

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра психології освіти

Дуткевич Т.В., Максимчук Н.П.

Психологія вищої школи

**Навчальний посібник для учень, що здобувають освітньо-кваліфікаційний
рівень «МАГІСТР»**

Кам'янець-Подільський
2010

ББК

Д84

Дуткевич Т.В., Максимчук Н.П.

Психологія вищої школи (курс лекцій): Навчальний посібник. — Кам'янець-Подільський, 2010. — с.

Рецензенти:

БОНДАРЧУК О.І. - доктор психологічних наук, професор – університет менеджменту освіти, м. Київ

РОМАНОВСЬКА Л.І. - кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Хмельницького Національного університету

САВИЦЬКА О.В. - кандидат психологічних наук, доцент, зав. кафедри психології праці та управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка

Посібник розкриває основний зміст навчального матеріалу, передбаченого для вивчення з курсу „Психології вищої школи” в обсязі 108 годин. Розглянуто питання суспільних вимог до формування особистості фахівця з вищою освітою, психологічні основи діяльності ученьїв, психологічну характеристику професії викладача вищої школи, його функції, особливості науково-педагогічної діяльності викладача, міжособистісні взаємини у системі вищої школи.

Посібник складається з текстів лекцій до всіх тем, передбачених навчальною програмою і об'єднаних у чотири модулі. До кожного модуля передбачено питання для самоперевірки знань та список рекомендованої літератури.

Посібник призначається для ученьїв вищих навчальних закладів, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень «Магістр», може використовуватись практичними психологами та викладачами вищої школи.

Рекомендовано до друку вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, вересень 2010 р.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
МОДУЛЬ 1. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ	7
Тема 1.1. ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ГАЛУЗЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ	7
Виникнення психології вищої школи	7
Предмет і основні категорії психології вищої школи.....	8
Завдання та структура психології вищої школи	9
Методи психології вищої школи	10
Місце психології вищої школи у системі наукових знань.....	13
Тема 1.2. СУСПІЛЬНІ ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ	14
Психологічні проблеми реформування вищої освіти у XXI столітті	14
Вимоги до фахівця, зумовлені реформуванням вищої освіти України.....	15
Психологічні особливості виховання і навчання у системі вищої освіти	16
Модель особистості фахівця з вищою освітою	18
Психологічні показники ефективності фахової підготовки ученья	20
Професійні цінності фахівця.....	22
Питання для самоперевірки знань з першого модуля.....	24
Список літератури до тем першого модуля	25
МОДУЛЬ 2. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА	26
ТЕМА 2.1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	26
Психологічні особливості викладацької професії	26
Сучасні вимоги до професіограми викладача вищої школи	27
Особистість викладача вищої школи	29
Професійна підготовка викладачів	32
Стадії та етапи входження у професію викладача	34
ТЕМА 2.2. НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА	35
Форми організації навчання у вищій школі.....	35
Форми науково-дослідної роботи ученья	36
Особливості проведення консультацій.....	37
Завдання і напрями виховної діяльності викладача	38
Психолого-педагогічні умови виховання ученья	40
Тема 2.3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙНИХ І ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ	42
Поняття про лекцію, її функції, види, структура	42
Вимоги до лекції та психологічні умови її ефективності	44
Психологічні умови активізації діяльності ученья під час практичних форм навчальних занять	47
ТЕМА 2.4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВНЗ	51
Недоліки традиційних форм організації навчання у ВНЗ	51
Значення соціальної взаємодії для розвитку психіки та особистості ученья	52
Психологічна сутність та класифікація інтерактивних методів навчання.....	53
Психологічні умови використання інтерактивних методів навчання.....	55
ТЕМА 2.5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЯК НАУКОВЦЯ	56
Особистість науковця та її типи.....	56
Психологічні фактори наукової діяльності.....	57
Динаміка продуктивності наукової діяльності	59
ТЕМА 2.6. ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	60
Педагогічний професіоналізм викладача: майстерність, культура, компетентність	61
Особливості самопрезентації викладача	65

