистісного та пізнавального розвитку людини в умовах її навчання і виховання на різних стадіях спрямованої освітньої соціалізації. Однак аналіз впровадження психологічних досягнень в освітню практику свідчить, що безпосереднє використання педагогами психолого-педагогічних напрацювань є непростю справою, оскільки це потребує від педагога достатньо високого рівня психологічної підготовки. З іншого боку, сам педагог не завжди може (і в силу великої завантаженості, і через брак відповідних психологічних знань) своєчасно виявити й адекватно оцінити причини труднощів у навчально-виховній роботі з тими, кого він навчає й виховує, забезпечити належний темп їхнього пізнавального та особистісного розвитку. Такі обставини дозволяють сучасному суспільству, його психологічній науці поставити питання про доцільність і можливість забезпечення своєрідного психологічного патронажу (з франц. патронаж – шефство) освітнього процесу. Цю функцію вони покладають на практичного психолога, який функціонує в межах психологічної служби у системі освіти.

Офіційно таку посаду запроваджено в українських загальноосвітніх закладах із 1991 р. наказом № 50 Міносвіти України від 13.02.1991 р. У додатку 1 до цього наказу висвітлено основні функції, права й обов'язки спеціаліста-психолога у системі освіти. Суть роботи освітнього психолога відбиває предмет його діяльності, який, є інтегральним утворенням, що необхідно розглядати у трьох аспектах:

По-перше, – це безпосередня робота з учнями, вихованцями та студентами, дорослими й дітьми, їхніми педагогами, батьками з метою вирішення конкретних нагальних психологічних проблем навчання та виховання, особистісного й пізнавального розвитку учнів і вихован-

ців, аналіз і рішення яких перебувають у компетенції практичного психолога (практичний аспект).

По-друге, – це психологічне забезпечення всього освітнього процесу, яке передбачає розроблення психологічних основ дидактичних і методичних матеріалів, створення психологічно обґрунтованих навчальних і виховних програм, підручників (прикладний аспект) тощо.

По-третє, – це теоретико-прикладний напрям досліджень, у межах якого вивчаються закономірності психічного розвитку та формування особистості в умовах навчально-виховного процесу з метою розробки та вдосконалення способів і засобів професійного застосування психологічних знань в освітній практиці. Основне завдання тут полягає в теоретичному обґрунтуванні нових і валідації вже розроблених психодіагностичних, психокорекційних і розвиваючих методів і програм роботи практичного психолога (науковий аспект предмета психологічної служби в системі освіти).

Завдання практичного психолога у системі освіти на загал мають такий вигляд:

- виявляти психологічну готовність користувачів освітніх послуг до навчання, спільно з педагогом накреслювати програми індивідуальної роботи з ними з метою покращення адаптації дошкільнят і молодших школярів до школи, студентів до навчання у ВНЗ;
- розробляти та здійснювати сумісно з педагогами (батьками) розвивальні програми з урахуванням індивідуальних особливостей і завдань розвитку особистості користувачів освітніх послуг на кожному етапі їхньої освітньої соціалізації;
- здійснювати діагностично-консультативну роботу з невстигаючими й недисциплінованими учнями та студентами;
- діагностувати інтелектуальні й особистісні особливості учнів і педагогів, які перешкоджають нормальному перебігу освітнього процесу, розробляти та реалізовувати програми їхньої психологічної корекції;
- виявляти й усувати психологічні причини порушень міжособистісних відносин учнів і студентів із педагогами, однолітками, батьками й іншими людьми;
- консультувати адміністрацію навчального закладу, вчителів, батьків із психологічних проблем навчання та виховання учнів, студентів, розвитку їхніх пізнавальних процесів і характеру;
- проводити індивідуальні та групові консультації учнів, студентів із питань навчання, розвитку, проблем життєвого самовизначення, самовиховання, самоосвіти, взаємовідносин з однолітками й іншими людьми;
- проводити профорієнтаційну роботу.

Основними видами роботи психолога освіти є:

1) психологічна просвіта як найперше залучення педколективу, учнів і студентів, їхніх батьків до психологічних знань; таку роботу психолог реалізує через проведення факультативних занять з учнями, виступи з доповідями на зборах педагогічного колективу, читання тематичних лекцій;

2) психологічна профілактика, зміст якої полягає у постійній роботі психолога з метою подолання можливих негараздів у психічному й особистісному розвитку учнів, студентів; важливого значення в цьому контексті набуває профілактична робота, орієнтована на запобігання розвитку в учнів різних форм девіантної поведінки й наркозалежності, серед шляхів роботи зі школярами тут особливо продуктивними є своєчасне виявлення осіб "зони ризику" й організація для них спеціальних занять із застосуванням активних методів соціально-психологічної підтримки;

3) психологічне консультування передбачає кваліфіковану допомогу психолога у вирішенні тих проблем, із якими до нього самостійно або за порадою інших людей звертаються учні та їхні батьки, студенти, викладачі; психологічне консультування передбачає глибоке розуміння психологом суті проблеми, а також надання клієнтові конкретних рекомендацій щодо шляхів її вирішення, прийнятних для нього.

4) психодіагностика як поглиблене проникнення психолога за допомогою спеціального методичного інструментарію у внутрішній світ дитини або дорослого клієнта. На підставі отриманих результатів психодіагностичного обстеження робиться висновок про рівень готовності обстеженого до подальшого успішного навчання, педагогічний потенціал учителів і батьків, здійснюється прогнозування ходу розвитку або корекції учнів, студентів, оцінюється ефективність профілактичної чи консультативної роботи з ними;

5) психокорекційна робота як усунення відхилень у психічному (інтелектуальному й особистісному) розвитку учня, студента;

6) робота з розвитку здібностей учня, студента та формування його як зрілої особистості.

У своїй діяльності психологічна служба ВНЗ спирається на сучасні вимоги до фахівця, вимоги роботодавця й ринку праці в цілому. Її діяльність конкретизується: у створенні умов, що забезпечують успішний розвиток, саморозвиток і самореалізацію особистості студента як майбутнього професіонала. Необхідною умовою забезпечення успішності навчально-виховного процесу у вищій школі є також її реалізація системи психологічного су-

проводу професійно-особистісного становлення викладачів, кадрово-організаційної роботи адміністрації ВНЗ.

Психологічний супровід – це система діяльності фахівців-психологів, спрямована на *створення оптимальних умов для особистісно-професійного розвитку студентів і викладачів ВНЗ*, забезпечення ефективного формування їхньої професійної компетентності через продуктивне освоєння ними нових професійних знань, навичок і побудову власної життєвої стратегії.

Метою психологічного супроводу виступає розвиток потенційних можливостей особистості всіх суб'єктів навчально-виховного процесу на всіх етапах їхнього індивідуально-професійного становлення. Шлях до досягнення цієї мети лежить через реалізацію потенційних можливостей викладача та студента як особистості і професіонала (дійсного або майбутнього) на кожному етапі їхньої професіоналізації.

Мета існування служби реалізується через ряд конкретних завдань. Залежно від етапів особистісного розвитку та професійного становлення суб'єктів навчально-виховного процесу, завданнями психологічного супроводу є:

- створення умов для успішної адаптації до навчання у ВНЗ студентів молодших курсів, а також створення умов для успішної адаптації молодих викладачів у період оволодіння педагогічною професією;
- сприяння у формуванні готовності як студентів, так і викладачів до адекватного сприймання вимог професії, її функцій у їхньому співвідношенні з власними здібностями, можливостями, індивідуально-типологічними характеристиками;
- формування психологічної компетентності, психологічної культури всіх учасників освітнього процесу у ВНЗ як динамічного новоутворення особистісного та професійного розвитку людини;
- формування у студентів і викладачів установок на постійний саморозвиток і самоосвіту;
- психологічна допомога студентам у освоєнні ефективних методів отримання, переробки нової інформації в навчальній діяльності та подальшого їхнього застосування у професійній практиці, розроблення рекомендацій, пов'язаних з організацією самостійної освітньої діяльності;

- створення умов для формування у педагогів і студентів професійної Я – концепції, вироблення індивідуального стилю діяльності;
- підтримка особистості у визначенні та проектуванні життєво-професійної стратегії на подальші етапи життєдіяльності;
- навчання прийомам саморегуляції, самоконтролю, конструктивним способам подолання вікових криз, професійних і особистісних проблем (як студентів, так і викладачів);
- допомога викладачам у виборі форм і видів підвищення кваліфікації й т. ін.
- психологічний патронаж організаційного розвитку освітньої установи.

Сучасна психологічна служба ВНЗ є цілісною системою, яка складається з трьох основних компонентів: 1) інтегрування загальних досягнень педагогічної психології, психології розвитку й акмеології, соціальної психології, психології управління; 2) психологічне та психолого-педагогічне забезпечення досягнення основних цілей ВНЗ, що полягають у розвитку особистості студентів, підготовці їх як фахівців (бакалаврів, магістрів); 3) безпосередня діяльність психологів у ВНЗ. Таким чином забезпечується єдність трьох основних компонентів діяльності служби: наукового, прикладного і практичного.

Головними принципами в діяльності фахівців психологічної служби є: – принципи прийняття безумовної цінності внутрішнього світу кожного студента та співробітника ВНЗ, визнання пріоритетності його потреб, цілей і цінностей індивідуально-особистісного розвитку;

- слідування за природним розвитком людської особистості на цьому віковому та соціокультурному етапі онтогенезу людини;
- створення продуктивних умов для самостійного творчого освоєння студентами системи відносин зі світом і з самим собою;
- принцип вторинності форм і змісту супроводу відносно до соціального й навчального середовища життєдіяльності студента і викладачів.

О. О. Євдокімова виділяє такі *провідні функції* психологічного супроводу навчально-виховного процесу в сучасному ВНЗ, які забезпечують реалізацію його головної мети і завдань, *акселераторна* (високий рівень професійної та суспільної компетенції) і *розвивальна* функції (організація професійного й загальнокультурного розвитку особистості, її творчого потенціалу, задоволення інтелектуальних і творчих потреб), які деталізуються у похідних функціях служби практичної психології. До *похідних* належать: дослідницька, діагностична, організаційна, консультативна, просвітницька, стимулююча, зворотного зв'язку, адаптивна, функція проектування і самопроєкування.

Реальні кроки фахівців психологічної служби, під час яких вирішуються завдання, визначаються й реалізуються провідні функції, об'єднуються у три основних етапи психологічного супроводу:

1) *діагностично-мотивуючий* етап (виявляються основні проблеми освітнього процесу, ускладнення особистісно-професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу, чинники професійного становлення; на основі науково-обґрунтованих даних створюються умови для успішного освоєння освітнього та професійного середовища, формуються установки на підвищення професійної компетентності викладачів і студентів тощо);

2) *формувальний* етап (формування у студентів умінь і навичок у навчальній і професійній діяльності, стійкої спрямованості на професійне й особистісне зростання, формування навичок самоконтролю та саморегуляції, формування професійної самосвідомості й т. ін.);

3) етап *професійного представлення* (формування психологічної готовності до успішної професійної діяльності, розвиток здатності до проектування життєвої стратегії і потреби в самоактуалізації, формування психологічної й аутопсихологічної компетентності, розвиток професійної та особистісної рефлексії).

При реалізації завдань, функцій та етапів психологічного супроводу освітнього процесу фахівці служби здійснюють наступні види діяльності: психодіагностика, психологічна просвіта, психопрофілактика, психологічна корекція та психологічне консультування. При цьому психологи служби активно використовують цілісну систему методів психологічної допомоги.

Методи психологічної допомоги – це способи професійної взаємодії психолога з іншою людиною (клієнтом), яка потребує такої допомоги, оскільки не може самостійно й ефективно вирішити життєві проблеми психологічного змісту. Основними серед цих методів вважаються психологічне консультування психологічна корекція, психотерапія, коучінг і тренінгові методи (груповий психологічний тренінг, аутотренінг).

Психологічне консультування – це метод надання усної допомоги людині у вигляді психологічно кваліфікованих порад і рекомендацій, на основі її попереднього психодіагностичного обстеження.

Психологічна корекція як метод передбачає безпосередній психологічний вплив психолога на людину, яка потребує психологічної допомоги, для досягнення нею нормовідповідних показників психічного розвитку.

Психотерапія – метод психологічного впливу на клієнта, який знаходиться в невротичному або межовому стані (між здоров'ям і хворобою) із метою надання йому лікувальної допомоги. Таку допомогу самостійно може здійснювати або клінічний психолог із медичною освітою, або практичний психолог у співпраці з лікарем-психотерапевтом.

Психологічний тренінг – метод психологічного впливу на людину засобами активної індивідуальної або групової роботи з метою її розвитку як суб'єкта діяльності. Тренінг у перекладі з англійської означає "вправляння". Він може реалізуватись у режимі як колективної, так і індивідуальної роботи. Особливим різновидом тренінгів є аутотренінг – метод самостійного вправляння людини в саморегуляції, яким вона спочатку опановує під керівництвом фахівця.

Коучінг – це відносно новий метод психологічної допомоги, спрямований на свідоме створення спеціалістом-психологом відносин з клієнтом, орієнтованих на те, щоб людина просувалася до самореалізації, навчалась новому, діяла ефективно. Коучінг (як індивідуальний, так і коучінг команд) використовують тоді, коли в людини або групи немає готового рішення проблеми. Основна мета коучингу – розкрити потенціали людини, допомогти їй знаходити власні відповіді на виклики життя, а не шукати їх поза собою.

Доступний для аналізу досвід діяльності психологічної служби вищої освіти за кордоном показує, що спрямованість діяльності зарубіжних служб і центрів консультування є вельми різноманітною. В одних ВНЗ найбільшу вагу мають психологічна та психотерапевтична допомога студентам і персоналу. В інших – профорієнтація, професійне консультування. У третіх – так зване академічне консультування, здійснюване академічними відділами. Незважаючи на відмінність в організації психологічних служб, основним методом психологічного супроводу у психологічній службі ВНЗ є психологічне консультування. Під час консультування активно використовуються такі методи як інтерв'ю, психологічне тестування, групові дискусії і психологічні тренінги, інтерпретація ситуації або проблеми, роз'яснення думки, положення, факту або емоційного стану й т. ін.

Важливими пріоритетами роботи психологічної служби ВНЗ є сприяння підтримці психічного здоров'я, пізнавального інтересу й розкриттю індивідуальності студентів і викладачів, а також корекція різного роду ускладнень у їхньому професійному становленні, самоздійсненні й розвитку. Однак головним напрямом роботи фахівцями визнається психологічний супровід особистісно-професійного розвитку студентів.

Психологічний супровід студента виступає як цілісний, безперервний процес діагностики, аналізу, формування й корекції розвитку мотиваційно-сміслової, комунікативної та пізнавальної сфер особистості студента, який потрапляє в поле діяльності працівників психологічної служби.

Програма психологічного супроводу у ВНЗ передбачає мету, завдання, принципи, напрями, зміст і функціональні обов'язки співробітників із психолого-діагностичної, групової (тренінгової) й індивідуальної консультативної роботи, а також критерії та показники ефективності психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку суб'єктів навчального процесу.

Критеріями ефективності особистісно-професійного розвитку користувача психологічної служби є:

- 1) його прагнення необхідного рівня психологічних знань (знання психологічних основ навчальної та професійної діяльності; уміння аналізувати результати своєї навчальної і профе-

сійної діяльності; компетентність у галузі міжособистісних стосунків у системі викладач – студент, здатність самостійно визначати шляхи й засоби подальшого власного розвитку) і особистісної компетентності (особистісна рефлексія, що дозволяє усвідомити особистісний потенціал, ефективно проектувати життєву стратегію, саморегуляція, самоконтроль і ін.);

2) сформованість під впливом супроводу позитивних установок на безперервну освіту та самоосвіту;

3) готовність освоювати нову інформацію й запроваджувати її в різні сфери практичної діяльності;

4) знання та практичні уміння у сфері самоосвіти і саморозвитку;

5) особистісна рефлексія, усвідомлення чинників, що сприяють, і бар'єрів, які перешкоджають розвитку та саморозвитку;

6) високий рівень потреби у самоактуалізації;

7) готовність проявляти соціальну активність;

8) наявність високої мотивації до діяльності, пов'язаної з підвищенням рівня професійних знань та умінь.

Усе це безпосередньо пов'язано з компонентом рефлексії, необхідністю розвитку у студентів і викладачів такої здатності, як уміння адекватно оцінювати себе, свій потенціал; ставити реальні цілі, визначати шляхи їхнього досягнення та прогнозувати кінцевий результат.

На кожному етапі навчання програма супроводу має специфічний зміст, залежно від особливостей, проблем і провідних завдань особистісно-професійного розвитку студентів: За даними О. О. Євдокімової, яка спеціально досліджувала це питання, добре зарекомендувала себе така програма психологічного супроводу студентів як суб'єктів освітнього процесу у вищій технічній школі, розроблена й успішно апробована цим автором:

перший курс – первинна діагностика міри сформованості особистісних якостей, необхідних для успішного опанування майбутньою професією; адаптаційний тренінг; індивідуальне психологічне консультування;

другий курс – діагностика міри розвитку психічних пізнавальних процесів; тренінг психічних пізнавальних процесів; індивідуальне психологічне консультування;

третій курс – діагностика міри сформованості комунікативних умінь; тренінг ділового (професійного) спілкування або тренінг комунікативної компетенції; індивідуальне психологічне консультування;

четвертий курс – освоєння навичок саморегуляції психічних станів – аутотренінгу, що складається з діагностики психічного стану, стилю саморегуляції психічної поведінки, тренінгу навичок саморегуляції психічних станів, індивідуального психологічного консультування;

п'ятий курс – контрольна діагностика міри сформованості особистісних і професійно важливих якостей, необхідних для успішної професійної діяльності; тренінг формування професійного образу фахівця; індивідуальне психологічне консультування.

Результати дослідження показали, що здійснення психологічного супроводу прямо не корелює з психологічною задоволеністю студентів отриманою спеціальністю та зростанням їхньої визначеності у професійному майбутньому. Опосередкованою ланкою в цьому процесі виступає ступінь адекватності їхньої професійної самооцінки. Так, у 87,2 % студентів після проходження програми психологічного супроводу самооцінка визначається як адекватна, у той час як у студентів контрольної групи цей показник дорівнює лише 50,4 %. У студентів експериментальної групи також відбуваються значні зміни рівня домагань у бік його адекватності, чого не відмічено в контрольній групі.

Виявлено також, що відвідання студентами й індивідуальних консультацій позитивно впливає на розвиток концентрації уваги, нормалізує їхню ситуативну й особистісну тривожність, а відвідування психологічних тренінгів студентами справляє позитивний вплив на розвиток їхніх емпатійних здібностей і нормалізацію рівня товариськості.

Таким чином, розвиток рефлексії студентів, формування перерахованих вище установок, умінь, професійних і особистісно-значущих характеристик, психологічної готовності до здійснення навчальної та виконання педагогічної діяльності з урахуванням і прийняттям усіх вимог, сприяє досягненню вищого рівня їхньої особистісно-професійної підготовленості.

Важливе місце в роботі психологічної служби належить і дослідженню умов і чинників, які впливають на подальший особистісний розвиток студентів.

стісно-професійний розвиток не лише студентів, а й педагогів, забезпеченню їхнього становлення як активних учасників освітнього процесу ВНЗ, включених у психологічний супровід.

Представляє інтерес дані про організацію емпіричного дослідження, яке передбачало аналіз взаємодії фахівців служби психологічного супроводу з педагогами ВНЗ, відповідно до завдань програми їхнього психологічного патронажу. Унаслідок реалізації програми емпіричного дослідження з'ясувалося, що у спеціально створених умовах є можливим оптимізувати розвиток таких особистісно-психологічних характеристик викладача як рівень їхнього суб'єктивного контролю, потреба у самоактуалізації, соціальна зрілість, ініціативність і активність, саморегуляція та самоконтроль, психологічна компетентність, рефлексія, здатність усвідомлювати й долати проблеми, що супроводжують кожен етап професійного становлення; самооцінка психологічної компетентності, усвідомлення її ролі у професійному й особистісному самоздійсненні, а також усвідомлення практичного застосування цих знань; готовність викладачів до саморозвитку; які в цілому сприяють розвитку психологічної культури викладача ВНЗ.

Найбільші відмінності між групами викладачів, задіяних (експериментальна група) і незадіяних (контрольна група) у системі психологічного супроводу ВНЗ, відзначаються за блоком комунікативних якостей, меншою мірою – за блоком емоційно-вольових якостей і найменші відмінності виявлені за блоком інтелектуальних якостей (Євдокімова О.О., 2009).

Вирішення представлених психологічних завдань забезпечують алгоритми організації психологічного супроводу, відповідні їм технології і система засобів, які використовують у своїй діяльності фахівці служби супроводу. Так, наприклад, алгоритм входження людини у професію – це послідовні дії, операції, кроки із формування особистісних властивостей, розвитку здібностей, потреб, компетентності, психологічної готовності, які забезпечують вирішення життєво важливого завдання, пов'язаної з вибором професії й реалізацією себе в ній на кожному етапі професійного становлення. Основними способами цього є рефлексія, проектування, самопроектування та самоздійснення особистості. Технології професійного становлення – це технологія самореалізації та

співробітництва самопізнання, саморозвитку. Засоби професійного становлення можна поділити на суб'єктивні – знання, уміння, культура, моральність, і об'єктивні – цільовий та управлінський потенціал ВНЗ, матеріальна база, шляхи подальшого професійного зростання, викладачів, засоби підвищення кваліфікації.

У цілому ж, умови, які впливають на ефективність психологічного супроводу навчально-виховного процесу ВНЗ можна визначити як нормативні (документи, закони, навчальні плани), психологічні (створення позитивних міжособистісних стосунків між суб'єктами освітнього процесу, виявлення та врахування чинників, які сприяють професійному ставленню, підготовка викладачів до здійснення психологічної підтримки студентів під час їхнього навчання у ВНЗ), організаційні (єдність дій усіх фахівців освітнього середовища, професійне консультування керівників ВНЗ, викладачів, розроблення навчальних програм).

З іншого боку, особливості організаційної культури навчального закладу є важливою умовою існування й розвитку самої психологічної служби. Тому, урахувавши нові реалії діяльності українських ВНЗ, перспективи їхнього розвитку й консолідації в Європейське освітнє співтовариство, спеціальним завданням психологічного супроводу представляється дослідження психологічних особливостей організаційної культури ВНЗ.

Далекоглядні керівники вже давно усвідомили цінність організаційної культури, як потужного стратегічного інструмента, що дозволяє орієнтувати всі підрозділи й окремих осіб на загальні цілі, мобілізувати ініціативу співробітників, забезпечувати відданість і полегшувати спілкування. Вони прагнуть створити власну культуру так, щоб усі службовці розуміли й дотримувалися її. Як правило, у найбільших світових університетах, які розвиваються тривалий час, існує сильна корпоративна культура. Її параметри, будучи оригінальною сумішшю цінностей, ставлень, норм, звичок, традицій, форм поведінки і ритуалів, дуже специфічні й можуть стосуватися абсолютно всіх аспектів організаційної поведінки та діяльності викладачів і студентів.