Майстерність лекційного викладання.....	68
В.О.Сухомлинський про майстерність мовлення викладача.....	69
Індивідуально-типологічні властивості особистості й діяльності викладача.....	70
ТЕМА 2.7. ПСИХОЛОГІЯ ПЕРІОДИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	72
Поняття про періодичну творчість, її рівні та зміст.....	73
Педагогічна імпровізація.....	74
Педагогічне передбачення та його складові.....	75
Педагогічне проектування.....	76
Управління розвитком періодичної творчості викладача.....	77
Питання для самоперевірки знань з другого модуля.....	78
Список літератури до тем другого модуля.....	79
МОДУЛЬ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ УЧЕНЬА.....	81
ТЕМА 3.1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДІЯЛЬНОСТІ УЧЕНЬА.....	81
Особливості пізнавальних процесів ученьів.....	81
Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальних процесів ученьів.....	84
Емоційно-вольова сфера ученьів.....	87
Психічні та психофізіологічні стани ученьів.....	90
ТЕМА 3.2. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧЕНЬА.....	91
Поняття навчально-професійної діяльності ученьів.....	91
Структура навчально-професійної діяльності ученьів.....	93
Мотивація навчально-професійної діяльності.....	94
Психологічні особливості самостійної навчальної роботи ученьів.....	96
ТЕМА 3.3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧЕНЬА.....	98
Психологічні умови навчальної успішності ученьів.....	98
Психологічні умови різних форм навчальної діяльності ученьів.....	99
Психогігієнічні особливості організації діяльності ученьів.....	102
Психологічна організація навчальної діяльності першокурсників.....	105
ТЕМА 3.4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧЕНЬА.....	108
Особливості науково-дослідної діяльності ученьів.....	108
Функції науково-дослідної діяльності ученьів.....	109
Вимоги науково-дослідної діяльності до особистості ученьів.....	110
Інтелектуальні умови науково-дослідної діяльності ученьів.....	112
Особливості дослідницької компетентності ученьів.....	113
ТЕМА 3.5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	115
Психологічні основи та головні напрями формування особистості фахівця.....	115
Формування професійної спрямованості особистості ученьів.....	117
Формування «Я-концепції» майбутнього фахівця.....	120
Формування у ученьів системи професійного досвіду.....	123
Професійне самовиховання ученьів.....	125
Психологічні основи формування професійної готовності ученьів.....	127
Питання для самоперевірки знань з третього модуля.....	130
Список літератури до тем третього модуля.....	131
МОДУЛЬ 4. ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	134
ТЕМА 4.1. МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ УЧЕНЬА.....	134
Соціально-психологічні особливості ученьського колективу.....	134
Взаємини між ученьами та їх формування.....	135
Вплив ученьської групи на особистість ученьів.....	138
Психологічні особливості діяльності куратора академічної групи.....	140
Соціально-психологічний клімат у ученьській групі.....	142

ТЕМА 4.2. ПРПРІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ У СИСТЕМІ ВИКЛАДАЧ-УЧЕНЬ	144
Особливості прпрічного спілкування у системі викладач-учень	145
Психологічні умови прпрічного спілкування	145
Структура і стиль прпрічного спілкування	147
Морально-етичні аспекти прпрічного спілкування	148
Авторитет викладача	149
Тема 4.3. ВЗАЄМИНИ У ВИКЛАДАЦЬКОМУ КОЛЕКТИВІ.....	150
Психологічні особливості колективу викладачів	150
Взаємини і взаємодія між викладачами	151
Соціально-психологічний клімат у колективі викладачів	154
Соціально-психологічні особливості управління викладацьким колективом кафедри ВНЗ.....	155
Питання для самоперевірки знань з четвертого модуля	157
Список літератури до тем четвертого модуля	157
СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО ВСЬОГО КУРСУ	158

ПЕРЕДМОВА

Законом України «Про вищу освіту» визначено, що на посади науково-педагогічних працівників обираються за конкурсом переважно особи, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури. У зв'язку з цим до підготовки магістрів, як до майбутніх викладачів, висуваються високі вимоги щодо їх психолого-педагогічної підготовки. До основних навчальних предметів, що входять до програми підготовки магістрів, відноситься курс «Психологія вищої школи».