Закономірності прояву організаційної культури вищого навчального закладу, що дозволяють прогнозувати напрями змін і розвитку організації, складають змістовну соціально-психо-

логічну основу механізму підтримання й розвитку навчального закладу як організації, і мають розглядатися як провідний чинник ефективного управління вищим навчальним закладом на науково-психологічній основі.

Організаційну культуру слід розуміти як одну із субкультур, у якій знаходять своє специфічне відображення всі основні елементи культури суспільства: уявлення, символи, цінності, ідеали, зразки поведінки і т. п. *Більшість дослідників відзначають, що організаційна культура задає деяку систему координат, яка пояснює, чому організація функціонує саме таким, а не іншим способом.* Так, сучасні французькі соціологи С. Мішон і П. Штерн зазначають, що організаційна культура є сукупністю способів поведінки, символів, ритуалів і міфів, які відповідають цінностям, властивим організаціям, і передаються кожному члену з вуст у уста як життєвий досвід".

Із позиції такого підходу, організаційну культуру ВНЗ можна охарактеризувати як специфічну, характерну для цієї організації систему зв'язків, дій, взаємодій і відносин, які здійснюються в межах конкретної освітньої діяльності. На їхній основі інтегруються індивіди і групи, через них здійснюється ціннісний і нормативний контроль за їхньою поведінкою.

Інший підхід досліджує чинники, які впливають на організаційну культуру й на життя організації, підкреслюючи, що здатність підприємства проводити ті або інші дії заснована насамперед на ціннісних уявленнях керівництва. Система цінностей багато в чому визначає поведінку керівників. Тому при стратегічному аналізі потенціалу освітнього закладу важливо виявити якісний базис дій його керівництва. Цей базис одержав у літературі назву *виробничої культури та філософії*. Ідеться про світоглядні особливості, які має керівник.

Змістовно культура організації є системою важливих припущень, які бездоказово приймаються та поділяються більшістю співробітників, таких як ціннісні орієнтації, переконання, вірування, очікування, критерії успіху в діяльності, принципи й норми, що лежать в основі відносин і взаємодій як усередині організації, так і за її межами. Організаційна культура виявляється у відносинах між людьми в організації. Тому різні люди або різні частини в організації схильні описувати її культуру в подібних термінах.

Е. Шейн, на основі концепції культурологів Ф. Р. Клухона і Ф. Л. Стродбека, розробив схему ієрархії рівнів організаційної культури (б). **На першому рівні**, який є основою, лежать певні базові уявлення людей про характер навколишнього світу, реальності, часу, простору, людської природи, людської активності, людських взаємовідносин. Ці припущення направляють поведінку співробітників, допомагаючи їм прийняти атрибути, які характеризують організаційну культуру. Вони перебувають у сфері несвідомого і, відповідно, недостатньо усвідомлюються навіть їхніми носіями – членами організації.

Другий рівень представляють цінності та вірування, які поділяються членами організації, відповідно до того, наскільки ці цінності відбиваються у символах і мові. Прийняття цінностей і вірувань носить свідомий характер і залежить від бажання людей. Вони усвідомлюються в більшій мірі, ніж базові уявлення, і нерідко безпосередньо формулюються у програмних документах організації, будучи основними орієнтирами в її діяльності. Як правило, вони формуються її керівництвом і доводяться до відома всіх співробітників. При цьому далеко не завжди цінності, які декларуються, відповідають справжнім цінностям організації.

Третій рівень – це зовнішні прояви організаційної культури. До них належать застосовані технологія й архітектура, використання простору та часу, конкретні дії людей, які можна простежити (ритуали, церемонії), планування й оформлення приміщення організації. Це ніби видима частина організаційної культури. Однак зміст цих зовнішніх проявів залишається незрозумілим, якщо невідомі базові уявлення, які стоять за цими зовнішніми проявами. На цьому рівні речі та явища легко виявити, але не завжди їх можна розшифрувати й інтерпретувати в термінах організаційної культури.

Важливим інструментом аналізу освітньої організації є поняття **типу організаційної культури**. У навчальній установі може існувати чотири основних типи організаційної культури: клановий, адхократичний, ринковий, ієрархічний (за К. Камерон, Р. Куїн) Кожен із типів культури характеризується певними властивостями, і може бути як домінуючим, так і співіснуючим з іншими типами культур.

Організації з **клановим типом культури** схожі на великі родини, де в людей багато спільного. Їхні лідери або керівники сприймаються як вихователі та, можливо, навіть як батьки. Організація зберігається завдяки відданості, високій обов'язко-

вості співробітників, вона надає значення надзвичайній згуртованості колективу й моральному клімату.

Адхократичний тип культури визначає динамічний, підприємицький, творчий характер взаємовідносин у колективі. Лідери вважаються новаторами та людьми, які готові ризикувати. Сполученим елементом організації є відданість експериментуванню й інноваціям, особиста ініціатива та свобода. У довготерміновій перспективі організація робить акцент на рості та здобутті нових ресурсів.

Ринковий тип культури властивий організації, орієнтованій на результати, головним піклуванням якої є виконання поставленого завдання. Люди цілеспрямовані та змагаються між собою. Лідери – тверді керівники й конкуренти, непохитні та вимогливі. Організацію зв'язують воєдино акцент на прагненні перемагати, чітка лінія на конкурентоздатність і лідерство на ринку.

Ієрархічний тип культури (або бюрократичний) притаманний організаціям з надзвичайно формалізованим і стабільним характером взаємовідносин, орієнтацією на офіційну політику. Лідери в них – раціонально мислячі координатори й організатори. Довготермінові турботи організації складаються в забезпеченні стабільності, плавних календарних графіків і низьких витрат, гарантії зайнятості та передбачуваності.

На основі результатів досліджень культурних різниць у здійсненні й організації управління Г. Хофштеде створив модель організаційної культури, де автор класифікує культурні аспекти на основі чотирьох характеристик: а) індивідуалізм/колегіальність; б) зона влади; в) усунення невизначеності; г) мужність/жіночність. Ця модель є основою для створення ряду програм діагностики організаційної культури.

В емпіричній розвідці Л. Спіціної реалізовано програму дослідження організаційної культури науково-педагогічного персоналу ВНЗ. Вона мала на меті виявити тип і психологічні особливості існуючої організаційної культури Запорізького національного університету. Вибірку склали викладачі й управлінці ЗНУ в загальній кількості 274 особи, серед яких 60,2 % – жінки, 39,8 % – чоловіки. Завданнями програми виступали: діагностика наявного стану соціально-психологічного клімату в університеті; визначення рівня задоволеності співробітників різними аспектами своєї діяльності; діагностика гендерних розбіжностей серед співробітни-

ків університету у ставленні до професійної діяльності й організаційної культури; дослідження системи цінностей і цілей персоналу, напрямків її найімовірніших і бажаних змін.

За оцінками науково-педагогічного персоналу, переважаючим типом організаційної культури в ЗНУ є ринковий тип, якому притаманна орієнтація на досягнення результатів, виконання поставлених завдань, конкурентоздатність. Майже так само представлено ієрархічний тип культури з орієнтацією на формальні правила і процедури.

Менш вираженим виявився прояв в організації елементів кланового типу культури, тобто згуртованості колективу й уваги до психологічного клімату, піклування про співробітників. Найменше представлено адхократичний тип організаційної культури, тобто націленість на творче вирішення проблем і впровадження інновацій. Ступінь вираженості кожного типу культури в організації дозволяє зробити висновок про середню силу організаційної культури за ринковим і ієрархічним типами, і нижче середньої організаційну культуру за клановими й адхократичними типами.

Аналіз узгодженості різних аспектів організаційної культури прийнято проводити через порівняння даних за основними параметрами організаційної культури, якими вважаються такі: загальна характеристика культури закладу; цілі функціонування й розвитку навчального закладу; загальний стиль керівництва; управління кадровим потенціалом; сполучна сутність організації, критерії успішної діяльності.

Отримані автором результати показали деяку незгодженість параметрів організаційної культури та відповідних їм аспектів діяльності ЗНУ. Так, за загальними характеристиками культури і стилем керівництва виявився більш чіткий акцент на ринковій культурі; а за цілями діяльності – акцент на бюрократичному стилі відносин тощо.

За критерієм співставлення профілів існуючої й бажаної (за оцінками науково-педагогічного персоналу) організаційних культур ЗНУ результати чітко демонструють тенденцію бажаності підвищення ознак кланового (в першу чергу) і адхократичного типу культур і зменшення акценту на ієрархічному (насамперед) і ринковому типах організаційної культури.

Підвищення ознак кланового типу культури передбачає більші відчутне визнання заслуг співробітників, більше спілкування на паралельних рівнях управління; надання більшої самостійності викладачам; психологічний клімат, який характеризується піклуванням про людей. Ця тенденція найістотніше проявляється в оцінках співробітниками сполучної сутності організації.

Підвищення ступеня присутності адхократичного типу культури передбачає приділення більшої уваги пропозиціям від педагогів і потребам споживачів освітніх послуг, більше новаторства, більш усвідомлений ризик, терпиме ставлення до помилок, які здійснюються співробітниками вперше. Найбільша потреба у збільшенні міри адхократичного типу культури проявляється у сфері управління кадровим потенціалом.

Зменшення акценту на ієрархічному типі культури є найчіткіше вираженою бажаною тенденцією розвитку за оцінками співробітників ЗНУ, що передбачає можливість прийняття децентралізованіших рішень; менше контрольних пунктів і менше бюрократичної тяганини; зменшення паперової праці. Ця тенденція (як різниця між показниками існуючої й бажаної організаційної культури) найбільше виражена як у сферах значимих загальних характеристик і сполучної сутності організації, так і у галузі визначення стратегічних цілей розвитку та критеріїв успіху в організації.

Важливим напрямом психологічного супроводу роботи навчального закладу є дослідження гендерних розбіжностей його науково-педагогічних співробітників у ставленні до професійної діяльності та організаційної культури.

Поняття "гендер" (соціальна стать) підкреслює, що поведінка та якості чоловіків і жінок конститууються і визначаються соціально. На думку Дж. Роузнер, чоловіки найчастіше у професійній діяльності, особливо в управлінській, використовують "діловий" стиль, тобто свою роботу вони розглядають як ряд справ (або угод), що передбачає нагороду за надані послуги або сприяння, і покарання за неякісну роботу. Чоловіки-керівники до того ж частіше використовують владу, що надає їм посада, яку вони обіймають (Спіцина Л. В., 2005).

Жінки ж свої професійні успіхи пов'язують із вмінням спілкуватися, контактністю, здатністю інтенсивно працювати, а не посадою. Стиль їхньої діяльності й поведінки в організації Дж. Роузнер назвала "перетворюючим"; основною характерис-

тикою такого стилю є активна взаємодія зі співробітниками. Особливостями такого стилю діяльності й керівництва є збільшення мотивації, підтримка у співробітників самоповаги і поваги один до одного, підтримка колег у стресових ситуаціях, створення сприятливого соціально-психологічного клімату.

Існують два основних погляди на проблему гендерних розбіжностей у професійній діяльності. Перша визначає існування особливого, притаманного лише жінкам способу прийняття рішень, стилю професійної діяльності й керівництва, особливої системи цінностей у діяльності (Р. Айслер, Дж. Роузнер). Інший погляд таку специфіку заперечує (С. Епстайн), підкреслюючи подібність цих проявів жінок і чоловіків (Спіцина Л. В., 2005). Лише практичні дослідження різноманітних аспектів гендерної детермінації професійної діяльності і поведінки можуть дати вагомі аргументи на користь тієї чи іншої позиції.

Отже, наскільки правомірним є акцентування уваги на розбіжностях, специфіці поведінки й діяльності чоловіків і жінок чи на їхні схожості, подібності, – відповідь на це запитання лежить у площині практичних досліджень гендерної проблематики.

Емпіричний аналіз гендерної детермінації основних параметрів організаційної культури українського ВНЗ показав, що і для чоловіків, і для жінок найбільший рівень задоволеності виявлено щодо педагогічної діяльності. Причому рівень задоволеності чоловіків істотно вище, порівняно з жінками: серед чоловіків 63 % задоволених результатами своєї педагогічної діяльності, серед задоволених жінок – 52 %. Однак і для чоловіків, і для жінок основний вид діяльності викладачів університету – педагогічна діяльність – є найістотношою складовою їхньої загальної задоволеності працею.

У чоловіків також виявлено вищий рівень задоволеності адміністративною діяльністю – 40 % опитуваних задоволені, порівняно з 31 % у жінок. Стосовно наукової діяльності існує домінування тенденції неповної задоволеності результатами даного виду діяльності серед опитаних викладачів (43 % у чоловіків і 45 % у жінок).

Цікавими виявились результати дослідження системи цінностей сучасних викладачів. Як складова організаційної культури, система цінностей становить основу мотивації, взаємовідносин і взаємодії в колективі співробітників.

При прямому ранжуванні за М. Рокічем двох списків цінностей (по 18 у кожному) респонденти визначали значимість цінностей двох класів: термінальних, або цінностей-цілей життєдіяльності особистості, і інструментальних, або цінностей-засобів у досягненні цілей особистості. Ієрархія найважливіших термінальних цінностей, або цінностей-цілей співробітників ЗНУ є такою: 1 ранг посідає цінність здоров'я; 2 ранг – цікава робота; 3 ранг поділили цінності активного діяльного життя й любові; 4 ранг – матеріально забезпечене життя та щасливе сімейне життя. Причому загальноуніверситетська тенденція є дійсною і для жінок, і для чоловіків за більшістю позицій.

Розбіжності виявляються в більшій суб'єктивній значимості для жінок, ніж чоловіків, цінностей здоров'я, активного діяльного життя, любові (у жінок вона посідає 3 ранг порівняно з 4 рангом у чоловіків), щасливого сімейного життя, тобто відмінності за вищезазначеними окремими цінностями свідчать у певній мірі на користь гіпотези "перетворюючого" стилю діяльності жінок. Однак не слід абсолютизувати отримані результати щодо розбіжностей в організаційних цінностях і поведінці жінок і чоловіків, оскільки за більшістю позицій автор отримала результати на користь тенденції подібності гендерних проявів викладачів сучасного українського ВНЗ. Аналогічну тенденцію виявлено також в аналізі інструментальних, цінностей викладачів ВНЗ. Цінності-засоби виявились впорядкованими так: 1 ранг – освіченість; відповідальність; 2 ранг – чесність; 3 ранг – вихованість, терпимість; 4 ранг – життєрадісність; незалежність; раціоналізм; самоконтроль; широта поглядів; ефективність у справах. Причому для жінок більш значимою, за результатами дослідження, виявилась впевненість у собі, для чоловіків – цінності творчості та відповідальності. Отримані результати щодо більшості термінальних цінностей свідчать на користь гендерної подібності в системах цінностей чоловіків і жінок – викладачів університету.

Результати ставлення викладачів до перспективи включення України у Європейський регіон вищої освіти є перспективними з позиції розуміння гендерних розбіжностей у ставленні до інноваційних процесів педагогів вищої школи.

У цілому, у викладачів домінує позитивне ставлення до навчання за принципами Болонської декларації. Його декларує (44,2 %) опитаних. Показники позитивного ставлення до цього процесу

у жінок децю вищі (46,7 %), порівняно з чоловіками (44 %). Дзеркально така пропорція виявилась і щодо негативного ставлення до Болонського процесу: у цілому по ВНЗ – 26,7 %, у жінок – 25,4 %, у чоловіків – 28,6 %, тобто отримані результати свідчать на користь гендерної подібності в оцінці викладачами перспективи включення України у Європейський регіон вищої освіти.

Системне психологічне забезпечення управління процесом розвитку організаційної культури ВНЗ передбачає не лише дослідження, а й цілеспрямований планомірний розвиток компонентів, які складають організаційну культуру освітньої установи. Ідеться про створення бажаного типу організаційної культури, відповідно до соціальних очікувань суспільства та працівників, розуміння й культивування базових організаційних цінностей, підтримку відповідних їм норм взаємовідносин, оптимізацію соціально-психологічного клімату організації, стилів поведінки й діяльності співробітників; їхні мотивації діяльності, створення такої системи комунікації, яка б урахувала особливості педагогічного спілкування критерії успіху в діяльності, забезпечувала розвиток і самореалізацію як студентів, так і співробітників вищої школи.

Закономірності прояву й особливості організаційної культури ВНЗ, що виявляються в конкретних дослідженнях психологічної служби ВНЗ, становлять змістовну соціально-психологічну основу загальної стратегії розвитку освітньої організації в цілому та, зокрема, її організаційної культури як механізму розвитку. Загальною метою впровадження цих заходів є розповсюдження й популяризація програм і завдань діяльності й розвитку ВНЗ, розроблених у контексті культури закладу та сучасних цінностей соціального життя.

Моніторинг динаміки змін організаційної культури у ВНЗ дає розуміння чинників, що можуть забезпечити лояльність персоналу до стратегії діяльності керівництва, реформ і нововведень. Дослідження організаційної культури ВНЗ не може обмежуватися лише діагностикою типу культури і відповідних йому атрибутів, а включає й завдання психологічного забезпечення управління процесом формування оптимальної моделі організаційної культури освітньої установи, що, у свою чергу, передбачає планомірне системне дослідження й цілеспрямоване формування системи складових такої культури.

Таким чином, створення психологічної служби у ВНЗ є формою забезпечення особистісно-професійного розвитку як індивідуального, так і колективного суб'єктів освіти різного рівня спільності, умовою забезпечення цілісного та неперервного процесу аналізу розвитку й корекції всіх суб'єктів освітнього процесу. Головні умови, що впливають на ефективність психологічного супроводу – гармонійна включеність системи психологічного супроводу в цілісний процес підготовки фахівця у ВНЗ; урахування вікових, індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів освітнього процесу під час психологічного супроводу; урахування професійно-важливих якостей, послідовність усіх етапів і напрямів діяльності психологічного супроводу.

Очевидно, що створення та функціонування психологічної служби ВНЗ може стати істотною складовою розвивального потенціалу освітнього процесу, яка виконує роль "активізатора", стимулює приховані можливості інших його компонентів, на новій науково-психологічній основі інтегруючи їхні цілі в загальну мету існування сучасного ВНЗ: створення у процесі професійного становлення студентів умов для досягнення їхньої особистісно-професійної готовності до роботи за обраним фахом, викладачами – вершин професіоналізму, а адміністрації ВНЗ зміцнення та подальшого розвитку освітньої організації.

Вбачається, що включення в освітній процес вищого навчального закладу системи психологічного супроводу дозволяє активізувати потенціали освітнього середовища й особистісні потенціали, що забезпечує суб'єктам навчального процесу вихід на новий рівень професійного та особистісного становлення.

Запитання та завдання до параграфа

1. Що таке психологічна служба ВНЗ? Якими є її мета та завдання?
2. Укажіть на головні принципи діяльності психологічної служби.
3. Якими є провідні функції психологічного супроводу навчально-виховного процесу у сучасному ВНЗ?
4. Розкрийте суть методів психологічної допомоги у ВНЗ.

5. Назвіть критерії ефективності особистісно-професійного розвитку користувача психологічної служби.

6. У чому суть програми психологічного супроводу студентів як суб'єктів освітнього процесу у вищій школі?

7. Чи пішли б ви за консультацією до психологічної служби, якби вона була б у вашому виші?

8. Що, на вашу думку, стоїть на перепоні розвитку психологічної служби ВНЗ України?

9. Уявіть себе частиною організаційної культури свого навчального закладу та створіть її опис, послуговуючись такими характеристиками. Обговоріть отриманий досвід.

Існує багато підходів до виділення різних параметрів, які характеризують ту або іншу культуру як на макро-, так і на макрорівнях, дозволяючи її ідентифікувати певним чином. Так, Ф. Харріс і Р. Моран пропонують розглядати конкретну організаційну культуру на основі таких десятиох характеристик:

1) усвідомлення співробітниками себе та свого місця в організації; 2) комунікаційна система й мова спілкування; 3) зовнішній вигляд, одяг і уявлення себе на роботі; 4) що і як їдять люди, звички і традиції в цій області; 5) усвідомлення часу, ставлення до нього і його використання; 6) взаємовідносини між людьми; 7) цінності й норми і те, як ці цінності зберігаються; 8) віра в що-небудь і ставлення або прихильність до чогось (у керівництві, в успіху, у своїй силі, у взаємодопомозі і т. п.); 9) процес розвитку та самореалізації працівників; 10) трудова етика й мотивування.

Теми рефератів за параграфом

1. Роль психологічної служби ВНЗ у розвитку навчальної мотивації студента.

2. Психологічна служба ВНЗ як компонент цілісної системи освіти.

3. Вплив психологічної служби ВНЗ на психологічний клімат освітньої установи.

4. Формування організаційної культури ВНЗ із урахуванням професійної специфіки.

5. Роль організаційної культури в ефективному менеджменті ВНЗ.

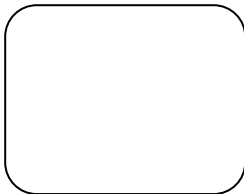
Завдання для контролю знань за параграфом

1. Що є провідною метою психологічної служби ВНЗ:
 - а) інтеграції української системи освіти до міжнародної;
 - б) психологічний супровід особистісно-професійного розвитку студента і викладача;
 - в) наближення результатів освітнього процесу до вимог професійної практики;
 - г) впровадження психологічних досягнень в освітню практику.
2. Функцію психологічного патронажу освітнього процесу виконують:
 - а) психологи;
 - б) педагоги;
 - в) куратори;
 - г) всі відповіді вірні.
3. До якого аспекту роботи освітнього психолога належить розроблення психологічних основ дидактичних і методичних матеріалів, створення психологічно обґрунтованих навчальних і виховних програм, підручників тощо:
 - а) практичного;
 - б) прикладного;
 - в) теоретико-прикладного;
 - г) теоретико-практичного.
4. Коучинг – це:
 - а) метод надання усної допомоги людині у вигляді психологічно кваліфікованих порад і рекомендацій;
 - б) психологічний вплив психолога на людину, яка потребує психологічної допомоги, для досягнення нею нормовідповідних показників психічного розвитку;
 - в) метод, спрямований на свідоме створення спеціалістом-психологом стосунків із клієнтом, орієнтованих на те, щоб людина просувалася до самореалізації, навчалась новому, діяла ефективно;
 - г) метод психологічного впливу на людину засобами активної індивідуальної або групової роботи з метою її розвитку як суб'єкта діяльності.

5. Яка функція психологічного супроводу навчально-виховного процесу ВНЗ виявляється у високому рівні професійної і суспільної компетенції:
- а) розвивальна;
 - б) акселераторна;
 - в) організаційна;
 - г) функція проектування;
6. Скільки виділяють основних компонентів діяльності ВНЗ?
- а) два;
 - б) три;
 - в) чотири;
 - г) п'ять.
7. Психологічна просвіта і психологічне консультування є:
- а) видами роботи психолога освіти;
 - б) головними принципами роботи психолога освіти;
 - в) завданнями роботи психолога освіти;
 - г) етапами психологічного супроводу психолога освіти.
8. Що з поданого не належить до основних етапів психологічного супроводу?
- а) діагностично-мотивуючий етап;
 - б) формувальний етап;
 - в) організаційний етап;
 - г) етап професійного представлення.
9. Організаційна культура ВНЗ – це...
- а) позитивні міжособистісні стосунки між суб'єктами освітнього процесу;
 - б) підготовка викладачів до здійснення психологічної підтримки студентів під час їхнього навчання у ВНЗ;
 - в) характерна для цієї організації система зв'язків, дій, взаємодій і стосунків, які є специфічним поєднанням цінностей, ставлень, норм, звичок, традицій і здійснюються в межах конкретної освітньої діяльності;
 - г) єдність дій усіх фахівців освітнього середовища.
10. Який тип організаційної культури орієнтований на результати й головним піклуванням якої є виконання поставленого завдання?
- а) клановий;
 - б) адхократичний;
 - в) ринковий;
 - г) ієрархічний.