Навчальний посібник розкриває для магістрантів важливі питання їх майбутньої професії, а саме: суспільні вимоги до формування особистості фахівця з вищою освітою, психологічні основи діяльності ученьів, психологічну характеристику професії викладача вищої школи, його функції, особливості науково-педагогічної діяльності викладача, міжособистісні взаємини у системі вищої школи.

Навчальний посібник має модульну структуру, що особливо актуально у зв'язку з переходом вищої освіти на модульно-рейтингову систему навчання. Структурно навчальний посібник включає 17 тем, об'єднаних у 4 навчальних модулі. Окрему увагу приділено забезпеченню самостійної роботи ученья шляхом виділення питань для самоперевірки знань та списку рекомендованої літератури до кожного з чотирьох навчальних модулів.

Новизна посібника полягає в більш детальному розгляді питань пріпрічної творчості й наукової діяльності викладача, науково-дослідної та самостійної роботи ученьів, міжособистісних взаємин у колективі ВНЗ. Обізнаність магістрантів з цими питаннями сприяє виробленню у них рефлексивного ставлення стосовно своїх особистісних якостей та професійної діяльності, є психологічною умовою процесів самовдосконалення і саморозвитку особистості, що виступають кардинальними шляхами суспільного прогресу в умовах громадянського суспільства, побудованого на засадах самоуправління.

Курс «Психології вищої школи» спирається на знання, отримані магістрантами при вивченні дисциплін гуманітарного циклу під час здобуття попередніх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Як правило, це психологія, прпріка, філософія, історія, культурологія. У свою чергу, отримання ученьями знань та вмінь з представленого курсу є необхідною умовою подальшого засвоєння навчальних курсів з «Педагогіки вищої школи», окремих методик викладання у вищій школі.

Посібник рекомендується для використання при підготовці фахівців освітнього рівня «спеціаліст» (за фахом «Психологія») та «магістр» (різних спеціальностей), а також в системі підвищення кваліфікації викладацького складу навчальних закладів III-IV рівнів акредитації.

МОДУЛЬ 1. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Тема 1.1. ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ГАЛУЗЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

План

1. Виникнення психології вищої школи.
2. Предмет, основні категорії, методи психології вищої школи.
3. Завдання і структура психології вищої школи.
4. Методи психології вищої школи
5. Місце психології вищої школи в системі наукових знань.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні одним із пріоритетних напрямів державної політики у галузі вищої освіти визначає підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, до освоєння та впровадження науковоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці.

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

Високий рівень наукової компетентності в поєднанні з прірпрічною майстерністю і психологічною культурою викладачів, впровадження здобутків психологічної науки впрірпичну практику - реальна передумова підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі, реалізації принципів демократизації і гуманізації вищої освіти.

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

Одним із головних **завдань вищого навчального закладу**, як сказано в Законі України «Про вищу освіту», є забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, виховання осіб, що навчаються у вищих навчальних закладах, у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції У країни.

Виникнення психології вищої школи

Психологія вищої школи порівняно молода галузь психологічної науки. Водночас окремі питання, що сьогодні досліджуються у психології вищої школи, розроблялись разом із становленням вищої (насамперед, університетської) освіти. Зокрема, буржуазні революції у Європі XVIII століття призвели до бурхливого розвитку університетів, де з'являються нові дисципліни, орієнтовані на виробництво, зростає кількість практичних і контрольних вправ. У Пруссії розпочалась реформа університетів під приводом Альгенштайна. Ставились вимоги, щоб лекція постійно підтримувала увагу слухачів, а слухач мав можливість мислити самостійно.

До вирішення питань розбудови вищої освіти долучались провідні вчені того часу. І.Кант вважав, що для ученьів корисніше оволодіти методом «самостійно міркувати і узагальнювати».

І.Г.Фіхте у рамках своєї теорії про призначення вченого висловив низку важливих положень стосовно діяльності ученья. Зокрема:

- учень повинен використати отримані знання для визначення цілей та ідеалів наукового і суспільного прогресу;
- він повинен стати власним вчителем, у чому йому допомагає викладач;
- слід засвоювати не форму (формулювання), а зміст;
- викладач повинен пов'язувати ідеї з життям, володіти «безпосередньо живим мисленням»;
- ученья має спонукати любов до своєї професії та науки.

В.Гумбольдт підкреслював значення самостійної роботи ученья, яка б готувала його до наукових досліджень.

Поступово психологія вищої школи набуває самостійного статусу. У СРСР систематичне дослідження психолого-педагогічних проблем вищої школи розпочалось у 60-х роках ХХ

століття. У 1969 р. створено Головну раду з психолого-педагогічних проблем вищої школи під головуванням Б.Г.Ананьєва, а згодом Л.Крилова.

У 70-80 х рр. в університетах СРСР (Тартуський, Таллінський) організовано перші лабораторії вивчення ученьів. Важливою віхою було відкриття низки наукових інституцій у галузі психології вищої школи. У Ленінградському університеті – Науково-дослідного інституту комплексних соціальних досліджень. У Московському енергетичному інституті – лабораторії вивчення втомлюваності ученьів. У Львівському університеті – наукового центру досліджень психології і психіки вищої школи.

У 1978 р. у Московському державному університеті створено кафедру психології і психіки вищої школи.

Найвагомішими науковими здобутками того часу є роботи С.І.Архангельського та С.І. Зинов'єва (м. Москва), А.П.Верхоли (м. Київ), в яких знайшов теоретичне обґрунтування вузівський навчальний процес, роботи Д.Ф.Ніколенка, М.В.Левченка (м. Київ), присвячені особистості фахівця з вищою освітою. Для них властива єдність психологічного і психічного підходів у дослідженні проблем вищої школи. Згодом з'являються дослідження, в яких вивчаються суто психологічні аспекти діяльності системи вищої освіти (О.А.Абдулліна, Б.Г. Ананьєв, Б.А.Бенедиктов, О.О. Бодальов, М.І.Дьяченко, А.Ф. Єсаулов, І.А. Зімня, Л.А. Кандибович, Н.В. Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, О.О. Леонт'єв, В.Т.Лісовський, В.Я. Ляудіс, М.М. Нечаєв, Н.М. Пейсахов, П.І. Підкасистий, О.Ф. Рибалко, В.О.Сластьонін, С.Д. Смірнов, Н.Ф.Тализіна, О.І. Щербаков, В.О. Якунін та ін.).

Перші навчальні програми з психології вищої школи були розроблені в останні десятиліття ХХ ст. Такий курс читався в інститутах і на факультетах підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. У 1981 році в Мінську російською мовою вийшло перше видання відомого підручника «Психологія вищої школи», який підготували М.І. Дьяченко і Л. А. Кандибович, а в 1986 р. побачили світ підручники «Основні психіки і психології вищої школи» – один за редакцією А.В. Петровського, інший – А.В.Петрякова.

В.М. Галузинський та М.Б. Євтух є авторами одного з перших навчальних посібників українською мовою «Основні психіки і психології вищої школи в Україні» (1995 р.). За останнє десятиріччя з'явилися відповідні навчальні посібники за авторством О.Г. Мороза, О.С.Падалки, В.І.Юрченка. Проблеми психології вищої школи досліджуються в Інституті вищої освіти АПН України (В.П.Андрущенко та ін.), на відповідних кафедрах у Національному університеті ім. М.П.Драгоманова (В.В.Кудіна, О.Г.Мороз, Л.Г.Подольак, В.І.Юрченко та ін.), Університеті менеджменту освіти (О.І.Бондарчук, П.В.Лушин, В.А.Семиченко та ін.).