Список рекомендованої літератури

1. *Базаров Т. Ю.* Управление персоналом развивающейся организации / Т. Ю. Базаров : учеб. пособие. — М., 1996.
2. *Власова О. І.* Педагогічна психологія / О. І. Власова : навч. посіб. — К., 2005.
3. *Євдокімова О. О.* Психологічні засади вищої технічної освіти / О. О. Євдокімова : монографія. — Х., 2009.
4. *Євдокімова О. О.* Проблема психологічної служби у зарубіжних дослідженнях / О. О. Євдокімова // Вісн. ХНПУ. Психологія. Випуск 20. — Х., 2006. — С. 70—79.
5. *Липатов С. А.* Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики / С. А. Липатов. — Вестник МГУ, 1997. — Сер. 14. — № 4.
6. Психология менеджмента / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб., 2004.
7. *Спіцина Л. В.* Соціально-психологічні проблеми організаційної культури ВНЗ / Л. В. Спіцина. Наукові записки інституту психології ім. Костюка Г. С. — К., 2005. — Вип. 26. — С. 268—271.
8. *Спивак В. А.* Корпоративная культура / В. А. Спивак. — СПб., 2001 - 345 с.;
9. *Шейн Э.* Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. — СПб.: Питер, 2002. — 335 с.



Психодіагностичний практикум

Психодіагностичні матеріали до модуля 1

Дослідження соціалізованості студента (модифікація методики М. І. Рожкова)

Інструкція. Вам пропонується прочитати (прослухати) 20 суджень і оцінити ступінь своєї згоди з їх змістом за такою шкалою: 4 – завжди; 3 – майже завжди; 2 – іноді; 1 – дуже рідко; 0 – ніколи. Із метою збільшення об'єктивності інформації попросіть тих, хто Вас добро знає, виконати таку ж роботу. Щоб швидше й легше проводити обробку результатів, необхідно виготовити для кожного бланк, у якому проти номера судження ставиться оцінка. Використовуйте для роботи такий зразок бланку відповідей.

Бланк відповідей

1	5	9	13	17
2	6	10	14	19
3	7	11	15	19
4	8	12	16	20

Текст опитувальника

1. Я прагну чинити так само, як і мої товариші.
2. Вважаю, що завжди треба чимось відрізнитися від інших.
3. За що б я не брався – досягаю успіху.
4. Я вмію прощати людей.
5. Намагаюсь слухатись у всьому педагогів і батьків.
6. Мені хочеться бути попереду інших у будь-якій справі.
7. Я стаю впевнен(ою), коли впевнен(а)ий, що я маю рацію.
8. Вважаю, що робити людям добро – це головне в житті.
9. Намагаюсь чинити так, щоб мене хвалили оточуючі.

10. Спілкуючись із товаришами, відстоюю свою думку.
11. Якщо я щось задумав(ла), то обов'язково зроблю.
12. Мені подобається допомагати іншим.
13. Мені хочеться, щоб зі мною всі товаришували.
14. Якщо мені не подобаються люди, то я не буду з ними спілкуватися.
15. Прагну завжди перемагати та вигравати.
16. Переживаю неприємності інших, як свої.
17. Прагну не сваритися з товаришами.
18. Намагаюся довести свою правоту, навіть якщо з моєю думкою не згодні оточуючі.
19. Якщо я берусь за справу, то обов'язково доведу її до кінця.
20. Намагаюся захищати тих, кого ображають.

Оброблення результатів

Оброблення отриманих даних зручно здійснювати, використовуючи бланк відповідей, у якому кожному параметру відповідає такий перелік номерів тверджень:

соціальна адаптованість – номери 1, 5, 9, 13, 17.

Середню оцінку соціальної адаптованості отримують при додаванні всіх оцінок першого рядка і поділі цієї суми на п'ять.

автономність – номери 2, 6, 9, 14, 18.

Оцінка автономності вираховується на основі аналогічних операцій із другим рядком.

Соціальна активність – номери 3, 7, 10, 15, 19.

Оцінка соціальної активності отримують при додаванні всіх оцінок третього рядка й діленні цієї суми на п'ять.

Моральність – номери 4, 8, 11, 16, 20

Оцінка прихильності гуманістичним нормам життєдіяльності (моральності) моральності вираховується на основі аналогічних операцій із четвертим рядком.

Якщо отримується коефіцієнт більше трьох, то можна констатувати високий ступінь соціалізованості людини, якщо ж він більше двох, але менше трьох, то це свідчить про середній ступінь розвитку соціальних якостей. Якщо коефіцієнт виявиться менше двох балів, то можна припустити, що окрема молода людина (або група осіб) має низький рівень відповідного до параметру соціалізованості.

Механізми й інститути соціалізації особистості (Методика А. І. Лучинкіної)

Опитувальник "Механізми та інститути соціалізації" розроблено з урахуванням теорії соціалізації, він містить у собі уявлення як про інститути соціалізації, так і механізмів, за рахунок яких соціалізація відбувається. Автором виокремлено 12 субшквал, що описують п'ять основних інститутів соціалізації та сім механізмів, за рахунок яких соціалізація відбувається.

В основу створеного опитувальника покладено погляд на соціалізацію як безперервний процес. М. Мід і Р. Бенедикт вказують на безперервність і наступність процесу соціалізації, яка пов'язана з віковими стадіями, зміною статусу людини в суспільстві.

У культурологічному розумінні соціалізація є процесом взаємодії людей, спрямований на освоєння культурних норм певної групи або суспільства в цілому. М. Мід виділяє три типи культур: *постфігуративні*, *кофігуративні* та *префігуративні*. У *постфігуративних* культурах надзвичайно цінується досвід людей старшого віку, у яких навчаються молодші. У *кофігуративних* культурах зростає значення однолітків людини, тому що за умов зростання соціальної динаміки суспільства життєвий досвід батьків уже не є продуктивним для їхніх дітей, і основним носієм нових зразків ефективної поведінки стає молоде покоління. У *префігуративних* культурах, для яких характерне ще більше зростання темпу цивілізаційних змін, як діти, так і дорослі не лише багато чому вчать в однолітків, а й молодші члени суспільства стають джерелом нового досвіду для старших.

Необхідність роботи з цим опитувальником студента обумовлена важливістю для нього як суб'єкта саморозвитку розуміння впливу різних інститутів соціалізації на процеси власного особистісного зростання та виявлення провідних механізмів індивідуальної соціалізації в кожному з них.

На сучасному етапі розвитку суспільства дослідники визначають такі соціальні інститути соціалізації особистості, як родина, освіта, неформальні заклади, ЗМІ, Інтернет-мережа.

Як основні механізми соціалізації традиційно визначають копіювання, ідентифікацію, наслідування, соціальну фасілітацію й конформність. які стають провідними у підлітковому віці, а також пізнавальний інтерес і прагнення до самореалізації (А. Лучинкіна).

Оригінальна методика містить 70 тверджень, скомпонованих у п'ять тематичних блоків – за інститутами соціалізації. У межах кожного блоку розглядаються сім вказаних механізмів соціалізації.

Бланк опитувальника містить інструкцію, бланк відповідей і 70 тверджень, згрупованих у п'яти списках по 14 тверджень.

Бланк методики

Інструкція. Вам пропонується 70 тверджень, які скомпоновані у п'ять субшкал, твердження кожної з яких пов'язані з відповідним інститутом і механізмами соціалізації. Проставте у бланку відповідей біля номера кожного з них одну з відповідей: так, іноді, ні

Так, якщо Ви в цілому згодні;

Іноді, якщо Ви згодні частково;

Ні, якщо Ви зовсім не згодні.

Далі в тексті опитувальника за окремими субшкалами представлено твердження, які розкривають особливості ставлення людини до певного інституту соціалізації та специфіку роботи відповідних механізмів соціалізації.

Текст опитувальника

Субшкала 1. Родина

1. У дитинстві мені хотілося бути схожим на членів своєї родини (батька, маму).

2. У дитячих іграх я часто уявляв себе одним із батьків.

3. Часом мої жести, рухи, слова схожі на жести, рухи, слова когось із членів моєї родини.

4. Мої знайомі часто плутають мене з одним із членів моєї родини під час телефонної розмови.

5. Я найчастіше розумів думки і почуття членів своєї родини, навіть якщо вони їх і не проговорювали вголос.

6. Іноді комусь із членів родини досить було лише подумати про щось, щоб я почав мислити в тому ж напрямі.

7. Мені легше було виконувати якесь завдання, якщо батьки перебували поруч.

8. Вказівки моїх батьків завжди робили виконання будь-якого завдання для мене простішим.

9. У дитинстві я завжди виконував вимоги родини, навіть якщо був у душі не згоден із ними.

10. Думка батьків для мене – закон.

11. У колі родини мені завжди було цікавіше, ніж в інших місцях.

12. Мені завжди було цікаво слухати розповіді членів родини про їхнє дитинство і молодість.

13. Будь-які мої дії знаходили підтримку в батьків.

14. Я завжди робив такі вчинки, щоб мої батьки мною пишались.

Субшкала 2. Навчальний заклад

1. В навчальному закладі в мене є (був) педагог, на якого я прагну бути схожим.

2. Я відчуваю себе частіше педагогом, ніж учнем (студентом).

3. У позанавчальних ситуаціях я повторюю жести і слова деяких викладачів.

4. Улюблені слова педагогів я вживаю у відповідних ситуаціях.

5. Я розумію викладача з півслова.

6. Я інтуїтивно відчуваю, про що хоче сказати педагог.

7. Мені легше виконати завдання за підтримки викладача.

8. Будь-яке завдання здається простішим, якщо мої педагоги перебувають поруч.

9. Викладачі хочуть нам лише добра.

10. Я виконую всі вимоги навчального закладу.

11. Мені цікаво ходити до навчального закладу, де я навчаюсь.

12. У навчальному закладі набагато цікавіше, ніж в інших місцях.

13. У навчальному закладі розкриваються всі мої здібності.

14. Я пишаюся своїми досягненнями в навчанні.

Субшкала 3. Неформальні об'єднання

1. Я хочу бути схожим на деяких зі своїх знайомих.

2. У важких ситуаціях я уявляю себе кимось зі своїх знайомих, у яких є досвід вирішення схожих проблем.

3. Мені подобалося, коли говорили, що ми з другом поведимося однаково.

4. Буває, що мій почерк ставав схожим на почерк моїх знайомих.

5. Друзі повинні розуміти один одного без слів.

6. Друзі мислять однаково.

7. Мені подобається одягатися так само, як і мої друзі.

8. Я роблю те, що прийнято в нашій компанії.
9. Із друзями я можу зробити те, що сам зробити б не зміг.
10. Із будь-яким завданням впоратися легше, якщо допомагають друзі.
11. Мені цікавіше дізнаватися нове про життя в колі друзів, ніж в інших місцях.
12. Мене цікавлять події в житті моїх друзів.
13. Із друзями я можу бути таким, яким я хочу бути.
14. Друзі зазвичай підтримують мої ідеї і пропозиції.

Субшкала 4. ЗМІ

1. Коли я читаю художню книгу або дивлюся фільм, то уявляю себе одним із героїв твору.
2. Я прикрашаю свою кімнату постерами улюблених героїв (або співаків, музикальних груп).
3. Трапляється, що я повторюю жести, рухи, слова одного з героїв фільмів або художніх творів, які мені сподобались.
4. Буває, що у подібних ситуаціях життя я дію так само, як і ті герої фільмів або художніх творів, які мені подобаються.
5. Я здійснюю вчинки під впливом прочитаної книги або переглянутого фільму.
6. Я повторюю стиль одягу або улюблені вирази героїв книг, кліпів або фільмів.
7. Я слухаю ту ж музику, що й мої однолітки.
8. Якщо всі вже дивилися цей фільм, то і я повинен/на його подивитися.
9. Досвід кіно- або літературних героїв допомагає мені у вирішенні власних проблем.
10. Герої фільмів і книг завжди підказують багато варіантів рішень різних ситуацій.
11. Мені більше подобається почитати цікаву книгу або подивитися фільм, ніж займатися іншими справами.
12. Мені подобається читати книжки й дивитись фільми.
13. Я можу подумати сюжет книги або фільму так, як вважаю за потрібне.
14. Мені подобається переробляти тексти реклами.

Субшкала 5. Інтернет

1. Мені подобається, що в Інтернеті я можу назватися будь-яким ім'ям.
2. Я уважно стежу за реакцією на свого персонажа у грі або в контакті.
3. Я використовую ніки і статуси своїх знайомих в Інтернеті.
4. Багато моїх друзів знають мене під Інтернет – ніком.
5. Іноді я несвідомо починаю користуватися "албанською мовою".
6. Я використовую Інтернет-сленг у звичайній мові.
7. Я відвідую ті ж сайти, що й мої друзі.
8. Я можу висловлювати на Інтернет-форумах такі думки, які не висловив би, спілкуючись із реальними людьми.
9. Обговорення на Інтернет-форумах дозволяють мені вирішити свої проблеми.
10. Я намагаюся запросити своїх друзів в Інтернеті в ту гру, у яку граю сам.
11. Мені цікаво розширити своє коло друзів в Інтернеті.
12. В Інтернеті можна знайти багато цікавої для мене інформації.
13. В Інтернеті я відчуваю, що здатн(ий)/а на багато що.
14. Я пишаюся своїми досягненнями в Інтернеті.

Бланк відповідей

Інститути соціалізації				
Родина	Навчальний заклад	Неформальне об'єднання	ЗМІ	Інтернет
1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5
6	6	6	6	6
7	7	7	7	7
8	8	8	8	8
9	9	9	9	9
10	10	10	10	10
11	11	11	11	11
12	12	12	12	12
13	13	13	13	13
14	14	14	14	14

Оброблення результатів

Оброблення результатів методики здійснюється в декілька послідовних кроків.

1. Спочатку з'ясовується провідний для респондента інститут соціалізації. Для цього необхідно в кожному із п'яти стовпчиків бланку відповідей підрахувати загальну кількість набраних балів. Відповіді оцінюються так: Так – 2 бали, Іноді – 1 бал, Ні – 0 балів.

2. Подальший крок орієнтований на виявлення домінуючого механізму соціалізації людини. Кожному механізму соціалізації у списках тверджень, які характеризують одну із п'яти субшкал, відповідає по два висловлювання. У всіх списках за ними закріплено відповідні порядкові номери. Так, для механізму ідентифікація – ці висловлювання закріплено за номерами 1 і 2 у всіх п'яти списках, для "копіювання" – це номери 3 та 4 і т. д. Наочна інформація щодо принципу обрахунку домінуючого механізму соціалізації людини представлена в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Принцип обрахування кількісної представленості механізмів соціалізації

Механізм соціалізації	Номери висловлювань	Субшкали методики
Ідентифікація	1, 2	Родина, навчальний заклад, неформальне об'єднання, ЗМІ, Інтернет
Копіювання	3, 4	Родина, навчальний заклад, неформальне об'єднання, ЗМІ, Інтернет-середовище
Навіювання	5, 6	Родина, навчальний заклад, неформальне об'єднання, ЗМІ, Інтернет-середовище
Соціальна фасилітація	7, 8	Родина, навчальний заклад, неформальне об'єднання, ЗМІ, Інтернет-середовище
Конформність	9, 10	Родина, навчальний заклад, неформальне об'єднання, ЗМІ, Інтернет-середовище
Інтерес	11, 12	Родина, навчальний заклад, неформальне об'єднання, ЗМІ, Інтернет-середовище
Самореалізація	13, 14	Родина, навчальний заклад, неформальне об'єднання, ЗМІ, Інтернет-середовище

3. Для того, щоб отримати цілісне й узагальнене розуміння провідних для респондента інституту та механізму соціалізації також зручно вирокистовувати шаблон, представлений у вигляді табл. 4.2, яка спочатку заповнюється даними, попередньо отриманими на етапах 1 і 2 оброблення.

Таблиця 4.2

Інститут соціалізації	Родина	Школа	Неформальні об'єднання	ЗМІ	Інтернет-середовище	Усього
Механізм						
Ідентифікація						
Копіювання						
Навіювання						
Соціальна фасілітація						
Конформність						
Інтерес						
Самореалізація						
Усього						

Інтерпретація результатів

Ключовими теоретичними поняттями для роботи з методикою є:

Соціалізація – безперервний стадійний процес освоєння та напрацювання людиною соціальних форм поведінки, який розгортається протягом життя людини у взаємодії з іншими людьми та тісно пов'язаний із культурою.

Соціальний інститут – організоване об'єднання людей, що виконує визначені соціально значимі функції, задає соціальні цінності, норми і зразки поведінки. Соціальні інститути формують зрілу, соціально-компетенту поведінку людей; забезпечують стан рівноваги та стабільності в межах тієї чи іншої соціальної спільності і суспільстві в цілому; узгоджують і направляють в соціально-прийнятне русло життєві прагнення людей;

встановлюють способи задоволення людських потреб; сприяють вирішенню проблем і запобіганню конфліктів, що виникають у повсякденному житті.

Інтерпретація впливу певного інституту соціалізації на особистісний розвиток людини здійснюється відповідно набраним балам за п'ятьма субшкалами Родина, Школа, Неформальні об'єднання, ЗМІ, Інтернет-середовище:

0–2 бали – зазначений інститут соціалізації практично не впливає на процес соціалізації людини;

3–4 бали – впливи зазначеного інституту соціалізації невеликі;

5–7 балів – зазначений інститут соціалізації відіграє важливу роль у житті людини, велика частина норм, правил засвоюється саме в ньому;

8–10 балів – зазначений інститут соціалізації є провідним у процесі засвоєння людиною соціального досвіду.

За субшкалами "механізми соціалізації": копіювання, ідентифікація, наслідування соціальна фасілітація, конформність, цікавість і прагнення до самореалізації:

0–3 бали – зазначений механізм не є провідним у процесі соціалізації;

4–5 балів – зазначений механізм використовується інколи;

6–8 балів – зазначений механізм використовується регулярно разом із іншими механізмами;

9–14 балів – зазначений механізм є провідним.

Психодіагностичні матеріали до модуля 2

Опитувальник стилю учіння

(П. Хони і А. Мамфорд, адаптація В. М. Сидорова)

Інструкція. На подані питання відповідайте "так" або "ні" відповідно до того, чи є у Вас зазначена якість.

1. Я маю тверду думку про те, що правильно чи неправильно, погано чи добре.

2. Я часто дію, не думаючи про можливі наслідки.

3. Я схильний(а) вирішувати проблеми послідовно, крок за кроком.
4. Я вважаю, що формальні процедури й методи роботи ско-вують ініціативу.
5. Я завжди говорю те, що думаю – просто і прямо.
6. Я часто помічаю, що дії, засновані на почуттях, інтуїції, часто бувають правильними, як і ті, що засновані на ретельному вивченні й аналізі.
7. Я люблю робити таким чином, щоб було достатньо часу для ретельної підготовки та виконання завдання.
8. Я постійно ставлю людям запитання про їхні базові гіпотези (як вони вважають, чому щось відбувається?).
9. Найголовніше – чи працює ідея на практиці.
10. Я прагну отримати новий досвід.
11. Коли я дізнаюся про нову ідею або метод, я відразу ж шу-каю можливості використати їх на практиці.
12. Контролюю себе: дотримуюсь дієти, регулярно роблю за-рядку, дотримуюсь денного розпорядку.
13. Пишаюся тим, що ретельно виконую роботу.
14. Я краще спілкуюся із людьми, які підходять до всього з по-гляду логіки, і гірше – з людьми, дії яких спонтанні чи ірраціональні.
15. Я уважно аналізую та пояснюю надану мені інформацію, уникаючи необґрунтованих висновків.
16. Рішення намагаюся приймати обережно, зважаючи різно-манітні альтернативи.
17. Мене більше приваблюють свіжі, оригінальні ідеї, ніж практичні.
18. Мені не подобається неорганізованість, тому я надаю пе-ревагу послідовності і планованості в роботі.
19. Я дотримуюся запланованих дій і методів роботи настіль-ки, наскільки це ефективно для виконання цієї роботи.
20. Мені подобається співвідносити свої дії з загальними принципами.
21. Під час дискусій мені подобається йти прямо до мети.
22. Спілкуючись на роботі, у навчанні з людьми, намагаюся дотримуватися формальних відносин і тримати дистанцію.
23. Мені подобається розбиратися у чомусь новому, вирішу-вати складні завдання.
24. Мені подобаються життєрадісні, безпосередні люди.

25. Перед тим, як зробити висновок, я ретельно з'ясовую деталі.
26. Мені важко імпульсивно видавати ідеї.
27. Я думаю, що до суті справи треба братися відразу.
28. Я намагаюсь не робити поспішних висновків.
29. Я намагаюсь мати якомога більше джерел інформації – чим більше даних для обговорення, тим краще.
30. Мене зазвичай дратують легковажні люди, які на життя дивляться недостатньо серйозно.
31. Перед тим, як висловити свій погляд, я вислуховую думки інших людей.
32. Як правило, я щиро висловлюю свої думки.
33. Під час дискусій мені подобається спостерігати за маневрами інших учасників.
34. Я намагаюсь реагувати на події спонтанно, а не планувати свої реакції завчасно.
35. Мене приваблюють такі методи роботи, у яких детально викладено способи прийняття рішень.
36. Я нервую, коли, виконуючи яку-небудь роботу, мені потрібно поспішати, щоб здати її своєчасно.
37. Я оцінюю ідеї інших за принципом їхньої практичної значущості.
38. Я відчуваю себе незручно зі спокійними, розсудливими людьми.
39. Мене часто дратують люди, які прискорюють події.
40. Значно важливіше насолоджуватись поточним моментом, ніж думати про минуле або майбутнє.
41. Я думаю, що рішення, засновані на ретельному аналізі всієї інформації, надійніші, ніж ті, які були засновані на інтуїції.
42. Я намагаюсь усе доводити до досконалості.
43. Під час дискусій я часто видаю багато спонтанних ідей.
44. Під час занять я висуваю практичні і реалістичні ідеї.
45. Найчастіше правила існують для того, щоб їх порушувати.
46. Я прагну подивитись на ситуацію збоку й розглянути всі варіанти її розвитку.
47. В аргументах інших людей я часто бачу протиріччя й недоліки.
48. Я порівняно більше говорю, ніж слухаю.

49. Я часто краще за інших помічаю надійні і практичні шляхи для виконання якого-небудь завдання.

50. Я думаю, письмові доповіді повинні бути короткими й діловими.

51. Я думаю, що має домінувати раціональне, логічне мислення.

52. Я схильний обговорювати з людьми конкретні речі, а не дискутувати на загальні теми.

53. Мені більше подобаються люди, які підходять до речей практично, а не теоретично.

54. Під час дискусій мене дратує, коли відхиляються від теми й обговорюють речі, які не стосуються теми.

55. При написанні доповіді я спочатку користуюсь чернеткою.

56. Мені подобається апробувати різні ідеї на практиці.

57. До відповіді намагаюсь доходити логічно.

58. Люблю бути головною дійовою особою.

59. Часто переконуюсь у тому, що в дискусіях я реаліст(ка) і намагаюсь не давати іншим відхилитись від теми або фантазувати.

60. Перш ніж прийняти рішення, я обмірковую різноманітні варіанти.

61. Під час дискусій я часто виявляю, що я найбільш безпристрасна(ий) і об'єктивна(ий) порівняно з іншими.

62. Під час дискусій я прагну скоріше залишатись у тіні, ніж брати керівництво на себе й говорити більше за інших.

63. Я задоволений(а) тим, що в моїх силах пов'язати конкретні дії в теперішній час із подальшими ширшими перспективами.

64. Коли щось не вдається, я не розгублююсь.

65. Я зазвичай відкидаю необдумані, спонтанні ідеї, тому що вони непрактичні.

66. Краще добре все обдумати, перш ніж почати діяти.

67. Я більше слухаю, ніж говорю.

68. Мені важко мати справу з людьми, яким важко логічно міркувати.

69. У більшості я вважаю, що ціль виправдовує засоби.

70. Якщо це необхідно для виконання роботи, можу навіть зачипити почуття інших людей.

71. Мене стомлюють формальні вимоги мати чіткі цілі, завдання і плани.

72. Я – душа компанії.

73. Я роблю все, що є вигідним і доцільним для виконання роботи.

74. Мені швидко набридає клопітка, методична робота.

75. Завжди охоче займаюсь дослідженням гіпотез, принципів і теорій, які підкріплюють різноманітні ідеї, події.

76. Мені завжди цікаво знати думку інших людей.

77. Мені подобається, коли заняття проходять методично, згідно із запланованим.

78. Я намагаюсь уникати суб'єктивних або подвійних тем.

79. Захоплююсь драматизмом критичних ситуацій, вони для мене мають збуджуючий характер.

80. Люди часто вважають, що я байдужа(ий) до почуттів інших.

Оброблення результатів

Ключ

2	7	1	5
4	13	3	9
6	15	8	11
10	16	12	19
17	25	14	21
23	28	18	27
24	29	20	35
32	31	22	37
34	33	26	44
38	36	30	49
40	39	42	50
43	41	47	53
45	46	51	54
48	52	57	56
58	55	61	59
64	60	63	65
71	62	68	69
72	66	75	70
74	67	77	73
79	76	78	80
"Активіст"	"Рефлектуючий"	"Теоретик"	"Прагматик"

Активісти

Основні ознаки: чутливість до нового та відкритість змінам; готовність ризикувати, потрапляти в нові життєві ситуації й діяти у них; гнучкість мислення; схильність до необдуманих і непідготовлених дій; прагнення робити все самостійно; потреба налагоджувати міжособистісні комунікації; у разі появи труднощів наполегливість у досягненні результату; нестійкість інтересів; нетерплячість до рутинної роботи; уміння організовувати свою діяльність.

Загальна характеристика. Увага Активістів спрямована на ситуацію "тут і зараз", на те, що відбувається в цей момент. Досить об'єктивні та нескептичні, що дозволяє їм з ентузіазмом сприймати все нове. Для Активістів важливо "все хоча б один раз спробувати". Забуваючи про обачність, без зайвих роздумів поринають у ризиковані справи й отримують задоволення від діяльності. Полюбляють нетривалу боротьбу у критичній ситуації. Проблеми найчастіше вирішують методом мозкового штурму. Після виконання якогось завдання швидко втрачають інтерес до нього й починають шукати інше. Уміло дають раду усіляким труднощам, які виникають перед виконанням нового завдання, але після його закінчення може здаватися нудним (особливо якщо його потім потрідно часто повторювати). Саме тому Активісти знижують ефективність роботи в разі необхідності багаторазово виконувати завдання за аналогією. Для них готовне – знайти нову інформацію, а не "відшліфувати" майстерність. Активісти дуже товариські, полюбляють перебувати серед людей і бути в центрі уваги товариства. З огляду на це вони часто-густо є організаторами групової роботи при вивченні нового матеріалу. Найефективніші на стадії навчального циклу, яка пов'язана з переживаннями.

Рефлектуючі

Основні ознаки: розсудливість і несхильність робити поспішні висновки; вміння збирати й аналізувати інформацію; аналітичність і синтетичність мислення; уважність і охайність у роботі; схильність триматись осторонь, не брати безпосередньої участі у спільній роботі; відкладання прийняття рішення та повільне формулювання висновків; надмірна обережність.

Загальна характеристика. Рефлектуючі студенти люблять зробити крок назад для того, щоб зважити, обдумати й розглянути з різних позицій весь набутий досвід. Вони аналізують, збирають інформацію (власну та отриману від інших), а перед тим, як зробити висновок, ретельно її переробляють. Аналіз і перероблення інформації щодо набутих знань і практичного досвіду має для них велике значення, тому такій активності відводиться якомога більше часу на відміну від формулювання висновків. Для Рефлектуючих важливо бути обережними й нічого не лишати непоміченим. Вони схильні до роздумів і люблять розглядати питання з усіх можливих сторін і шукати в ньому прихований смисл перед тим, як просунути далі. Під час занять і дискусій займають споглядальну позицію, тому їм подобається спостерігати за діями інших людей і лише потім висловлювати власну думку (спочатку слухають, що говорять інші, і вловлюють напрям дискусії). Вони виступають лише тоді, коли вже мають повну картину, у якій присутні події минулого та майбутнього, що пов'язані з актуальним моментом, а також результати спостережень – власних та інших людей. У навчальному циклі фіксуються на стадії осмисленого спостереження.

Теоретики

Основні ознаки: раціональність та об'єктивність; аналітичність і синтетичність мислення; вміння виокремлювати сутнісні моменти, причини явищ і подій; систематичний підхід до розгляду проблеми; нетерпимість до невизначеності; схильність до сумнівів і неприйняття проявів інтуїції та суб'єктивності у судженнях; схильність до послідовності, логічності й раціональності у формулюванні висновків; надмірна схематизація реальності.

Загальна характеристика. Теоретики схильні аналізувати і синтезувати, а також адаптувати й інтегрувати спостереження у складні, але логічні теорії, що відрізняються здоровим глуздом. Розглядаючи проблеми, вони роблять це в логічній послідовності, крок за кроком, охоплюючи проблему цілком. Вміють вибудувати послідовні теорії з фактів, які здаються неспівставними. Надають перевагу висуванню базових гіпотез і принципів, моделюванню, системному мисленню. Зазвичай усе виконують бездоганно і не заспокоюються доти, поки все не буде зроблено так,

щоб воно вписувалось у їхню систему раціональності. В основу їхнього пізнання покладено логіку й раціональність. Дуже часто вони ставлять запитання стосовно того, чи має щось смисл. Вони безпристрасні, багато аналізують, більшою мірою схильні до раціональної об'єктивності, аніж до чогось сумнівного та суб'єктивного. Їхні підходи до різноманітних проблем послідовно логічні (це їхнє мисленнєва установка), і все, що не відповідає останньому, миттєво відкидається. Теоретики часто сумніваються і не любляють суб'єктивних суджень, лінійного способу мислення та всього того, що може вважатись легковажним. Цей стиль учіння пов'язаний з абстрактною концептуалізацією.

Прагматики

Основні ознаки: практичність і реалістичність; прагнення без зволікань втілити голі проекти у життя; орієнтація на практичні інструменти для вирішення проблеми; незначний інтерес до теорій і базових принципів, що лежать в основі явищ і подій; схильність хапатися за перше прийнятне рішення проблеми; нетерплячість при обговоренні питань; нетерпимість до ситуацій невизначеності; схильність до незалежності в поведінці й контролю за діяльністю (процесом і результатом).

Загальна характеристика. Прагматики люблять різноманітні ідеї, теорії й методи для того, щоб побачити, чи спрацюють вони на практиці. Шукають нові ідеї та відразу, при першій нагоді, експериментують у напрямі їхнього використання. Прагматики – дієві практики, що надають перевагу практиці, а не розмовам про неї. Їм подобається швидко та впевнено діяти, справлятися з роботою й реалізовувати ідеї, які їх приваблюють. Проблеми та нові можливості сприймають як "виклик", схильні відшукувати кращий спосіб вирішення завдання, проблеми, відповіді на питання. Вони люблять контролювати ситуацію. У процесі навчання переваги стилю проявляються на етапі активного експериментування.

Методика "Мотивація навчання у ВНЗ"

(Т. І. Ільїна)

Інструкція. "Відмітьте Вашу згоду чи незгоду з таким твердженнями відповідним знаком "+" або "-".

Текст опитувальника

1. Найкраща атмосфера на заняттях – атмосфера вільних висловлювань.
2. Звичайно я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко буває головний біль після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Яку з притаманних вам якостей ви найбільше цінуєте? Напишіть відповідь поряд _____
6. Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.
7. Я переживаю задоволення від розгляду на заняттях важких проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми виконуємо у ВНЗ.
9. Розповідаючи знайомим про мою майбутню професію я отримую велике задоволення.
10. Я посередній студент, ніколи не буду хорошим, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час необов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений(а) у правильності вибору професії.
13. Від яких притаманних вам якостей ви хотіли б позбавитись? Напишіть _____
14. При можливості я використовую на іспитах допоміжні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи, формули).
15. Найкращий час життя – студентські роки.
16. У мене дуже неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни слід вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би до іншого ВНЗ.
19. Я берусь за легші завдання, а важчі залишаю насамкінець.
20. Для мене було важко при виборі професії зупинитись на одній з них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений(а), що моя професія дасть мені моральне задоволення й матеріальний достаток у житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчитись краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо отримати диплом про вищу освіту.

25. Із деяких практичних міркувань для мене це найзручніший ВНЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатись без нагадування адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайним напруженням.
28. Іспити потрібно складати, витрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ВНЗ, у яких я міг би навчитись із не меншою зацікавленістю.
30. Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає вам навчатись? Напишіть відповідь поряд _____
31. Мене можна назвати людиною, яка багато чим захоплюється, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.
32. Хвилювання щодо майбутнього іспиту або роботи, яка не виконана вчасно, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення ВНЗ для мене не головне.
34. Мені потрібно мати тверді переконання, щоб підтримувати загальне рішення групи.
35. Я змушений був вступити до ВНЗ, щоб зайняти бажане становище у суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки – хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з ваших якостей допомагає вам вчитись? Напишіть відповідь поряд _____
40. Мені дуже важко примусити себе вивчати як слід дисципліни, які не стосуються моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Краще за все я навчаюсь, коли мене періодично стимулюють, "заохочують" іззовні.
43. Мій вибір цього ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.
45. Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене завжди хороший настрій.

47. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.

48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.

49. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.

50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору цього ВНЗ.

Оброблення й інтерпретація результатів

Методика дозволяє визначити домінуючі мотиви освітньої діяльності студента, якими можуть виступати як внутрішні за походженням стимули навчання (пізнавальний інтерес до певної галузі знання, практична спрямованість діяльності навчання), так і зовнішні, не пов'язані зі змістом освіти мотиви (отримання диплому), що дозволяє точніше проектувати студентові та викладачеві перспективу їхньої співпраці.

Шкала "Отримання знань": за згоду ("+") із твердженням 4 проставляється 3,6 бала, 17 – 3,6 бала, 26 – 2,4 бала; за незгоду ("–") із твердженням 28 – 1 бал, 42 – 2 бали. Максимум – 12,6 балів.

Шкала "Оволодіння професією": за згоду з твердженням 9 – 1 бал, 31 – 2 бали, 33 – 2 бали, 43 – 3 бали, 48 – 1 бал, 49 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

Шкала "Отримання диплому": за незгоду із твердженням 11 – 3 бали, за згоду з твердженням 24 – 2,5 бали, 35 – 1,5 бали, 38 – 1,5 бали, 44 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

Питання 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника й до оброблення не включаються.

Методика "Самооцінка адаптивності студента"

(варіант методики С. І. Болтвіця
модифікований Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко)

Інструкція.

Методика передбачає відповіді на вісім запитань, кожне з яких має п'ять варіантів для вибору. Уважно прочитайте запитання та виберіть один із варіантів відповіді, який найбільше відповідає Вашому усвідомленню свого емоційного стану, перебігу

пізнавальних процесів. Запишіть на окремому аркуші номер варіанта цього твердження.

1. Ваше розуміння навчального матеріалу.

- 1.1. Те, що вивчається на заняттях, мені зовсім незрозуміле.
- 1.2. Із того, що вивчається на заняттях, я засвоїв лише окремі поняття, питання.
- 1.3. Я розумію те, що вивчається, але мені важко його викласти.
- 1.4. Я можу викласти вивчене, коли навчальний матеріал пов'язаний із тим, що я вже знаю.
- 1.5. Навіть якщо навчальний матеріал цілком новий і здається дуже складним, мене, як правило, осяює несподівана думка, яка допомагає проникнути в його зміст.

2. Як Ви використовуєте навчальну допомогу?

- 2.1. Будь-яке з навідних запитань викладача ще більше заплутує мене.
- 2.2. Я відчуваю полегшення, коли викладач допомагає розпочати відповідь або підказує ті поняття, які постійно забуваються, хоча, на мій погляд, я їх розумію.
- 2.3. Під час відповіді я розраховую на допомогу викладача, оскільки самостійно мені важко вичерпно відповісти на запитання.
- 2.4. Допомога викладача, звичайно, сприяє якісному виконанню роботи, хоча й без неї, дарма що не так повно, я можу сам правильно виконати завдання.
- 2.5. Допомога викладача дає мені змогу ще раз переконавшись, що завдання (роботу) я виконаю правильно та вичерпно.

3. Чи допомагає Вам зразок або вже засвоєний спосіб навчальної діяльності для виконання подібного завдання (роботи)?

- 3.1. Ні, це не може мені допомогти.
- 3.2. За зразком або вже відомим мені способом я спробую виконати завдання хоча б частково.
- 3.3. За зразком або з використанням уже відомого способу я можу виконати завдання, якщо викладач мені постійно допомагатиме в цьому.
- 3.4. Зразок або засвоєний спосіб дій слугує мені надійною допомогою, проте в окремих сумнівних випадках і в разі труднощів я покладаюся на підказку викладача.

3.5. Я легко і швидко виконаю завдання, якщо матиму зразок або якщо спосіб виконання подібної роботи мені вже відомий.

4. *Чи цікаво Вам навчатись?*

4.1. Ні, жодне з навчальних завдань не викликає в мене інтересу.

4.2. Іноді цікаво виконувати лише окремі завдання, проте, розпочавши роботу, дуже часто не хочеться діяти далі.

4.3. Учитись цікаво, якщо тільки викладач постійно підтримує інтерес роз'ясненням, жартами, підбадьоренням тощо.

4.4. Більшість завдань є за своєю суттю цікавими, а тому лише окремі з них я не довів до кінця.

4.5. Для мене будь-яке навчальне завдання цікаве, але чим воно складніше – тим краще.

5. *Яка у Вас працездатність у навчанні?*

5.1. Здебільшого я відчуваю себе виснаженим і тому не можу навіть розпочати виконувати завдання.

5.2. Розпочавши роботу, я найчастіше відчуваю втому, і тому це починає відвертати увагу.

5.3. Навіть удень відчуваю втомленість, сонливість, і тому, щоб успішно вчитись, мені потрібні тривалі перерви в роботі.

5.4. Я відчуваю себе працездатним протягом усіх занять, але на останніх, звичайно, продуктивність мислення трохи знижується.

5.5. У мене постійно висока працездатність, яка несильно може коливатися протягом дня.

6. *Який у Вас настрій?*

6.1. Коли я думаю про університетські справи, мене завжди охоплює занепокоєння, а іноді й страх.

6.2. Уранці, перед відвідуванням університету, мене часто щось лякає й непокоїть, однак в університеті це минає.

6.3. В університеті я відчуваю себе невпевнено і здебільшого мрію про те, щоб мене якнайменше помічали і викладачі й однокурсники.

6.4. В університеті я спокійний і врівноважений, бо знаю, до чого треба прагнути та як цього досягти.

6.5. В університеті мені приємно навчатись, особливо коли на занятті викладач звертає на мене увагу, залучає до роботи, викликає відповідати перед аудиторією.

7. Чи бувають у Вас головні болі?

7.1. На заняттях я відчуваю постійні сильні головні болі.

7.2. Головні болі на заняттях виникають часто.

7.3. Так, іноді в мене болить голова.

7.4. Справді, інколи в мене заболить голова, але це буває зрідка й біль швидко минає.

7.5. Ні, голова в мене на заняттях ніколи не болить.

8. Який у Вас сон?

8.1. Мене часто мучить безсоння, а коли засну, інколи промовляю слова і фрази, розмовляю.

8.2. У мене неспокійний сон, я часто прокидаюсь увесь спитий і потім довго не можу заснути.

8.3. Сон у мене буває неспокійний, проте це трапляється зрідка.

8.4. Пригадую, один чи два рази був неспокійний сон, але відтоді це минуло.

8.5. Сон добре відновлює мої сили.

Оброблення й аналіз результатів

За кожен із варіантів тверджень нараховуються бали, кількість яких відповідає його порядковому номеру (наприклад, варіант 1.1 – 1 бал, варіант 1.2 – 2 бали й т. д.) Інтерпретація результатів опитування проводиться на основі загальної суми балів. Рівень самооцінки адаптивності визначається за шкалою, наведеною в табл. 4.3.

Таблиця 4.3

Шкала визначення рівнів адаптації студентів за методикою "Самооцінка адаптивності"

Сумарна кількість набраних балів за опитувальником	Цифрове позначення рівня	Значення
8–15	1	Відсутність адаптації
16–23	2	Первинний рівень адаптації
24–31	3	Помірний рівень адаптації
32–40	4	Виражений рівень адаптації

Шкала стратегії подолання стресових ситуацій (SACS) (С. Хобфолл)

Інструкція

Вам пропонується 54 твердження щодо поведінки в напружених (стресових) ситуаціях. Оцініть, будь ласка, як Ви зазвичай дієте в цих випадках. Для цього у бланку відповідей поставте цифру від 1 до 5, яка найбільше відповідає Вашим діям і переживанням. Якщо твердження цілком описує Ваші дії або переживання, то поруч із номером питання поставте 5 – ("так, цілком правильно"). Якщо твердження зовсім не підходить Вам, тоді ставте 1 ("ні, зовсім не так"). Намагайтесь при оцінюванні використовувати не лише крайні, а і проміжні позиції, такі як 2 – "скоріше не так, ніж так", 3 – "і так, і ні"; 4 – "скоріше так, ніж ні". Зразок бланка відповідей представлено далі.

Текст опитувальника

1. У будь-яких складних ситуаціях Ви не здаєтесь.
2. Об'єднуєтесь з іншими людьми, щоб разом вирішити ситуацію.
3. Радитесь з друзями чи близькими про те, щоб вони зробили, опинившись у вашому становищі.
4. Ви завжди дуже ретельно зважуєте можливі варіанти рішень (краще бути обережним, ніж піддавати себе ризику).
5. Ви покладаєтесь на свою інтуїцію.
6. Як правило, Ви відкладаєте вирішення проблеми, сподіваючись, що вона нормалізується сама.
7. Намагаєтесь тримати все під контролем, хоча й не кажете про це іншим.
8. Ви думаєте, що інколи необхідно діяти настільки швидко й рішуче, щоб це було несподівано для інших.
9. Вирішуючи неприємні проблеми, втрачаєте витримку й можете "наламати чимало дров".
10. Коли хто-небудь із близьких з Вами несправедливий, Ви намагаєтесь поводитися так, щоб вони не відчували, що Ви засмучені чи ображені.
11. Намагаєтесь допомогти іншим при вирішенні Ваших загальних проблем.
12. Не соромитесь за необхідністю звертатися до інших людей за допомогою чи підтримкою.

13. Без необхідності не "викладається" цілком, віддаючи перевагу заощадженню своїх сил.

14. Ви часто дивуєтесь, що найправильнішим є те рішення, що першим спало на думку.

15. Іноді віддаєте перевагу заняттю чим завгодно, аби забути про неприємну справу, яку потрібно робити.

16. Для досягнення своїх цілей Вам часто доводиться підлаштовуватися під інших людей (трохи "кривити душею").

17. У певних ситуаціях Ви ставите свої особисті інтереси вище усього, навіть якщо це зашкодить іншим.

18. Як правило, перешкоди на шляху вирішення Ваших проблем чи досягнення бажаного дуже дратують Вас.

19. Ви вважаєте, що в складній ситуації краще діяти самому, ніж чекати, коли її будуть вирішувати інші.

20. Опинившись у важкій ситуації, Ви міркуєте про те, як діяли б у цьому випадку інші люди.

21. У важкі хвилини для Вас дуже важлива емоційна підтримка близьких людей.

22. Вважаєте, що у всіх випадках краще "сім і більше раз відміряти, перш ніж відрізати".

23. Ви часто програєте через те, що не покладаєтесь на свої передчуття.

24. Ви не витрачаєте свою енергію на вирішення того, що, можливо, само собою розсіється.

25. Дозволяєте іншим людям думати, що вони можуть вплинути на Вас, але насправді Ви – "міцний горішок" і нікому не даєте маніпулювати собою.

26. Вважаєте, що корисно демонструвати свою владу та перевагу для зміцнення власного авторитету.

27. Вас можна назвати запальною людиною.

28. Вам буває досить важко відповісти на чийсь вимоги або прохання.

29. Ви думаєте, що в критичних ситуаціях краще діяти спільно з іншими.

30. Ви вважаєте, що на душі може полегшати, якщо поділитися з іншими своїми переживаннями.

31. Нічого не берете на віру, оскільки думаєте, що в будь-якій ситуації можуть бути "підводні камені".

32. Ваша інтуїція Вас ніколи не підводить.
33. У конфліктній ситуації переконуєте себе й інших, що проблема "не варта й ламаного гроша".
34. Іноді Вам доводиться трохи маніпулювати людьми (вирішувати свої проблеми, незважаючи на інтереси інших).
35. Буває дуже вигідно поставити іншу людину в незручне й залежне становище.
36. Ви вважаєте, що краще рішуче й швидко дати відсіч тим, хто не поділяє Вашу думку, чим "тягти kota за хвоста".
37. Ви легко і спокійно можете захищати себе від несправедливих дій з боку інших, у разі потреби сказати "ні" у ситуації емоційного тиску.
38. Ви вважаєте, що спілкування з іншими людьми збагатить Ваш життєвий досвід.
39. Ви переконані, що підтримка інших людей дуже допомагає Вам у важких ситуаціях.
40. У важких ситуаціях Ви довго готуетесь і волієте спочатку заспокоїтися, а потім уже діяти.
41. У складних ситуаціях краще довіритись першому імпульсу, ніж довго зважувати можливі варіанти.
42. За можливості уникаєте рішучих дій, що вимагають великої напруженості та відповідальності за наслідки.
43. Для досягнення своїх заповітних цілей не гріх і трохи злукавити.
44. Шукаєте слабкі місця інших людей і використовуєте їх для своєї вигоди.
45. Брутальність і дурість інших людей часто дратує Вас.
46. Ви відчуваєте незручність, коли Вас хвалять чи говорять компліменти.
47. Вважаєте, що спільні з іншими зусилля принесуть більше користі в будь-яких ситуаціях (при вирішенні будь-яких завдань).
48. Ви впевнені, що у важких ситуаціях Ви завжди знайдете розуміння та співчуття з боку близьких людей.
49. Ви переконані, що у всіх випадках варто дотримуватися принципу "тихіше їдеш – далі будеш".
50. Дія під впливом першого пориву завжди гірше, тверезий розрахунок.

51. У конфліктних ситуаціях волієте знайти які-небудь важливі й невідкладні справи, дозволяючи іншим зайнятися вирішенням проблеми чи сподіваючись, що час усе розставить на свої місця.

52. Ви думаєте, що хитрістю можна домогтися часом більше, ніж діючи прямо.

53. Мета виправдовує засіб.

54. У значущих і конфліктних ситуаціях Ви буваєте агресивним.

Бланк відповідей

Номери тверджень								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54

Оброблення результатів

Відповідно до "ключа", поданого в табл. 4.4 підраховується сума балів у кожному стовпчику, що відображає ступінь переваги для Вас тієї чи іншої моделі поведінки у складній (стресогенній) ситуації.

Таблиця 4.4

"Ключ" розрахунку шкал стратегій подолання стресових ситуацій (SACS)

Субшкала	Номери тверджень
Асертивні дії	1, 10, 19, 28*, 37, 46*
Вступ у соціальний контакт	2, 11, 20, 29, 38, 47
Пошук соціальної підтримки	3, 12, 21, 30, 39, 48
Обережні дії	4, 13, 22, 31, 40, 49
Імпульсивні дії	5, 14, 23, 32, 41, 50*
Уникнення	6, 15, 24, 33, 42, 51
Маніпулятивні (непрямі) дії	7, 16, 25, 34, 43, 52
Асоціальні дії	8, 17, 26, 35, 44, 53
Агресивні дії	9, 18, 27, 36, 45, 54

* Позначених зірочкою номерів підраховується у зворотному порядку (тобто замість 5–1, 4–2, 2–4, 1–5).

Інтерпретація результатів

Опитувальник містить дев'ять моделей поведінки, які описують різні копінгстратегії людини:

1. "Асертивні дії" (дії на самоствердження, збереження почуття гідності),

2. "Вступ у соціальний контакт" (прагнення до об'єднання з іншими людьми, перевірки себе, порівнюючи себе з ними),

3. "Пошук соціальної підтримки" (потреба отримувати позитивні емоційні стимули від інших людей,

4. "Обережні дії" (небажання ризикувати),

5. "Імпульсивні дії" (прагнення діяти за інтуїцією, а не на раціональній основі),

6. "Уникнення" (намагання уникати надмірних переживань, невдач, активних дій),

7. "Маніпулятивні (непрямі) дії" (пошук обхідних маневрів замість прямих дій),

8. "Асоціальні дії" (переважання особистих інтересів при нехтуванні інтересами інших людей),

9. "Агресивні дії" (звертання до силових прийомів в управлінні).

Аналіз результатів проводиться на основі даних самооцінки. Однак цікавіше розширити діапазон його використання.

По-перше, можна зробити аналіз на підставі порівняння даних конкретної людини в кожній зі субшкал із середнім значенням моделей подолання в певній групі (наприклад, серед студентів групи, працівників кафедри). Унаслідок зіставлення індивідуальних і середньогрупових показників робиться висновок про схожість чи відмінність долаючої поведінки цього індивіда щодо досліджуваної категорії людей.

По-друге, можна дослідити, як виглядає поведінка респондента в очах оточуючих. Для цього можна запропонувати членам академічної групи, оцінити її учасників за запропонованою методикою.

Увага! Цей ракурс аналізу є максимально інформативним, але вкрай небезпечним, адже отримання керівником негативної для себе оцінки може стати причиною конфлікту між ним і колективом. Не отримуватимуться об'єктивні дані й тоді, коли таке опитування проводить сам керівник. Для того, щоб таке дослідження призвело до конструктивних результатів, треба, щоб всі учасники були впевнені у власній безпеці (за їхніми оцінками не

буде негативних наслідків), і щоб керівник був готовий прийняти будь-яку інформацію як основу для подальших змін на краще, а не для з'ясування стосунків і звинувачувань інших членів колективу в невдячності й упередженості.

Методика психологічного благополуччя К. Рифф **ШКАЛА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ** (К. Риф в адаптації Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко)

Методика "шкала психологічного благополуччя" виявляє актуальне благополуччя людини на цьому життєвому етапі. Методика пройшла стандартні психометричні процедури перевірки надійності та валідності, крім того, крім процедури ретестіровання, було досліджено внутрішню узгодженість для кожної шкали, при цьому значення альфа-коефіцієнта коливалася від 0,83 до 0,91.

На початку дослідження суб'єктивного благополуччя було отримано такий опис щасливої людини: молодий, здоровий, добре освічений, добре оплачуваний, екстравертований, оптимістичний, безтурботний, релігійний, одружений чоловік із високою самооцінкою, бойовим духом, скромними прагненнями, будь-якої статі й рівня інтелекту (Wilson J., 1967). Тому було запропоновано говорити не про реальний рівень благополуччя, а вживати термін "деклароване", або "визнане" щастя (avowed happiness).

Інструкція. Подальші твердження стосуються того, як Ви ставитеся до себе і свого життя. Ми пропонуємо Вам погодитися або не погодитися з кожним із запропонованих тверджень. У бланку відповідей обведіть цифру, яка найкраще відображує ступінь Вашої згоди чи незгоди з кожним твердженням. Користуйтеся такими позначеннями: 1 – Абсолютно не згоден. 2 – Не згоден. 3 – Скоріше, не згоден. 4 – Скоріше згоден. 5 – Згоден. 6 – Абсолютно згоден. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей не існує.

Текст опитувальника

1. Більшість моїх знайомих вважають мене люблячою та відданою людиною.

2. Іноді я змінюю свою поведінку чи спосіб мислення, щоб не виділятися.

3. Як правило, я вважаю себе відповідальною(ним) за те, як я живу.
4. Мене не цікавлять заняття, які принесуть результат у майбутньому.
5. Мені приємно думати про те, що я зробив(ла) в минулому і сподіваюся зробити у майбутньому.
6. Коли я оглядаюся назад, мені подобається, як склалося моє життя.
7. Підтримання близьких відносин було пов'язано для мене з труднощами й розчаруваннями.
8. Я не боюся висловлювати свою думку, навіть якщо вона суперечить думці більшості.
9. Вимоги повсякденного життя часто пригнічують мене.
10. Я вважаю, що з часом дізнаюся про себе все більше й більше.
11. Я живу нині й не особливо замислююся про майбутнє.
12. У цілому я впевнений(а) в собі.
13. Мені часто буває самотньо через те, що в мене мало друзів, із ким я можу поділитися своїми проблемами.
14. На мої рішення не впливає те, що роблять інші.
15. Я не дуже вписуюся в співтовариство оточуючих мене людей.
16. Я належу до тих людей, яким подобається пробувати все нове.
17. Я намагаюся зосередитися на нинішній ситуації, оскільки майбутнє майже завжди приносить якісь проблеми.
18. Мені здається, що багато хто з моїх знайомих досягли успіху в житті більшого, ніж я.
19. Я люблю душевні бесіди з рідними чи друзями.
20. Мене турбує те, що думають про мене інші.
21. Я цілком справляюся зі своїми щоденними турботами.
22. Я не хочу пробувати нові види діяльності – моє життя і так мене влаштовує.
23. Моє життя має сенс.
24. Якби в мене була така можливість, я б багато чого змінила(в) у собі.
25. Мені здається важливим бути хорошим слухачем, коли близькі друзі діляться зі мною своїми проблемами.
26. Для мене важливіше бути в злагоді з самим собою, ніж отримувати схвалення оточуючих.
27. Я часто відчуваю, що мої обов'язки пригнічують мене.
28. Мені здається, що новий досвід, здатний змінити моє уявлення про себе і про довкілля, дуже важливий.

29. Мої щоденні справи часто здаються мені банальними й незначними.
30. Загалом я собі подобаюся.
31. У мене не так багато знайомих, готових вислухати мене, коли мені потрібно виговоритися.
32. На мене тиснуть сильні люди.
33. Якби я був(ла) нещасний(а) у житті, я зробив(ла) би ефективні заходи, щоб змінити ситуацію.
34. Якщо задуматися, то з роками я не став(ла) набагато кращим.
35. Я не дуже добре усвідомлюю, чого хочу досягти в житті.
36. Я робив(ла) помилки, але все, що не робиться, – усе на краще.
37. Я вважаю, що багато чого отримую від друзів.
38. Людям рідко вдається умовити мене зробити те, чого я сам(а) не хочу.
39. Я непогано справляюся зі своїми фінансовими справами.
40. На мій погляд, людина здатна рости й розвиватися в будь-якому віці.
41. Колись я ставив(ла) перед собою цілі, але тепер це здається мені марною тратою часу.
42. Багато в чому я розчарований(а) своїми досягненнями в житті.
43. Мені здається, що у більшості людей більше друзів, ніж у мене.
44. Для мене важливіше пристосуватися до оточуючих, ніж самотужки відстоювати свої принципи.
45. Я засмучуюсь, коли не встигаю зробити все, що намічено на день 1 2 3 4 5 6.
46. Із часом я став(ла) краще розбиратися в житті, і це зробило мене сильнішим і компетентним.
47. Мені приносить задоволення складати плани на майбутнє та втілювати їх у життя.
48. Як правило, я пишаюся тим, яка (ий) я, і який спосіб життя я веду.
49. Оточуючі вважають мене чуйною людиною, у якої завжди знайдеться час для інших.
50. Я впевнений у своїх судженнях, навіть якщо вони йдуть врозріз із загальноприйнятою думкою.
51. Я вмю розраховувати свій час так, щоб все робити вчасно.
52. У мене є відчуття, що з роками я став(ла) кращим(ою).
53. Я активно намагаюся здійснювати плани, які складаю для себе.
54. Я заздрю способу життя багатьох людей.

55. У мене було мало теплих довірливих стосунків з іншими людьми.

56. Мені важко висловлювати свою думку щодо суперечливих питань.

57. Я зайнята людиною, але я отримую задоволення від того, що даю раду справам.

58. Я не люблю опинятися в нових ситуаціях, коли потрібно змінювати звичний для мене спосіб поведінки.

59. Я не належу до людей, які не мають будь-якої мети.

60. Можливо, я ставлюся до себе гірше, ніж більшість людей.

61. Коли справа доходить до дружби, я часто відчуваю себе стороннім спостерігачем.

62. Я часто змінюю свої погляди, якщо друзі або рідні не згодні з нею.

63. Я не люблю планувати порядок дня, оскільки ніколи не встигаю зробити все заплановане.

64. Для мене життя – це безперервний процес пізнання й розвитку.

65. Мені іноді здається, що я вже зробив(ла) у житті все, що було можна.

66. Я часто прокидаюся з думкою про те, що жив(ла) неправильно.

67. Я знаю, що можу довіряти моїм друзям, а вони знають, що можуть довіряти мені.

68. Я не з тих, хто піддається тиску суспільства в тому, як себе поводити і як мислити.

69. Мені вдалося знайти собі відповідне заняття і потрібні мені стосунки.

70. Мені подобається спостерігати, як із роками мої погляди змінилися і стали більш зрілими.

71. Цілі, які я ставив(ла) перед собою, частіше приносили мені радість, ніж розчарування.

72. У моєму минулому були злети і падіння, але я не хоті(ла)в би нічого змінювати.

73. Мені важко повністю розкритися в спілкуванні з людьми.

74. Мене турбує, як оточуючі оцінюють те, що я вибираю в житті.

75. Мені важко облаштувати своє життя так, як хотілося б.

76. Я вже давно не намагаюся змінити або поліпшити своє життя.

77. Мені приємно думати про те, чого я досяг(ла) у житті.

78. Коли я порівнюю себе зі своїми друзями та знайомими, то розумію, що я багато в чому краща від них.

79. Ми з моїми друзями ставимося зі співчуттям до проблем один одного.

80. Я суджу себе виходячи з того, що я вважаю важливим, а не з того, що вважають важливим інші.

81. Мені вдалося створити собі таке житло і такий спосіб життя, які мені дуже подобаються.

82. Старого пса не навчиш новим трюкам.

83. Я не впевнений(а), що мені варто чогось очікувати від життя.

84. Кожен має недоліки, але в мене їх більше, ніж у інших.

Бланк відповідей

1.	15.	29.	43.	57.	71.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
2.	16.	30.	44.	58.	72.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
3.	17.	31.	45.	59.	73.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
4.	18.	32.	46.	60.	74.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
5.	19.	33.	47.	61.	75.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
6.	20.	34.	48.	62.	76.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
7.	21.	35.	49.	63.	77.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
8.	22.	36.	50.	64.	78.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
9.	23.	37.	51.	65.	79.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
10.	24.	38.	52.	66.	80.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
11.	25.	39.	53.	67.	81.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
12.	26.	40.	54.	68.	82.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
13.	27.	41.	55.	69.	83.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
14.	28.	42.	56.	70.	84.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

Ключі для розрахунку показників за шкалою психологічного благополуччя

1) Позитивні стосунки з оточуючими: 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55, 61, 67, 73, 79

2) Автономія: 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56, 62, 68, 74, 80

3) Управління середовищем (компетентність): 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57, 63, 69, 75, 81

4) Особистісне зростання: 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58, 64, 70, 76, 82

5) Цілі в житті: 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59, 65, 71, 77, 83

6) Самоприйняття: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60, 66, 72, 78, 84.

Додаткові шкали, які виділились внаслідок факторизації даних опитувальника К. Рифф адаптовані Т.Д. Шевельковою та П.П. Фесенко (2005).

7) Баланс афекта: 6, 7, 9, 12, 13, 17, 18, 21, 24, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 39, 42, 43, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 66, 73, 75, 83, 84.

8) Осмисленість життя: 3, 4, 5, 11, 23, 35, 41, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 57, 59, 63, 70, 71, 72, 76, 77, 81

9) Людина як відкрита система: 1, 10, 16, 19, 25, 28, 32, 40, 49, 52, 64, 67, 69, 79 (без _)

10) Шкала автономії: 2, 8, 14, 20, 26, 37, 38, 44, 50, 62, 68, 74, 80.

НОРМИ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Норми для оцінювання вираження загального показника й компонентів психологічного благополуччя (класичний варіант методики)

Вік від 20 до 35 років

	Позитивні відносини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Самоприйняття	Психологічне благополуччя
Чоловіки	63±7,12	56±6,86	57±6,27	65±4,94	63±5,16	59±6,99	363±24,20
Жінки	65±8,28	58±7,31	58±7,35	65±6,04	64±8,19	61±9,08	370±34,68

Вік від 35 до 55 років

	Позитивні відносини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Самоприйняття	Психологічне благополуччя
Чоловіки	54±6,52	57±7,73	56±8,27	58±7,80	58±8,51	52±5,31	336±33,94
Жінки	58±7,59	57±5,61	59±8,32	63±7,90	59±6,99	57±6,14	351±23,93

Норми для оцінки вираження загального показника й компонентів психологічного благополуччя (новий варіант методики)

Вік від 20 до 35 років

	Баланс афекту	Осмиленість життя	Людина як відкрита система	Автономія
Чоловіки	91±17,09	99±7,64	65±5,62	40±6,33
Жінки	84±15,61	97±12,61	65±6,07	38±6,76

Вік від 35 до 55 років

	Баланс афекта	Осмиленість життя	Людина як відкрита система	Автономія
Чоловіки	105±13,66	95±12,74	63±5,58	37±6,67
Жінки	93±9,58	95±10,06	64±3,95	39±4,69

Профіль психологічного благополуччя змінюється з віком. Два аспекти благополуччя – **позитивні стосунки з іншими та самоприйняття** – залишаються постійними протягом життєвого шляху особистості, інші ж – змінюються. Наприклад, *компетентність і автономність* із віком, особливо при переході від молодості до середнього віку, виявляють тенденцію до збільшення. Значення за шкалами *особистісного зростання й цілей у житті* зменшуються.

Психодіагностичні матеріали до модуля 3

Діагностика комунікативної толерантності (за В. В. Бойком)

Інструкція. У Вас є нагода зробити екскурс у розмаїття людських стосунків. Із цією метою Вам пропонується оцінити себе в дев'ятох запропонованих нескладних ситуаціях взаємодії з іншими людьми (табл. 4.5). При відповіді важлива перша реакція. Пам'ятайте, що немає поганих або гарних відповідей. Відповідати треба, довго не роздумуючи і не пропускаючи питання.

До кожної ситуації наведено судження, які треба оцінити залежно від того, наскільки вони правильні щодо Вас особисто:

0 балів – зовсім неправильно;

1 бал – у чомусь правильно;

2 бали – правильно значною мірою;

3 бали – найправильніше.

Таблиця 4.5

Текст опитувальника комунікативної толерантності

Аспект взаємин і судження щодо нього	Бали
1. Перевірте себе, наскільки Ви здатні приймати чи не сприймати індивідуальності людей, що зустрічаються Вам	
1.1. Повільні люди зазвичай діють мені на нерви.	
1.2. Мене дратують метушливі, непосидючі люди.	
1.3. Гучні дитячі ігри важко сприймаю.	
1.4. Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості звичайно діють на мене негативно.	
1.5. Бездоганна у всьому людина насторожила б мене.	
Усього:	
2. Перевірте себе, чи немає у Вас тенденції оцінювати людей на основі власного "Я"	
2.1. Мене звичайно виводить із рівноваги некімтливий співрозмовник.	
2.2. Мене дратують любителі поговорити.	
2.3. Мені обтяжлива розмова в поїзді або літаку з байдужим для мене супутником, якщо він сам виявив ініціативу.	
2.4. Мене б гнітили розмови випадкового попутника, що поступається мені за рівнем знань і культури.	

Аспект взаємин і судження щодо нього	Бали
2.5. Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене.	
<i>Усього:</i>	
3. Перевірте себе, наскільки категоричні або незмінні Ваші оцінки щодо людей навколо Вас	
3.1. Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіска, косметика, одяг).	
3.2. Так звані "нові українці" звичайно справляють неприємне враження або безкультур'ям, або рвацтвом.	
3.3. Представники деяких національностей у моєму оточенні відверто несимпатичні мені.	
3.4. Є тип чоловіків (жінок), який я не терплю.	
3.5. Терпіти не можу ділових партнерів із низьким професійним рівнем.	
<i>Усього:</i>	
4. Перевірте себе, якою мірою Ви вмієте приховувати або згладжувати неприємні враження при зустрічі з некоммунікбельними якостями людей	
4.1. Вважаю, що на брутальність треба відповідати тим самим.	
4.2. Мені важко приховати, якщо людина чимось неприємна.	
4.3. Мене дратують люди, які прагнуть у суперечці наполягати на своєму.	
4.4. Мені неприємні самовпевнені люди.	
4.5. Звичайно мені важко втриматися від зауваження на адресу розгніваної або знервованої людини, яка штовхається в транспорті.	
<i>Усього:</i>	
5. Перевірте себе, чи є у Вас схильність переробляти і перевиховувати партнера	
5.1. Я маю звичку повчати інших.	
5.2. Невиховані люди обурюють мене.	
5.3. Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати когось.	
5.4. Я за звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження.	
5.5. Я люблю командувати близькими.	
<i>Усього:</i>	
6. Перевірте себе, наскільки Ви схильні пристосовувати партнерів під себе, робити їх зручними	
6.1. Мене дратують люди похилого віку, коли вони в годину пік з'являються в міському транспорті або в магазинах.	

Аспект взаємин і судження щодо нього	Бали
6.2. Мешкати зі сторонньою людиною в номері готелю для мене каторга.	
6.3. Коли партнер не погоджується в чомусь із моєю правильною позицією, то це звісно дратує мене.	
6.4. Я виявляю нетерплячість, коли мені заперечують.	
6.5. Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться.	
<i>Усього:</i>	
7. Перевірте себе, чи властива Вам така тенденція поведінки	
7.1. Звичайно я сподіваюся, що мій кривдник отримає по заслугах.	
7.2. Мені часто дорікають у буркотливості.	
7.3. Я довго пам'ятаю образи, заподіяні мені тими, кого я ціную або поважаю.	
7.4. Не можна прощати товаришам по службі (навчанні) нетактовні жарти.	
7.5. Якщо діловий партнер ненавмисно зачепить моє самолюбство, то я на нього ображуся.	
<i>Усього:</i>	
8. Перевірте себе, наскільки Ви терпимі до дискомфортних станів людей, які навколо	
8.1. Я засуджую людей, які бідкаються іншим.	
8.2. Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які при нагоді розповідають про свої хвороби.	
8.3. Я намагаюся уникати розмови, коли хтось починає скаржитися на своє сімейне життя.	
8.4. Звичайно я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг).	
8.5. Іноді мені подобається подратувати кого-небудь із рідних і друзів.	
<i>Усього:</i>	
9. Перевірте себе, які Ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми	
9.1. Звичайно мені важко йти на поступки партнерам по роботі	
9.2. Мені важко жити у злагоді з людьми, у яких поганий характер	
9.3. Зазвичай я важко пристосовуюся до нових партнерів по спільній діяльності.	
9.4. Я уникаю підтримувати стосунки з девакуватими людьми.	
9.5. Звичайно я принципово наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер має рацію.	
<i>Усього:</i>	

Оброблення й аналіз результатів

Ви ознайомилися з деякими поведінковими ознаками, що свідчать про низький рівень загальної комунікативної толерантності. Підрахуйте суму балів, отриманих Вами за всіма ознаками, і зробіть висновок щодо рівня розвитку комунікативної культури (**Увага!** Чим більше балів, тим нижчим є рівень комунікативної толерантності).

Максимальна кількість балів, яку можна мати – 135, свідчить про абсолютну нетерпимість людини до оточуючих людей. У нормі це практично не трапляється. Так само неймовірно одержати нуль балів – свідчення терпимості до всіх типів партнерів у будь-яких ситуаціях. У середньому, за даними автора методики, опитані демонструють приблизно такі результати: керівники медичних установ і підрозділів – 40 балів, медсестри – 43 бали, вихователі – 31 бал.

Порівняйте власні дані з наведеними і зробіть висновок щодо розвитку своєї комунікативної толерантності. Зверніть увагу на те, за якими з дев'яти запропонованих вище поведінкових ознак у Вас високі сумарні оцінки (тут можливий інтервал від 0 до 15 балів). Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менше Ви терпимі до людей у цьому аспекті взаємин з ними. І навпаки, чим менші Ваші оцінки за тією або іншою поведінковою ознакою, тим вищим є рівень загальної комунікативної толерантності за цим аспектом стосунків з партнерами. Звичайно, отримані дані дають змогу помітити лише деякі основні тенденції, властиві Вашій взаємодії з партнерами. У безпосередньому, живому спілкуванні особистість виявляється яскравіше й різноманітніше.

Тест емоційного інтелекту (емоційного самоусвідомлення)

(О. І. Власова, М. А. Березюк)

Ця методика визначає рівень розвитку особистісного емоційного інтелекту людини, її здатності до диференціації своїх емоцій, їхньої вираженості, емпатії, вміння управляти власними емоціями та міру прийняття відповідальності за свої емоційні переживання.

Інструкція. Уважно прочитайте кожне твердження. Якщо Ви погоджуєтесь із ним, поставте "+" у бланку відповідей, якщо ні – "-". Будь ласка, будьте чесними та відповідайте так, як відчуваєте, ро-

бите або думаєте, а не так, як правильно. Вам можуть трапитися питання, на які важко відповісти однозначно. У таких випадках оберіть варіант відповіді, який найчастіше відповідає дійсності.

Текст методики

1. Іноді я даю волю почуттям, про що згодом шкодую.
2. Якщо мій товариш потрапив у халепу, я дуже хвилююся й довго не можу заспокоїтись.
3. У спілкуванні з людьми я поводжуся дуже стримано.
4. Я почувуюсь нелегко в ситуаціях, коли потрібно висловити свої почуття.
5. Хоча я іноді й потрапляю в конфліктні ситуації, я ніколи не буваю їх ініціатором.
6. Іноді я не можу утриматися від вигуків у цирку, на спортивному матчі і т. п.
7. Я добре розумію, що відчують інші люди: чи то радість, надію, чи сум, страх, печаль.
8. Я намагаюся не показувати свої почуття й завжди тримаю себе в руках.
9. Я завжди точно знаю, через що в мене зіпсувався настрій.
10. Якщо мені щось не вдається, це трапляється через зовнішні причини, які я не можу змінити.
11. Мені буває важко приховати свій гнів і роздратування.
12. Мій настрій сильно залежить від оточення: якщо компанія весела – у мене піднесений стан, якщо ж сумна – я теж можу засумувати.
13. Мене важко підкупити сльозами.
14. Коли мені необхідно прийняти рішення, я точно знаю, що я відчуваю з приводу цієї ситуації: страх, сумніви, сподівання, безпеку чи ін.
15. Я легко визнаю свої помилки, і мені не важко вибачитися перед тими, кому я завинив.
16. Викладачі часто роблять мені зауваження, коли я не можу стримати свій позитивний настрій.
17. Іноді я власним тілом відчуваю чужий біль чи щастя.
18. Я можу зберігати спокій, коли інші люди навколо мене відчувають фізичний біль.

19. Якщо мені хтось не подобається, я часто не можу сказати. Що саме в цій людині я не сприймаю.

20. На мою думку, щастя більше залежить від гарної вдачі, ніж від власних зусиль людини.

21. Іноді, під час перегляду кінофільму, мені важко стримати сльози, хоча я й відчуваю сором за це.

22. Мені важко відмовити людям.

23. У своїй поведінці я керуюся здоровим глуздом, а не тимчасовими емоціями.

24. Коли мені тривожно, я добре усвідомлюю, чого саме я боюсь.

25. Часто в мене псується настрій через близьких людей і друзів.

26. Часом я не можу стримати сміх у недоречних ситуаціях.

27. Я можу переступити через почуття інших людей заради досягнення мети.

28. Я не дозволю собі плакати.

29. При спілкуванні з іншими людьми я іноді не можу визначитися, що саме відчуваю до них – інтерес, нудьгу, симпатію, презирство чи щось інше.

30. Мені не стає легше, коли у когось виявляється така ж сама проблема, як і в мене.

31. Коли у транспорті починаються сварки, я іноді не можу стриматися і теж втручаюсь у суперечку.

32. Якщо я виграю змагання чи конкурс, я відчуваю провину перед тими, хто виявився слабшим.

33. Мені важко зізнаватися в коханні.

34. Я часто прислухаюся до своєї інтуїції.

35. Відчуття щастя залежить лише від мене.

36. Я можу бити тарілки чи ламати речі, коли дуже розлючений.

37. Я не можу вбити курку чи кроленя, бо мені дуже шкода тварин.

38. На моєму обличчі дуже легко прочитати, що я відчуваю.

39. У моєму житті були такі ситуації, за які мені досі соромно.

40. Коли в мене поганий настрій, я часто виливаю негатив на комусь.

41. Якщо хто-небудь дратує мене, я можу сказати все, що про нього думаю, незважаючи на наслідки.

42. Часто малознайомі люди люблять розповідати мені про свої проблеми.

43. Я легко кажу людям компліменти.

44. Я здатний на сильні почуття, такі, як любов, пристрасть, і т. п.

45. Я легко сприймаю критику.

46. Якщо я бачу несправедливість, мені важко промовчати, навіть коли це загрожує мені поганими наслідками.

47. Коли на моїх очах трапляється якийсь нещасний випадок, я завжди намагаюсь допомогти.

48. Коли мені страшно чи тривожно, я намагаюся допомогти.

49. Коли мені страшно чи тривожно, я намагаюся робити вигляд, що все гаразд.

50. У мене не буває таких почуттів, як гнів, ненависть, заздрість, презирство, відроза і т. п.

Обробка результатів

Загалом тест складається з п'ятдесяти тверджень і поділяється на п'ять шкал і загальну оцінку емоційної самосвідомості. У кожній шкалі виділяється низький (1–3 бали), середній (4–7 балів) і високий рівень (8–10 балів) відповідної характеристики, яка діагностується.

Ключі

Шкала "Диференціація емоцій"	відповіді "так" – № 10, 15, 25, 35, 40, 45; відповіді "ні" – № 5, 20, 30, 50.
Шкала "Вираження емоцій"	відповіді "так" – № 39, 44; відповіді "ні" – № 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 49
Шкала "Емпатія"	відповіді "так" – № 3, 8, 13, 18, 23, 33, 38, 43, 18; відповіді "ні" – № 28
Шкала "Управління емоціями"	тільки відповіді "ні" – № 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47
Шкала "Прийняття відповідальності"	"так" – питання № 16, 36, 46; "ні" – питання № 1, 6, 11, 21, 26, 31, 41

Загальна шкала емоційної самосвідомості розраховується як сумація балів усіх шкал.

Інтерпретація результатів

Шкала диференціації емоцій. Особам із низькими оцінками за цією шкалою важко відрізнити одну емоцію від іншої. Вони ча-

сто не можуть визначитись у своєму ставленні до оточуючого світу, людей, ситуацій, проблем. Особи з середнім показником "диференціації емоцій" добре розуміють своє ставлення до певних ситуацій, людей, проблем і знають, що їм подобається, а що – ні. Проте в них бувають складнощі, коли вони переповнені букетом різних емоцій, тоді розрізнити, що до чого, стає проблемою. Високі оцінки за цією шкалою є показником доброго розуміння, коли, що й за яких обставин відчувається. Таким особам не важко відслідкувати, які емоції й почуття викликає та чи інша людина, ситуація чи проблема. Це дає їм змогу діяти відповідно до власних бажань і потреб.

Шкала вираження емоцій. Особи з низькими оцінками за цією шкалою схильні настільки стримувати свої емоції і почуття, що людям важко здогадатися, що вони насправді про них думають і як бачать їхні взаємостосунки. Близькі люди часто дорікають таким особам за холодність і черствість. Особи з середнім рівнем "вираження емоцій" здатні виражати себе, поводитися емоційно, підтримувати компанію, виказувати негативні почуття. Проте бувають ситуації, коли вони не дозволяють собі бути природними або їм важко поводити себе адекватним чином. Особи з високими оцінками за цією шкалою настільки чесно та відверто виражають себе, що це інколи може створювати проблеми у спілкуванні. Вони вважають, що приховування емоцій – нечесна гра з одяганням масок, їм більше подобається завжди бути відкритими. Принаймні, для них не властиве бажання помститися чи мати "зуб" на когось (свою думку вони висловлюють одразу ж).

Шкала емпатії. Особам з низькими показниками за цією шкалою важко зрозуміти почуття інших людей, співчувати чи розділити біль близької людини, уявити себе на місці свого співрозмовника. Особи з середнім рівнем емпатії здатні розуміти почуття інших людей, можуть співпереживати та перейматися проблемами близьких їм людей. Однак іноді не бажають брати на себе тягар духовного зцілителя, і тоді їм вдається відсторонитися від чужого горя й не думати про це. Високі оцінки є показником того, що такі особи відчувають емоційний стан іншої людини, уміють добре співчувати та співпереживати. Люди люблять ділитися з ними своїми проблемами, оскільки завжди

знайдуть у них прагнення вислухати й допомогти. Сильно переймаючись почуттями інших людей, вони не можуть не думати про них і ризикують емоційно виснажитись або навіть захворіти. Часто підвищена чутливість до проблем інших людей стає на заваді їхнього спокою.

Шкала управління емоціями. Осіб з низькими показниками за цією шкалою в емоційно заряджених ситуаціях переповнюють почуття і виливаються назовні нестримним потоком, який неможливо спинити. У своїх діях такі особи керуються лише емоціями, які стають на заваді раціональній поведінці. Особи із середнім рівнем управління емоціями знають, як і в яких ситуаціях себе поводити, щоб досягти успіху чи задоволення від бесіди. Хоча бувають ситуації, коли вони не можуть стримати себе, і всі їхні почуття виходять назовні, про що часом доводиться шкодувати. Особи з високими показниками є володарями власних емоцій, можуть стримати себе у ситуаціях, коли емоційне виявлення буде недоречним, і зачекати до кращих часів, коли можна буде розумно й безпечно вирішити проблему.

Шкала прийняття відповідальності. Особам із низькими оцінками за цією шкалою притаманне уявлення про те, що щастя – це лотерея, виграш від якої є суто випадковим. І тому все, що трапляється у їхньому житті – це збіг обставин, який від них не залежить. Особи із середнім рівнем прийняття відповідальності вважають все власною заслугою, поки їм все вдається. Однак як тільки на шляху виникає перешкода, що вимагає значних зусиль для її подолання, щастя випливає з-під їхніх рук і зовнішні обставини беруть над ними верх. Особи з високим рівнем прийняття відповідальності усвідомлюють свою відповідальність за те, чи будуть вони щасливими, здоровими та благополучними, адекватно сприймають критику, свій негативний досвід використовують як корисний урок.

Загальна шкала емоційної самосвідомості. На основі цієї оцінки визначається загальний рівень емоційної самосвідомості.

Особи з високою емоційною самосвідомістю легко орієнтуються та відкрито виражають власні емоції, дуже добре відчувають стан і почуття інших людей, вміють керувати своїми емоціями відповідно до ситуації й беруть на себе відповідальність за те, що з ними відбувається.

Середній рівень емоційної самосвідомості пов'язаний зі здатністю розрізняти емоції та виражати їх, проте не завжди. Такі особи здатні співпереживати й розуміти інших, але свідомо можуть відсторонюватись від цього. Також вони лише до певної міри можуть поводитись стримано, навіть коли цього вимагає ситуація та не здатні самостійно впливати на ситуацію у випадках невдачі.

Особи з низькою емоційною самосвідомістю можуть відчувати труднощі у диференціації, вираженні емоцій й розумінні інших. Їм важко керувати своїми емоціями та бачити зв'язок між їхньою поведінкою і подіями у їхньому житті.

Опитувальник на виявлення схильності викладача до певної парадигми (В. А. Семиченко)

Розроблений опитувальник дозволяє діагностувати схильність викладача до діяльності в межах тієї або іншої освітньої парадигми. У роботі з ним спирайтесь на досвід власної педагогічної діяльності або Ваші загальні враження від її організації в тому навчальному закладі, де Ви перебуваєте.

Інструкція. Вашій увазі пропонується опитувальник, що має на меті виявлення Ваших переваг у педагогічній діяльності. Для цього з кожного питання Вам необхідно визначити ієрархію запропонованих варіантів відповідей. Найважливішому параметрові привласнюється ранг 1, менш важливому – 2 і т. д. Проти номера відповідного питання робиться запис у бланку відповідей. Безумовно, може статися, що всі варіанти в однаково виявляться значимими. Однак не поспішаєте. У будь-якому випадку в кожній людини є свої суто індивідуальні пріоритети, які Вам і пропонується уточнити й конкретизувати. Тут немає "гарних" або "поганих" варіантів, будь-який варіант ранжирування може відповідати високому професіоналізму.

Бланк відповідей

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.
28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.
37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	45.

Текст методики

1. *При плануванні заняття я:* а) визначаю конкретні знання й засоби їхнього одержання, що я хочу висвітлити студентам; б) добираю факти, конкретні приклади, вправи, на базі яких розкриваю визначені теоретичні положення; в) прагну врахувати інтереси і потреби студентів; г) шукаю способи, як залучити студентів до оцінки рівня власної активності та сформувані потребу його підвищити.

2. *Найкращий викладач – це людина, яка знає:* а) галузь знань, предмет, що викладає; б) практику використання отриманих знань, сферу професійної діяльності, за якою йде підготовка фахівців; в) специфіку аудиторії, запити і потреби конкретних студентів; г) механізми формування самосвідомості та саморегуляції студентів.

3. *Студенти найкраще розуміють навчальний матеріал, якщо:* а) їм подають чіткі, структуровані знання і вказівки, яким чином із ними працювати; б) їх втягують у конкретні вправи і практичні дії; в) їм розкривають особистісну і професійну значимість навчального матеріалу; г) їх втягують у дискусію щодо загальної й індивідуальної необхідності навчального матеріалу, дозволяють висловити й обговорити своє власне ставлення.

4. *Найкращими слід вважати студентів, які:* а) визнають компетентність викладача, у самостійній роботі прагнуть виконати його вимоги щодо роботи з навчальною й додатковою літературою, самоосвіти; б) прагнуть освоїти практичні навички й уміння, включаються у виконання життєво та професійно важливих завдань; в) використовують навчальний процес як можливість виявити власну активність, ініціативу, зацікавленість у розширенні способів самопрояву в навчальній діяльності; г) позбавлені наївності, критично ставляться до навчального процесу та власної діяльності, висловлюють пропозиції й обговорюють рівень і характер виконуваної роботи.

5. *Найбільших результатів досягнуть у житті студенти, які:* а) виконують усю навчальну програму, активно працюють із заданою літературою, виступають за власною ініціативою на семінарах; б) прагнуть усвідомити практичну значимість навчального матеріалу, шукають шляхи використання отриманих знань у власній практиці; в) виявляють певну вибірковість щодо

навчального матеріалу, мають власний погляд, прагнуть неї відстояти; г) прагнуть усвідомити причини ускладнень і труднощів у власній роботі, самостійно перебороти бар'єри та перешкоди.

6. *Викладач-початківець має шанс стати хорошим педагогом, якщо:* а) прагне розширити свій інтелектуальний потенціал, відстежити всі новинки в спеціальній літературі, постійно оновлювати й упорядковувати власні знання; б) прагне знайти способи рішення професійних проблем у сфері, до якої готуються студенти, уміє продемонструвати свою здатність їх вирішити; в) виявляє інтереси, запити і потреби слухачів, що обумовлюються їхнім віком, профілем підготовки, індивідуальними особливостями й ін.; г) накопичує прийоми активізації самостійної діяльності студентів, формування механізмів самоврядування (самоменеджменту) майбутніх фахівців.

7. *Результатом роботи викладача є:* а) наявність у студентів солідного обсягу знань, здатність знайти та використовувати джерела поповнення знань, постійна готовність до самоосвіти; б) володіння конкретними прийомами рішення практичних завдань і наявність потреби їх далі удосконалити; в) здатність студентів до подальшого особистісного, соціального та професійного розвитку, прагнення до засвоєння і впровадження у професійну діяльність моральних норм, власних ідеалів, уміння співробітничати з іншими людьми; г) упевненість студентів у наявності резервів саморозвитку, прагнення їх виявити і використовувати у власній життєдіяльності і професійному становленні, здатність критично осмислювати зовнішній вплив і переборювати маніпуляції.

8. *Найкраще люди вчаться:* а) коли вони включені в чіткий і послідовний навчальний процес, організований професіоналами; б) коли вони бачать доцільність і необхідність навчального матеріалу; в) коли їм надається право виявляти власні здібності, інтереси, самореалізуватися; г) коли їм надається можливість висловити свої сумніви, погодити свої думки з думками інших учасників навчального процесу.

9. *Ефективного використання навчального часу викладач може досягти за рахунок:* а) збільшення обсягу навчальної інформації, що розглядається, з одночасним її узагальненням, структуруванням; б) видалення з навчального процесу зайвих розмов, збільшен-

ня частки чітких і конкретних вправ, тренінгів; в) індивідуалізації навчального процесу, із урахуванням потреб і можливостей окремих учасників; г) посилення механізмів самоврядування, пробудження у студентів потреби в самоврядуванні, що дає можливість збільшити частку самостійної роботи з творчими завданнями.

10. Оцінка навчальної діяльності студентів є найдієвішою, якщо: а) студенти мають чіткий еталон освіченості, якому їхні знання повинні відповідати; б) у студентів є можливість виявити не тільки певні знання, але і навички й уміння; в) у студентів є можливість розкрити свої погляди і думки, виявити і відстояти власний погляд, реалізувати свій потенціал; г) студенти мають можливість виявити свої сумніви, задати питання, що їх хвилюють, виявити прогалини в підготовці з метою її подальшого удосконалення.

11. Дійсний іспит – це: а) завершення вивчення навчального матеріалу, звіт студентів щодо рівня його засвоєння; б) демонстрація вміння студентів застосовувати отримані знання до вирішення конкретної професійної або життєвої проблеми; в) процедура спілкування двох рівноправних сторін, де кожен з учасників має право на самоствердження, одержує підтвердження рівневі своїх домагань, самооцінки; г) спосіб виявлення недоліків у знаннях із метою їхнього подальшого самовдосконалення, спосіб одержання зворотного зв'язку щодо рівня отриманої компетентності і шляхів його підвищення.

12. Ситуація іспиту потрібна студентові, щоб: а) узагальнити й доопрацювати отримані знання; б) освоїти прийоми викладу компетентному співрозмовникові відповідного матеріалу; в) освоїти прийоми самоуправління в стресовій ситуації; г) одержати зворотний зв'язок про рівень своєї підготовленості.

13. Студент при відповіді на іспиті запинається. Ваша інтерпретація: а) погано знає матеріал; б) не уміє виявити свої знання (несформованість прийомів мови, узагальнення); в) не упевнений у собі, має високий рівень тривожності, низьку самооцінку і т. д.; г) несамокритичний, нездатний подивитися на свою відповідь збоку, оцінити її критично.

14. Як ви вважаєте, що у ВНЗ є головним (чого студентові не можна пропустити): а) лекції, тому що саме на них викладач дає загальний огляд проблеми, робить узагальнення; б) практичні,

оскільки на них відпрацьовуються конкретні прийоми, уміння і навички; в) семінари, тому що на них студенти мають можливість висловити свої погляди, навчитися переконувати інших; г) самостійну роботу, тому що саме в ній студент може навчитися керувати собою, раціонально розподіляти робочий час.

15. *Якщо студент пропускає лекцію, то він насамперед втрачає можливість:* а) одержати узагальнений аналіз певної проблеми, результат авторської переробки й інтерпретації викладачем значної кількості інформації; б) безпосередньо побачити продукт педагогічної діяльності: прийоми роботи з інформацією й аудиторією, способи подачі матеріалу й організації навчального часу і т. д.; в) побачити унікальний, неповторний синтез предмета й особистості викладача, ставлення, цінності, що він відкриває у своєму предметі та передає слухачам; г) побачити можливість і прийоми критичного ставлення до загальновідомого, репліки й коментарі, що відображають процедури організації систем "викладач-предмет-студент", "автор-текст-слухач".

16. *Якщо студент пропускає практичне заняття, то він втрачає можливість:* а) побачити проекції теоретичних знань на практиці; б) засвоїти конкретні процедури, уміння, навички; в) освоїти правила й норми колективної взаємодії, виявити свої здібності, уміння, навички; г) уточнити окремі позиції, освоїти процедури адекватної самооцінки, побачити еталони виконання практичних процедур.

17. *Якщо студент пропускає семінар, він втрачає можливість:* а) усвідомити для себе незрозумілі місця в теорії, розширити та збагатити кругозір; б) одержати навички викладу навчального матеріалу, розвинути комунікативні уміння й навички, освоїти способи логічного викладу певної галузі знань; в) виявити себе, висловити свої проблеми й думки, показати свою компетентність оточуючим, позитивно зарекомендувати себе перед викладачем і ін.; г) об'єктивно оцінити свій рівень знань порівняно з іншими, виявити свої слабкі місця.

18. *Якщо студент зневажає самостійною роботою, він втрачає можливість:* а) поповнити багаж знань; б) потренуватися в рішенні конкретних практичних проблем; в) самореалізуватися, виявити себе і свої здібності в ширшому колі подій; г) отримати

здатність до самоврядування, відробити процедури самоаналізу, самопізнання, самооцінки.

19. *Під час занять я прагну:* а) залучити студентів до обговорення різноманітних проблем; б) використовувати різноманітний навчальний матеріал для залучення студентів до практичної роботи; в) створити вільну, розкріпачену атмосферу, середовище, що стимулює навчальну діяльність студентів, їхнє саморозкриття Q міжособистісну взаємодію; г) створити таке середовище, що залучає студентів до само- і взаємоаналізу, дає доброзичливий зворотний зв'язок, допомагає усвідомити незрозумілі питання, елементи власної недосконалості, усвідомити необхідність і доцільність їхнього подолання.

20. *Більш за все мене дратує, якщо студенти:* а) прагнуть обмежитися вузьким колом інформації, не цікавляться літературою, новинками, мало читають; б) уникають "чорнової роботи", при виконанні лабораторних і практичних робіт переписують завдання в інших студентів, прагнуть, щоб за них працювали інші; в) уникають будь-якої відповідальності, нещирі, безвідповідальні; г) поверхневі у своїх судженнях, нездатні осмислено організувати власну діяльність, спрямувати власну активність на конструктивне вирішення завдання.

21. *Студенти віддають перевагу викладачам, які:* а) багато знають і можуть донести ці знання до слухачів; б) можуть продемонструвати певний спосіб виконання того або іншого завдання, є компетентними у вирішенні професійних проблем; в) допомагають студентам відчувати свою значимість, виявляють повагу до них; г) допомагають студентам більш відповідально й усвідомлено підходити до вирішення таких завдань, що зовні здаються простими, розкривають сутність того, що здається зрозумілим, і допомагають цю складність перебороти.

22. *Ви більше впливаєте на оточуючих:* а) переконуючи їх логічною аргументацією, наведенням прикладів, фактів; б) показом, наочними діями; в) передаючи свої думки, погляди, особистий досвід; г) критичним аналізом подій.

23. *Ви вважаєте, що в житті не зможуть досягти успіху ті, хто:* а) зневажає будь-якою можливістю поповнити свої знання, підвищити ерудицію; б) відмовляється від можливості

отримати практичний досвід; г) боїться виявити себе (ризикувати, зробити помилку, виглядати ніяково в очах оточуючих і т. д.); в) не вчиться на особистому досвіді й помилках, повторює їх знову і знову.

24. *Ви б хотіли, щоб оточуючі цінували Вами:* а) розумність і ерудованість; б) працьовитість і вмільість; в) порядність і надійність; г) розсудливість і тверезість мислення.

25. *При орієнтації студентів на читання літератури Ви звертаєте їхню увагу на:* а) факти, події, теорії, підходи, визначення, сутність авторських ідей і теоретичних концепцій; б) способи роботи з навчальною інформацією і шляхи її використання для рішення конкретних проблем; в) необхідність визначення власного погляду на досліджувані явища, події, факти, співзвуччя цього погляду з авторським підходом; г) позиції, за якими студент згодний або не згодний з автором, ступінь їхньої принциповості (за значимими або другорядними питаннями), можливість або неможливість узгодження цих поглядів, пошук шляхів узгодження.

26. *Спосіб організації навчання студентів має:* а) безпосередньо відповідати темі лекції, що заявлена, розкривати аспекти проблеми, що розглядається; б) містити практичні завдання; в) забезпечувати умови прояву активності та власної думки кожного студента; в) забезпечувати можливість самооцінювання, самоаналізу.

27. *Найкращі умови для розвитку та професійного становлення студенти мають, якщо в навчальному процесі:* а) увага приділяється їхньому інтелектуальному розвитку, здатності проблемно мислити, освоєнню широкого кола інформації, що збільшує можливість залучити для рішення проблеми додаткову інформацію; б) пропонують і розглядають конкретні професійні проблеми, показують способи їхнього рішення; в) студенти занурюються в атмосферу творчості, самостійного пошуку в поєднанні з колективною взаємодією, мають волю самореалізації і самопрояву; г) студенти мають можливість усвідомити глибинні аспекти професійної діяльності, власної активності, відрефлексувати чинники успішної діяльності, поставити та вирішити завдання їхнього розвитку.

28. *Діяльність студентів у ВНЗ:* а) повинна бути чітко визначена інструкціями і правилами; б) безпосередньо впливає з поточ-

ного розгляду й навчальних завдань; в) не повинна бути занадто заформалізована, повинна мати діапазон прав і можливостей; г) повинна не обмежуватись лише навчальними процедурами, а закладати основи життєвого та професійного самовизначення.

29. *Студенти приходять у виш, для того, щоб:* а) одержати знання, у першу чергу з улюбленого предмету; б) сформувати уміння й навички практичної роботи в цій сфері професійної діяльності; в) одержати умови для подальшого особистісного розвитку; г) розібратися в житті, зрозуміти сутність поточної ситуації життєдіяльності та визначити подальші перспективи.

30. *Якщо студентам не подобається навчальний предмет, найчастіше це тому, що:* а) викладач не зміг розкрити перед ними значимість, важливість і красу цієї області знань; б) не усвідомлюють його місця і значення у структурі практичної діяльності; в) недостатньо особистісно зрілі та відповідальні, інфантильно підпорядковуються своїм безпосереднім спонуканням; г) не вміють піднятися над безпосередніми спонуканнями, не володіють уміннями рефлексування, критичного осмислення власних побудовників.

31. *Негативні емоції при вивченні певного предмета в навчальному процесі:* а) відволікають студентів від сутнісних питань, можуть сприяти тому, що ті "проскочать" повз важливих складових змісту того чи іншого предмета; студенти їх повинні переборювати вольовим зусиллям; б) створюють перешкоду у виконанні тих або інших завдань, перешкоджають прояву активності студентів у професійній підготовці; в) є правом кожного студента на реагування на неприємні для нього події адекватним способом, вимагають поваги з боку викладача та відповідного інструментування взаємодії; г) служать важливим джерелом нових знань і стимулом засвоєння способів вирішення життєвих проблем.

32. *Коли я починав(-ла) свою викладацьку діяльність, то найбільше мене хвилювало:* а) що я що-небудь забуду, переплутаю, виявлю себе некомпетентною людиною; б) що не зможу показати, як виконувати ту або іншу вправу, завдання, дію; в) що буду нецікавим для студентів, не зможу організувати взаємодію і творчу атмосферу занять; г) що не зможу втягнути студентів у постійне самоусвідомлення, самоаналіз, навчити їх відповідально ставитися до подій, що відбуваються.

33. *Я ціную адміністрацію, яка:* а) створює творчу атмосферу наукового пошуку, сприяє науковій діяльності, створює реальні умови для роботи (бібліотеки, видання наукової продукції); б) створює матеріальну базу для практичної роботи зі студентами (тренажери, матеріальні носії професійної інформації, імітаційні моделі); в) дозволяє студентам, викладачам відчувати себе повноправними учасниками та творцями педагогічного процесу, сприяє їх усебічному розвитку (гуртки, художня самодіяльність, конкурси й ін.); г) дозволяє критику на свою адресу, залучає всіх учасників педагогічного процесу до самоврядування.

34. *Якщо студентам нецікаво на занятті:* а) викладач як слід не підготувався до роботи; б) вони не бачать практичній необхідності або професійній значимості заняття; в) вони не вважають себе повноправними учасниками, творцями заняття; г) вони не розуміють, що будь-яке заняття – це частина їхнього життя, від якого залежить їхня подальша доля.

35. *Основою міжпредметних зв'язків у ВНЗ має бути:* а) спорідненість окремих предметів як сфер людського пізнання (що випливають із єдиних коренів, що вивчають близькі явища, об'єднані причинно-наслідковими або логічними зв'язками й ін.); б) інтегральний характер професійних проблем, які не можна вирішити засобами одного предмета; в) єдність особистісного розвитку, необхідність виявлення і впровадження єдиних стратегій роботи зі студентами (як у цілому, так і індивідуально з кожним); г) єдність механізмів пізнання і самопізнання, розвиток, їх формування в студентів.

36. *Найчастіше з ВНЗ відраховують студентів, які:* а) не впоралися з навчальними навантаженнями; б) розчаровані в обраній сфері професійної діяльності; в) не здатні переборювати труднощі, мають недоліки вольової саморегуляції; г) не здатні конкретизувати труднощі, що виникають, і локалізувати їхньої причини.

37. *Найкращий фахівець вийде зі студента, який:* а) має широкий світогляд, глибокі системні знання, володіє методами наукового пошуку й аналізу; б) знає, як вирішувати професійні проблеми і виконувати професійні функції; в) не боїться іспитів, сміливо йде назустріч труднощам, упевнений у своїх силах і можливостях; г) шукає і знаходить резерви подолання труднощів, насамперед у собі, шукає шляхи підвищення власних ресурсів.

38. Якщо студент на третьому курсі втратив бажання вчитися за обраною спеціальністю, це ознака: а) його недостатньої активності в навчанні, формального ставлення до навчання; б) недостатньої сформованості навчальних знань і умінь; в) його особистісної сміливості, здатності вчасно виправити важливу життєву помилку; г) невміння проникнути у сутність професійної діяльності, осмислити її глибинний зміст.

39. Недосконалість оцінки навчальної діяльності слід шукати в тому, що вона: а) не відображає всього обсягу знань, прив'язана до вузьких тем; б) не містить практичних завдань; в) не відображає темпів просування студентів у навчальній дисципліні, зусилля, виявлені при навчанні; г) не відбиває психологічний механізмів навчальної діяльності, здатності студентів їх розвивати.

40. Чи вважаєте Ви, що необхідний комплексний кваліфікаційний іспит для студентів, і якщо так, що він має містити: а) питання з різних навчальних предметів, завдання на встановлення міжпредметних зв'язків; б) практичні дії з вирішення конкретних професійних проблем; в) завдання на прояв здатності вільно орієнтуватися у професійних і життєвих проблемах, демонструвати прийоми і здатність їх творчо вирішувати; г) завдання на проведення професійної й особистісної рефлексії, уміння адекватно оцінити досягнуті результати та показати шляхи їхнього подальшого поліпшення.

41. Ваші очікування від студентів при написанні дипломних робіт: а) студенти повинні насамперед виявити свою здатність теоретично осмислити проблему, проробити якнайбільше першоджерел, усебічно розкрити наукові підходи до вирішення цієї проблеми; б) вони повинні найбільше прагнути знайти способи рішення конкретної практичної проблеми; в) студенти мають у процесі роботи над проблемою сформулювати власний підхід до проблеми, обґрунтувати та відстояти його; г) вони мають навчитися бачити перспективи подальшого удосконалення механізмів своєї роботи: критично ставитися як до чужих поглядів, так і до власних переваг і інтересів, осмислити виникаючі труднощі, навчитися їх переборювати.

42. Студент за час навчання повинен: а) стати "своєю людиною" у бібліотеках, читальних залах, наукових лабораторіях;

б) прагнути довідатися якнайбільше про майбутню професію, спілкуватися з її представниками, використовувати будь-яку можливість освоїти практичні прийоми роботи; в) широко використовувати всі можливості життя у вишах для всебічного особистісного розвитку, брати найактивнішу участь у суспільній діяльності, мати різного роду хоббі; г) відпрацювати способи самоменеджменту, сформувати здатність не приймати нічого на віру, сформувати навички самопізнання, самоспостереження, саморегуляції.

43. *Мої улюблені питання, що мені, як викладачеві ставлять студенти:* а) "Де можна про це почитати", "Що ще можна почитати з цього приводу"; б) "А де (як) це можна використовувати", "Як це можна зробити", "Як (де) цьому навчитися"; в) "Що це може мені дати", "Навіщо це мені потрібно", "Як мені до цього ставитися"; г) "Чому це потрібно робити саме так, а не інакше"; "А не можна спробувати це зробити по-іншому".

44. *Мене найбільше дратують студенти:* а) які не люблять готуватися до занять, мало читають; б) уникають активної участі у виконанні практичних дій; в) не є яскравими особистостями (про таких говорять: "ні риба, ні м'ясо"); г) не думають про причини подій, що відбуваються, не прагнуть їх проаналізувати; д) по-дилетантськи розмірковують про всі, не маючи необхідних знань, ковзають по поверхні, не проникаючи у суть; е) роблять усі "абияк", не прагнуть до якості й ефективності; ж) готові сперечатися й наполягати на своєму з будь-якого приводу, постійно самотверджуватися, не зважаючи на навколишніх; з) сумніваються у всьому, постійно прагнуть з'ясувати те, що зрозуміло, порпатися в дріб'язках, застряють у подробицях.

45. *На самостійне опрацювання матеріалу студентам я прагну винести:* а) роботу з додатковою літературою, порівняння поглядів різних авторів; б) тренування у виконанні певних вправ, практичні завдання, засвоєння прийомів і процедур виконання тієї чи іншої вправи; в) завдання, що дозволяють їм відчути радість успіху, викривають можливості подолати труднощі, підвищити самоповагу; г) завдання на самоспостереження, самопізнання, самооцінку, виявлення причин позитивного чи негативного ставлення до навчального процесу та професійної діяльності, усвідомлення доцільності факторів, що викликають таке ставлення.

Обробка результатів

Позиції "а", "д" відповідають схильності до академічної парадигми, "б", "е" – технологічної, "в", "ж" – особистісної, "г", "з" – рефлексивної.

Про наявність у респондента переваги певної парадигми свідчить найбільша кількість балів, набрана за відповідною позицією. Якщо ж кількісні значення є близькими, це може свідчити як про невизначеність власних уподобань, так і про здатність людини діяти гнучко, використовуючи переваги кожної парадигми.

Оптимальним є таке співвідношення орієнтацій, коли представлені всі парадигми при певному переважанні особистісної й рефлексивної.

Діагностика суб'єктивного контролю (парціальних позицій інтернальності - екстернальності особистості) (Е. Ф. Бажін, Е. А. Голинкіна, А. М. Еткінд)

Методика направлена на дослідження субектності людини парціальних шкал локусу контролю. Однією з важливих інтегральних характеристик самосвідомості, що викликають почуття відповідальності, готовність до активності і переживання "Я" є якість особистості, що отримало назву локусу контролю.

Існують два крайніх типи локусу контролю – інтернальний і екстернальний. У першому випадку людина переконана, що події, які відбуваються з нею залежать від її особистісних якостей і є закономірним підсумком її власної діяльності. У другому – людина переконана, що її успіхи і невдачі – це результат зовнішніх сил (везіння, випадковість, тиск оточення, інші люди і т. д.). Будь-який індивід займає певну позицію на континуумі, що задається цими полярними типами локусу контролю.

Інструкція. Дайте відповідь, будь ласка, на кожен пункт опитувальника, використовуючи одну з градацій семибальної шкали: Повністю не згоден –3 –2 –1 0 +1 +2 +3. Повністю згоден.

Текст методики

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.

2. Більшість розлучень відбувається тому, що люди не заохотили пристосуватися одне до одного.

3. Хвороба – справа випадку. Якщо вже довелося захворіти, то нічого не поробиш.

4. Люди опиняються самотніми через те, що самі не виявляють інтересу і дружелюбності до оточуючих.

5. Здійснення моїх бажань залежить від везіння.

6. Марно докладати зусилля для того, щоб завоювати симпатію інших людей.

7. Зовнішні обставини – батьки й добробут – впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.

8. Я часто відчуваю, що маю незначний вплив на те, що відбувається зі мною.

9. Як правило, керівництво є ефективнішим, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їхню самостійність.

10. Мої оцінки в школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.

11. Коли я будую плани, то я, загалом, вірю, що зможу здійснити їх.

12. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.

13. Думаю, що правильний спосіб життя краще допомагає здоров'ю, ніж лікарі й ліки.

14. Якщо люди не підходять один одному, то як би не намагалися, налагодити сімейне життя вони все одно не зможуть.

15. Те хороше, що я роблю, переважно гідно оцінюється іншими.

16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.

17. Думаю, що випадок чи доля не грають важливої ролі в моєму житті.

18. Я намагаюся не планувати далеко вперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.

19. Мої оцінки в школі більше залежали від моїх зусиль і ступеня підготовленості.

20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.

21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.

22. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що і як робити.

23. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.

24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягти успіху у своїй справі.

25. Зрештою, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.

26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у сформованих стосунках у родині.

27. Якщо я дуже захочу, то здобуду прихильність майже кожного.

28. На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків щодо їхнього виховання часто є марними.

29. Те, що зі мною стається, – це справа моїх власних рук.

30. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.

31. Людина, що не змогла досягти успіху у своїй роботі, вона для цього не доклала достатньо зусиль.

32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї родини того, чого я прагну.

33. У неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам.

34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за ним стежити і правильно його одягати.

35. У складних обставинах я вважаю краще почекати, поки проблеми вирішаться самі собою.

36. Успіх є результатом наполегливої праці й мало залежить від успіху чи везіння.

37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.

38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.

39. Я завжди віддаю перевагу приймати рішення й діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей чи на долю.

40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі старання.

41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при дуже сильному бажанні.

42. Здібні люди, які не змогли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому лише себе.

43. Багато моїх успіхів були можливі лише завдяки допомозі інших людей.

44. Багато невдач у моєму житті відбулися від невміння, незнання чи ліні й мало залежали від везіння чи невезіння.

Обробка та інтерпретація результатів тесту

Побудова профілю УСК. На профілі УСК пряма лінія, що проходить через 5,5 стенів, відповідає нормі. Відхилення вгору за окремими шкалами свідчить про інтернальний тип контролю над відповідними ситуаціями, відхилення вниз – про екстернальний тип контролю. Таким чином, може бути оцінений як загальний тип контролю, так і співвідношення показників за окремими шкалами між собою.

Загальна інтернальність Іо. Високий показник за цією шкалою відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті було результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати і, отже, відчувають власну відповідальність за ці події й за те, як складається їхнє життя в цілому.

Низький показник за цією шкалою відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю. Такі люди не бачать зв'язку між своїми діями та значущими для них подіями життя, не вважають себе здатними контролювати їхній розвиток і вважають, що більшість подій є результатом випадку або дій інших людей.

Інтернальність досягнень Ід. Високі показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями. Такі люди вважають, що вони домоглися самі всього хорошого, що було і є в їхньому житті, і що вони здатні з успіхом переслідувати свої цілі й надалі.

Низькі показники за цією шкалою свідчать про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення й радості зовнішнім обставинам – талану, щасливій долі або допомозі інших людей.

Інтернальність невдач Ін. Високі показники за цією шкалою говорять про розвинене почуття суб'єктивного контролю відносно до негативних подій і ситуацій, що проявляється у схильності звинувачувати самого себе в різноманітних невдачах, неприємностях і стражданнях.

Низькі показники свідчать про те, що випробуваний схильний приписувати відповідальність за подібні події іншим людям або вважати їх результатом неталану.

Інтернальність у сімейних відносинах Іс. Високі показники означають, що людина вважає себе відповідальним за події сімейного життя.

Низький показник вказує на те, що суб'єкт вважає не себе, а своїх партнерів причиною значущих ситуацій, що виникають у його родині.

Інтернальність виробничих відносин Іп. Високий показник свідчить про те, що людина вважає свої дії важливим фактором в організації власної виробничої діяльності, у складних відносинах у колективі, у своєму просуванні і т. д.

Низький показник вказує на те, що випробуваний схильний приписувати важливіше значення зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам по роботі, талану – неталану.

Інтернальність міжособистісних відносин Ім. Високий показник свідчить про те, що людина вважає себе здатним контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу і симпатію.

Низький показник, навпаки, вказує на те, що він не вважає себе здатним активно формувати своє коло спілкування і схильний вважати свої відносини результатом дії своїх партнерів.

Інтернальність щодо здоров'я – хвороби Із. високі показники свідчать про те, що випробуваний вважає себе багато в чому відповідальним за своє здоров'я: якщо він хворий, то звинувачує в цьому самого себе та вважає, що одужання багато в чому залежить від його дій. Людина з низьким показником вважає здоров'я і хвороба результатом випадку та сподівається на те, що одужання прийде внаслідок дій інших людей, насамперед лікарів.

Обробку слід проводити за наведеними нижче ключами, підсумовуючи відповіді на пункти у шпальтах "+" зі своїм знаком і відповіді на пункти у шпальтах "-" із протилежним знаком.

1. Ключ до шкали Іо

+	2	4	11	12	13	15	16	17	19	20	22
	25	27	29	31	32	34	36	37	39	42	44
-	1	3	5	6	7	8	9	10	14	18	21
	23	24	26	28	30	33	35	38	40	41	43

2. Ключ до шкали Iд

+	12	15	27	32	36	37
-	1	5	6	14	26	43

3. Ключ до шкали Iн

+	2	4	20	31	42	44
-	7	24	33	38	40	41

4. Ключ до шкали Iс

+	2	16	20	32	37
-	7	14	26	28	41

5. Ключ до шкали Iп

+	19	22	25	42
-	1	9	10	30

6. Ключ до шкали Iм

+	4	27
-	6	38

7. Ключ до шкали Iз

+	13	34
-	3	23

Переклад у стени

Після отримання "сирих" балів за шкалами їх варто перевести в 10-бальну систему стандартних оцінок у стенах. У цій системі середня за нормативною вибіркою береться за 5,5 стена, а половина стандартного відхилення прирівнюється до одного стону. Таким чином, показники нормального розподілу можуть бути перетворені у стандартні оцінки, які не залежать від розмірності.

Загальна інтернальність Iо

1	від	-132	до	-14	6	від	33	до	44
2	від	-13	до	-3	7	від	45	до	56
3	від	-2	до	9	8	від	57	до	68
4	від	10	до	21	9	від	69	до	79
5	від	22	до	32	10	від	80	до	132

Інтернальність досягнень Iд

1	від	-36	до	-11	6	від	6	до	9
2	від	-10	до	-7	7	від	10	до	14
3	від	-6	до	-3	8	від	15	до	18

4	від	-2	до	1	9	від	19	до	22
5	від	2	до	5	10	від	23	до	36

Інтернальність невдач Іп

1	від	-36	до	-8	6	від	8	до	11
2	від	-7	до	-4	7	від	12	до	15
3	від	-3	до	0	8	від	16	до	19
4	від	1	до	4	9	від	20	до	23
5	від	5	до	7	10	від	24	до	36

Інтернальність в сімейних відносинах Іс

1	від	-30	до	-12	6	від	4	до	6
2	від	-11	до	-8	7	від	7	до	10
3	від	-7	до	-5	8	від	11	до	13
4	від	-4	до	-1	9	від	14	до	17
5	від	0	до	3	10	від	18	до	30

Інтернальність виробничих відносин Іп

1	від	-30	до	-5	6	від	12	до	15
2	від	-4	до	-1	7	від	16	до	19
3	від	0	до	3	8	від	20	до	23
4	від	4	до	7	9	від	24	до	27
5	від	8	до	11	10	від	28	до	30

Інтернальність міжособистісних відносин Ім

1	від	-12	до	-7	6	від	2	до	4
2	від	-6	до	-5	7	від	5	до	6
3	від	-4	до	-3	8	від	7	до	8
4	від	-2	до	-1	9	від	9	до	10
5	від	0	до	1	10	від	11	до	12

Інтернальність щодо здоров'я-хвороби Із

1	від	-12	до	-6	6	від	3	до	4
2	від	-5	до	-4	7	від	5	до	6
3	від	-3	до	-2	8	від	7	до	8
4	від	-1	до	0	9	від	9	до	10
5	від	1	до	2	10	від	11	до	12

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

Основні компетенції викладача ВНЗ як суб'єкта навчальної діяльності

1. Особистісні якості викладача

1.1. *Віра у сили й можливості студентів.* Ця компетентність є виразом гуманістичної позиції педагога. Вона відображає основне завдання педагога – розкривати потенційні можливості студента та визначає позицію педагога щодо успіхів студентів. Віра у їхні сили й можливості відкидає звинувачувальну позицію відносно студентів, свідчить про готовність підтримувати кожного з них, шукати шляхи й методи, які відстежують успішність їхньої діяльності. Така віра є відображенням любові до студентів: любити студента значить вірити в його можливості, створювати умови для розгортання його потенціалів у освітній діяльності. Наявність такої компетентності проявляється в таких уміннях:

- створювати ситуацію успіху для студентів;
- здійснювати грамотне педагогічне оцінювання, яке мобілізує академічну активність;
- знаходити позитивні сторони в кожного студента, будувати освітній процес з опорою на ці сторони, підтримувати позитивні сили його розвитку;
- розробляти індивідуально-орієнтовані освітні проекти.

1.2. *Интерес до внутрішнього світу студентів.* Така компетентність передбачає не просто знання їхніх індивідуальних і вікових особливостей, але і здатність до вибудовування всієї педагогічної діяльності з опорою на індивідуальні особливості студентів. Ця компетентність визначає всі аспекти педагогічної діяльності. Вона проявляється в уміннях:

- скласти усну та письмову характеристики студентів, які відобразатимуть різні аспекти їхнього внутрішнього світу;
- з'ясувати індивідуальні переваги (індивідуальні освітні потреби), можливості студента, труднощі, із якими він стикається;
- побудувати індивідуалізовану освітню програму;
- показати особистісний смисл навчання з урахуванням індивідуальних характеристик внутрішнього світу студента.

1.3. *Відкритість до прийняття інших позицій, поглядів (неідеологізована свідомість педагога)* Педагог не вважає єдино правильним свій погляд. Він цікавиться думкою інших і готовий їх підтримувати у випадках достатньої аргументації. Педагог готовий гнучко реагувати на висловлювання студентів, включаючи зміну власної позиції. Йому притаманні:

- переконаність, що істина може бути не одна;
- інтерес до думок і позицій інших людей;
- урахування інших поглядів у ситуації оцінювання студентів.

1.4. *Загальна культура.* Визначає характер і стиль педагогічної діяльності. Полягає у знаннях педагога про основні форми матеріального й духовного життя людини. Визначає, багато в чому, успішність педагогічного спілкування, позицію педагога в очах студентів.

- орієнтація в основних сферах матеріального й духовного життя. Показники оцінки:
 - знання матеріальних і духовних інтересів молоді;
 - можливість продемонструвати свої досягнення;
 - керівництво гуртками, секціями, клубною діяльністю студентів.

1.5. *Емоційна стійкість.* Визначає характер відносин у навчальному процесі, особливо в ситуаціях конфлікту. Сприяє збереженню об'єктивності оцінки студентів. Визначає ефективність управління навчальною групою. Проявляється в такому:

- у важких ситуаціях педагог зберігає спокій;
- емоційний конфлікт не впливає на об'єктивність оцінки;
- не прагне уникнути емоційно-напружених ситуацій.

1.6. *Позитивна спрямованість на педагогічну діяльність.* Впевненість у собі. Основою цієї компетентності є віра виклада-

ча у власні сили, власну ефективність. Сприяє позитивним стосункам з колегами і студентами. Визначає позитивну спрямованість на педагогічну діяльність.

- Усвідомлення цілей і цінностей педагогічної діяльності;
- Позитивний настрій;
- Бажання працювати;
- Висока професійна самооцінка

2. Постановка цілей і завдань педагогічної діяльності

2.1. Уміння перевести тему заняття в педагогічне завдання.

Основна компетенція, що забезпечує ефективне цілепокладання в навчальному процесі. Забезпечує реалізацію "суб'єкт-суб'єктного" підходу, ставить студентів у позицію суб'єкта діяльності, лежить в основі формування творчої особистості.

- Знання освітніх стандартів і програм, що їх реалізують;
- Усвідомлення нетотожності теми заняття і мети заняття;
- Володіння конкретним набором способів перекладу теми в завдання.

2.2. Уміння ставити педагогічні цілі й завдання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів.

Основна компетенція, що забезпечує ефективне цілепокладання в навчальному процесі. Забезпечує реалізацію "суб'єкт-суб'єктного" підходу, ставить студента в позицію суб'єкта діяльності, лежить в основі формування творчої особистості.

- Знання вікових особливостей студентів;
- Володіння методами перекладу мети в навчальне завдання для аудиторії конкретного віку та профілю підготовки.

3. Мотивація навчальної діяльності

3.1. Вміння забезпечити успіх у діяльності.

Компетентність дозволяє студенту повірити у свої сили, ствердити себе в очах оточуючих, один із головних способів забезпечити позитивну мотивацію навчання.

- Знання можливостей конкретних студентів;
- Постановка навчальних завдань, відповідно до можливостей студента;
- Демонстрація успіхів студентів однокурсникам.

3.2. *Компетентність у педагогічному оцінюванні.* Педагогічне оцінювання служить реальним інструментом усвідомлення студентом своїх досягнень і недопрацювань. Без знання своїх результатів неможливо забезпечити суб'єктну позицію в освіті.

- Знання різноманіття педагогічних оцінок;
- Знайомство з літературою з цього питання;
- Володіння (застосування) різними методами оцінювання

3.3. Уміння перетворювати навчальне завдання в особистісно-значущу. Це одна з найважливіших компетентностей, що забезпечує мотивацію навчальної діяльності.

- Знання інтересів студентів, їхнього внутрішнього світу;
- Орієнтація в культурі,
- Уміння показати роль і значення досліджуваного матеріалу в реалізації особистих планів.

4. Інформаційна компетентність

4.1. *Компетентність у предметі викладання.* Глибоке знання предмета викладання, який поєднується із загальною культурою педагога. Поєднання теоретичного знання з баченням його практичного застосування, що є передумовою встановлення особистісної значимості навчання.

- Знання генези формування предметного знання (історія, персоналії, для вирішення яких проблем розроблялися);
- Застосування знань для пояснення соціальних і природних явищ;
- Володіння методами вирішення різних професійних завдань.

4.2. *Компетентність у методах викладання.* Забезпечує студентам можливість ефективного освоєння знання та формування умінь, передбачених програмою. Забезпечує індивідуальний підхід і розвиток їхньої творчої особистості.

- Знання нормативних методів і методик;
- Демонстрація особистісно-орієнтованих методів освіти;
- Наявність своїх "знахідок" і методів, авторської школи;
- Знання сучасних досягнень у галузі методики навчання, у тому числі і використання нових інформаційних технологій;

➤ Використання в навчальному процесі сучасних методів навчання.

4.3. *Компетентність у суб'єктивних умовах діяльності (знання студентів і студентських колективів)* Дозволяє здійснити індивідуальний підхід до організації освітнього процесу. Служить умовою реалізації гуманізації освіти. Забезпечує високу мотивацію академічної активності.

➤ Знання теоретичного матеріалу із психології, що характеризує індивідуальні особливості студентів;

➤ Володіння (у співпраці із працівником психологічної служби) методами діагностики психологічних і соціально-психологічних особливостей;

➤ Використання знань із психології в організації навчального процесу;

➤ Розробка індивідуальних проєктів на основі індивідуальних характеристик студентів;

➤ Урахування особливостей студентських колективів у педагогічному процесі;

➤ Знання (рефлексія) своїх індивідуальних особливостей і їхнього врахування в педагогічній діяльності.

4.4. *Уміння вести самостійний пошук інформації.*

Забезпечує постійне професійне зростання і творчий підхід до педагогічної діяльності. Сучасна ситуація швидкого розвитку предметних областей, поява нових педагогічних технологій передбачає безперервне оновлення власних знань і умінь, що забезпечує бажання і вміння вести самостійний пошук.

➤ Професійна допитливість;

➤ Уміння користуватися різними інформаційно-пошуковими технологіями;

➤ Використання різних баз даних в освітньому процесі.

5. Розробка програм педагогічної діяльності і прийняття педагогічних рішень

5.1. *Уміння розробити освітню програму, добрати підручники.* Уміння розробити освітню програму є базовим у системі професійних компетенцій. Воно забезпечує реалізацію принци-

пу академічних свобод на основі індивідуальних освітніх програм. Без уміння розробляти освітні програми у сучасних умовах неможливо творчо організувати освітній процес. Освітні програми є засобами цілеспрямованого впливу на розвиток студентів. Компетентність у розробці освітніх програм дозволяє здійснювати викладання на різних рівнях навчання й розвитку студентів. Обґрунтований вибір підручників і навчальних комплексів є складовою частиною розробки освітніх програм, характер обґрунтування дозволяє судити про стартову готовності до початку педагогічної діяльності, дозволяє зробити висновок про готовність педагога враховувати індивідуально-типологічні характеристики студентів.

- Знання освітніх стандартів і зразкових програм;
- Наявність персонально розроблених освітніх програм:
 - а) характеристика цих програм за змістом, за джерелами інформації;
 - б) за матеріальною базою, на якій повинні реалізовуватися програми;
 - в) з урахуванням індивідуально-типологічних характеристик студентів.
- Обґрунтованість освітніх програм, що використовуються.
- Участь студентів у розробці освітньої програми, індивідуального навчального плану й індивідуального освітнього маршруту.
- Участь роботодавців у розробці освітньої програми.
- Знання підручників, рекомендованих органом управління освітою.
- Обґрунтованість вибору підручників, які використовуються педагогом.

5.2. *Уміння приймати рішення в різних педагогічних ситуаціях.* Вирішення педагогічних проблем є суттю педагогічної діяльності. Педагогу доводиться постійно приймати рішення:

- Як встановити дисципліну;
- Як мотивувати академічну активність;
- Як викликати інтерес у конкретного студента;
- Як забезпечити розуміння і т. ін.

При вирішенні проблем можуть застосовуватися як стандартні рішення (вирішальні правила), так і творчі (креативні) або інтуїтивні.

- Знання типових педагогічних ситуацій, що вимагають участі педагога для свого рішення;
- Володіння набором вирішальних правил, які використовуються для різних ситуацій;
- Володіння критерієм переваги при виборі того чи іншого вирішального правила;
- Знання критеріїв – досягнення мети.
- Знання нетипових конфліктних ситуацій;
- Приклади вирішення конкретних педагогічних ситуацій;
- Розвиненість педагогічного мислення.

6. Компетенції в організації навчальної діяльності

6.1. *Компетентність у встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин* є однією з провідних у системі гуманістичної педагогіки. Передбачає здатність педагога до взаєморозуміння, встановлення відносин співпраці, здатність слухати і відчувати, з'ясовувати інтереси та потреби інших учасників освітнього процесу, готовність демонструвати допомагаючу поведінку, позитивний настрій педагога.

- Знання студентів;
- Компетентність у цілепокладанні;
- Предметна компетентність;
- Методична компетентність;
- Готовність до співпраці.

6.2. *Компетентність у забезпеченні розуміння педагогічної задачі та способах діяльності.* Домогтися розуміння навчального матеріалу – головне завдання педагога. Цього розуміння можна досягти шляхом включення нового матеріалу в систему вже освоєних знань або умінь і шляхом демонстрації практичного застосування матеріалу вивчення.

- Знання того, що знають і розуміють студенти;
- Вільне володіння матеріалом, що вивчається;
- Усвідомлене включення нового навчального матеріалу в систему освоєних знань студентів;

➤ Демонстрація практичного застосування матеріалу вивчення;

➤ Опора на чуттєве сприйняття аудиторії.

6.3. Компетентність у педагогічному оцінюванні.

Забезпечує процеси стимулювання навчальної активності, створює умови для формування самооцінки, визначає процеси формування особистісного "Я" студента, пробуджує творчі сили. Грамотне педагогічне оцінювання має спрямовувати розвиток студента від зовнішньої оцінки до самооцінки.

Компетентність в оцінюванні інших повинна поєднуватися з самооцінкою педагога.

➤ Знання функцій педагогічної оцінки;

➤ Знання видів педагогічною оцінки;

➤ Знання того, що підлягає оцінюванню в педагогічній діяльності;

➤ Володіння методами педагогічного оцінювання;

➤ Уміння продемонструвати ці методи на конкретних прикладах;

➤ Уміння перейти від педагогічного оцінювання до самооцінки.

6.4. Компетентність в організації інформаційної основи діяльності студента. Будь-яке навчальне завдання вирішується, якщо студент володіє необхідною для вирішення інформацією та знає спосіб рішення. Педагог повинен бути компетентним у наданні або організації пошуку необхідної для студента інформації.

➤ Вільне володіння навчальним матеріалом;

➤ Знання типових ускладнень при вивченні конкретних тем;

➤ Здатність дати додаткову інформацію або організувати пошук додаткової інформації необхідної для вирішення навчального завдання;

➤ Уміння виявити рівень розвитку студентів;

➤ Володіння методами об'єктивного контролю й оцінювання;

➤ Уміння використовувати навички самооцінки для побудови інформаційної основи діяльності (студент повинен вміти визначити, чого йому не вистачає, для вирішення завдання).

6.5. *Компетентність у використанні сучасних засобів і систем організації навчально-виховного процесу.* Забезпечує ефективність навчально-виховного процесу.

➤ Знання сучасних засобів і методів побудови освітнього процесу;

➤ Уміння використовувати засоби й методи навчання, адекватні поставленим завданням, рівню підготовленості студентів, їхнім індивідуальним характеристикам;

➤ Уміння обґрунтувати обрані методи й засоби навчання.

6.6. *Компетентність у способах розумової діяльності.*

Характеризує рівень володіння педагогом і студентами системою інтелектуальних операцій.

➤ Знання системи інтелектуальних операцій;

➤ Володіння інтелектуальними операціями;

➤ Уміння сформулювати інтелектуальні операції у студентів;

➤ Уміння організувати використання інтелектуальних операцій, адекватних задачі розв'язання.

ДОДАТОК 2

Основні компетенції викладача як суб'єкта виховної діяльності

1. Особистісні якості

1.1. *Віра в сили й можливості студентів.*

Ця компетентність є виразом гуманістичної позиції педагога. Вона відображає основне завдання педагога – розкривати потенційні можливості студента. Вона визначає позицію педагога щодо успіхів студентів. Віра в сили й можливості студентів знімає звинувачувальну позицію щодо них, свідчить про готовність підтримувати їх, шукати шляхи й методи, які відстежують успішність їхньої діяльності. Віра в сили й можливості студентів є відображенням любові до них.

- Уміння створювати ситуації соціального успіху;
- Здійснювати грамотне педагогічне оцінювання вчинків і поведінки;
- Уміти знаходити позитивні якості в кожного студента дитини, грамотно позиціонувати її серед інших, спираючись на ці якості;
- Вміти розробляти програми розвитку студента у його індивідуальному вияві.

1.2. *Інтерес до внутрішнього світу тих, хто виховується.*

Інтерес до внутрішнього світу студентів передбачає не просто знання їхніх індивідуальних і вікових особливостей, але і вибудовування всієї педагогічної діяльності з опорою на індивідуальні особливості студентів. Ця компетентність визначає всі аспекти педагогічної діяльності і передбачає учіння.

- Уміння скласти усну та письмову характеристику вихованця, яка відобразить різні аспекти його внутрішнього світу;
- Уміння виявляти індивідуальні уподобання, інтереси;
- Уміння побудувати індивідуальну виховну програму;

➤ Уміння показати значення і зміст того чи іншого вчинку в системі міжособистісних відносин.

1.3. *Відкритість до прийняття позиції вихованців (неідеологізоване мислення педагога)*. Відкритість до прийняття інших позицій і поглядів передбачає, що педагог не вважає єдино правильним свій погляд. Він цікавиться думкою інших і готовий їх підтримувати у випадках достатньої аргументації. Педагог готовий гнучко реагувати на висловлювання учня, включаючи зміну власної позиції.

➤ Переконаність, що істина може бути не одна, і поведінку учня пояснюється різними причинами.

➤ Інтерес до думки вихованців.

➤ Урахування різних поглядів у процесі виховання.

1.4. *Загальна культура*. Визначає характер і стиль виховної діяльності. Визначає позицію педагога в очах вихованців. Неможливо здійснювати виховний процес, не користуючись повагою вихованців.

➤ Вихователь повинен бути особистістю, що викликає повагу вихованців.

➤ Орієнтація у проблемах внутрішнього світу сучасної студентської молоді.

➤ Орієнтація у системі міжособистісних відносин.

1.5. *Емоційна стійкість*. Визначає характер відносин у виховному процесі. Допомогає уникати конфліктів, сприяє об'єктивній оцінці вихованців. Визначає ефективність впливу на студентську групу.

➤ Не втрачає здатності об'єктивно оцінювати поведінку вихованців.

➤ Не прагне уникнути емоційно-напружених ситуацій.

1.6. *Позитивна спрямованість на виховну роботу*.

Дозволяє здійснювати освітній процес у єдності навчання та виховання.

➤ Усвідомлює свої можливості, впевнений у власних силах.

➤ Домінує позитивний настрій.

➤ Відчуває задоволення від виховної діяльності.

➤ Висока професійна самооцінка.

2. Постановка цілей і завдань у виховному процесі

2.1. *Уміння поставити цілі виховання відносно студентської групи й конкретного студента.*

➤ Визначає цілеспрямованість усього виховного процесу лежить в основі формування творчої особистості.

➤ Знання проблемних ситуацій, характерних для студентського віку.

➤ Володіння методами діагностики проблемних ситуацій у колективі і у кожного студента.

➤ Володіння методами переведення проблемних ситуацій у вчинок.

3. Мотивація поведінки (вчинків)

3.1. *Вміння здійснити психологічний аналіз вчинку (поведінки) вихованця з педагогічно грамотої позиції.* Ця компетенція дозволяє забезпечити рефлексію студентом моральної сторони своєї поведінки, побачити себе збоку, пробудити совість студента:

➤ Знання інтересів, потреб студентів;

➤ Уміння визначити соціальний статус студента;

➤ Демонстрація наслідків того чи іншого вчинку, поведінки студентів.

3.2. *Компетентність у педагогічному оцінюванні.*

Педагогічне оцінювання служить реальним інструментом усвідомлення студентом моральної основи своєї поведінки:

➤ Знання різноманітності оцінок у виховному процесі;

➤ Володіння прийомами різного виду і типів оцінювання.

3.3. *Уміння створити позитивний емоційний супровід конкретних вчинків студентів* Це одна з найважливіших компетентностей, що забезпечує мотивацію професійної соціалізації. Правильне виховання, – говорив ще Платон, – полягає в тому, щоб насолоду і страждання доставляло те, що слід.

➤ Уміння викликати правильні почуття при аналізі поведінки, оцінці вчинків інших, читання художньої літератури і т. д.

4. Інформаційна компетентність

4.1. *Компетентність у предметі виховання.* Знання внутрішнього світу студента як основа виховання.

- Знання життєвого шляху студента;
- Знання сімейної обстановки;
- Знання травмуючих ситуацій;
- Уміння встановити соціальний статус студента;
- Уміння визначити, що доставляє студенту задоволення і страждання.

4.2. *Компетентність у методах виховання.* Забезпечує можливість формування моральної особистості.

- Знання педагогічно-нормативних методів і методик;
- Уміння застосовувати нормативні методи до конкретного випадку;
- Наявність своїх "знахідок" і методів виховання.

4.3. *Компетентність у суб'єктивних умовах виховання.*

Дозволяє здійснити індивідуальний підхід до організації виховного процесу.

- Знання індивідуальних особливостей студентів;
- Володіння методами діагностики індивідуальних особливостей вихованців.

4.4. *Уміння вести самостійний пошук інформації.*

Забезпечує постійне професійне зростання і творчий підхід до педагогічної діяльності. Сучасна ситуація швидкого розвитку предметних областей, поява нових педагогічних технологій передбачає безперервне оновлення власних знань і умінь, що забезпечує бажання та вміння проводити самостійний пошук.

- Професійна допитливість;
- Уміння користуватися різними інформаційно-пошуковими технологіями;
- Використання різних баз даних в освітньому процесі.

5. Розробка програм виховної роботи та прийняття рішень у виховному процесі

5.1. *Уміння розробити програму виховання для конкретного студентського колективу та його членів.*

Уміння розробити виховну програму є базовим, інтегруючим іншими компетентності. Визначає готовність до педагогічної діяльності.

- Знання існуючих і тих, що використовуються на практиці, виховних програм;
- Наявність персонально розроблених програм, їх ефективність;
- Обґрунтованість використаних виховних програм.

6. Компетенції в організації виховної діяльності

6.1. *Компетентність у встановленні довірчих відносин зі студентами.* Компетентність у встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин є основою роботи з молоддю. Вона є провідною у системі гуманістичної педагогіки співробітництва, здатність слухати та відчувати, виявляти інтереси й потреби інших учасників освітнього процесу, готовність входити в допомагаючі стосунки, позитивна налаштованість педагога. Змістовно для викладача це передбачає:

- Бути особистістю;
- Знати студентів;
- Готовність до співпраці;
- Комунікативну компетентність (вміння слухати, виявляти інтереси і потреби інших);
- Позитивне налаштування,
- Готовність до допомагаючої поведінки.

6.2. *Компетентність у створенні умов, які виховують.*

Створення таких умов має гарантувати моральну поведінку.

- Уміння співвіднести моральну проблему з умовами, за яких вона може бути вирішеною;
- Розумітися в умовах, які забезпечують бажаний вчинок.

ЗМІСТ

ВСТУП

Завдання сучасної вищої освіти з позиції компетентнісного підходу	3
--	---

МОДУЛЬ 1

Науковий апарат психології вищої школи як науки та навчальної дисципліни	10
1.1. Предмет і основні поняття психології вищої школи.....	10
<i>Запитання та завдання до параграфа</i>	36
1.2. Методологія психології вищої школи	42
<i>Запитання та завдання до параграфа</i>	66

МОДУЛЬ 2

Психологія студента	73
2.1. Психологічна характеристика студентського віку. Типологія студентів	73
<i>Запитання та завдання до параграфа</i>	92
2.2. Протиріччя та проблеми освітньо-професійної соціалізації сучасного студента	96
<i>Запитання та завдання до параграфа</i>	113
2.3. Психологічний аналіз навчальної діяльності студента	118
<i>Запитання та завдання до параграфа</i>	135
2.4. Академічна група студентів як об'єкт освітньо-професійної соціалізації	138
<i>Запитання та завдання до параграфа</i>	164
2.5. Напрями психолого-педагогічного забезпечення самоосвіти та саморозвитку студентів	168
<i>Запитання та завдання до параграфа</i>	189

МОДУЛЬ 3

Психологія викладача ВНЗ	197
3.1. Психологія викладача ВНЗ як суб'єкта педагогічної праці	197
<i>Запитання та завдання до параграфа</i>	215
3.2. Психолого-педагогічні основи організації вищої освіти на засадах компетентнісного підходу.....	221
<i>Запитання та завдання до параграфа</i>	240

3.3. Психологічний аналіз діяльності педагога-наставника	244
<i>Запитання та завдання до параграфа</i>	265
3.4. Психологічні моделі навчання	269
<i>Запитання та завдання до параграфа</i>	298
3.5. Роль психологічної служби ВНЗ у психологічному супроводі ефективної роботи закладу освіти.....	302
<i>Запитання та завдання до параграфа</i>	323
ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ ПРАКТИКУМ	328
Психодіагностичні матеріали до модуля 1	328
Дослідження соціалізованості студента	328
Механізми та інститути соціалізації особистості	330
Психодіагностичні матеріали до модуля 2	337
Опитувальник стилю учіння.....	337
Методика "Мотивація навчання у ВНЗ"	344
Методика "Самооцінка адаптивності студента"	347
Шкала стратегії подолання стресових ситуацій (SACS).....	351
Шкала психологічного благополуччя К. Рифф.....	356
Психодіагностичні матеріали до модуля 3	363
Діагностика комунікативної толерантності	363
Тест емоційного інтелекту (емоційного самоусвідомлення).....	366
Опитувальник на виявлення схильності викладача до певної парадигми	372
Діагностика суб'єктивного контролю (парціальних позицій інтернальності – екстернальності особистості)	383
ДОДАТКИ	390
Додаток 1	
Основні компетенції викладача ВНЗ як суб'єкта навчальної діяльності	390
Додаток 2	
Основні компетенції викладача як суб'єкта виховної діяльності	399

Наукове видання

ВЛАСОВА Олена Іванівна
СЕМИЧЕНКО Валентина Анатоліївна
ПАЩЕНКО Світлана Юріївна
НЕВІДОМА Яна Григорівна

ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Підручник

Редактор О. Грицаюк

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"



Формат 60x84^{1/16}. Ум. друк. арк. 23,6. Наклад 200. Зам. № 214-7242.
Гарнітура Times. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № Пс9*.

Підписано до друку 17.11.14

Видавець і виготовлювач
Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 72; тел./факс (38044) 239 31 28
e-mail: vpc@univ.kiev.ua
http: vpc.univ.kiev.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02