Предмет і основні категорії психології вищої школи

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

Із цих позицій **предметом психології вищої школи** є особистість викладача та ученья в їх розвивальній і взаємодій. Вона досліджує роль «особистісного чинника» при впровадженні інноваційних технологій навчання і виховання у ВНЗ, психологічні умови і механізми становлення особистості майбутнього фахівця в системі ступеневої вищої освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр).

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

Основними категоріями психології вищої школи є розвиток, виховання, навчання в єдності та взаємозв'язку, що визначається загальним поняттям освіти (ефективності).

Понятійний апарат психології вищої школи становлять такі поняття як «професійна спрямованість», «професійна соціалізація», «професійна ідентичність», «навчально-професійна діяльність», «Я-концепція ученья», «професійно-педагогічне спілкування», «ученьська академічна група», «професіоналізм», «соціально-психологічна адаптація», «професійна

готовність» та ін.

Теоретичною основою у розробці проблем психології вищої школи виступають праці вітчизняних психологів Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, С.Д.Максименка, С.Л.Рубінштейна, де розкриваються такі категорії, як психічний образ, діяльність, спілкування, особистість, психічний розвиток.

Завдання та структура психології вищої школи

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

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

- створення психолого-методичної бази для контролю за процесом, змістом та умовами психічного розвитку учень, їх особистісним зростанням і професійним становленням, зокрема в умовах кредитно-модульної системи навчання;
- обґрунтування оптимальних форм навчально-професійної діяльності та спілкування учень, які сприяють засвоєнню ними всього розмаїття професійних функцій і важливих соціальних ролей;
- розробка особистісно-орієнтованих технологій навчання учень, психологічне обґрунтування інноваційних дидактичних проєктів іпрпрічних експериментів у вищій школі;
- запровадження ефективних шляхів (методів і засобів) забезпечення фундаментальної психологічної підготовки учень, підвищення рівня їх загальної культури та психологічної компетенції як передумови демократизації, гуманітаризації та гуманізації освіти;
- надання психологічної допомоги та підтримки всім учасникампрпрічного процесу, особливо в періоди особистісних криз і професійного самоствердження.

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

- участь у розробці професіограми сучасного фахівця вищої кваліфікації (педагога, психолога, лікаря, менеджера, інженера тощо), що становить основу для визначення державного стандарту змісту професійної підготовки в системі ступеневої вищої освіти;
- з'ясування соціокультурних, соціально-психологічних, психологічних і дидактичних чинників соціалізації особистості майбутнього фахівця з метою проєктування індивідуальної траєкторії професійного становлення кожного учень у системі вищої освіти;
- дослідження психологічних умов формування в учень і викладачів соціальної зрілості, професійної та гуманітарної національної культури;
- дослідження психологічних проблем підготовки науково-педагогічних кадрів, становлення особистості майбутнього викладача протягом навчання в магістратурі та аспірантурі;
- вивчення психологічних особливостей науково-педагогічної діяльності, вдосконалення професіоналізму й підвищенняпрпрічної майстерності викладачів.

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

- розробка методів професійної орієнтації старшокласників та професійного відбору молоді до вищих навчальних закладів;
- діагностика психічних явищ у викладачів та учень з метою визначення шляхів оптимізації їх професійного становлення і вдосконалення;
- визначення рівня психологічної готовності першокурсників до навчання у вищій школі, а випускників – до професійної діяльності та розробка передумов успішної їх адаптації;
- вивчення стану взаємин у системі викладач-учень, викладач-викладач, учень-учень, у викладацькому та ученьському колективах з метою оптимізації прпрічного спілкування і взаємодії, попередження та залагодження конфліктних явищ.

Завдання психології вищої школи, як навчального предмету:

- поповнення, інтеграція, систематизація психологічних знань про психологічні механізми підвищення ефективності організації навчального процесу у вищій школі;
- засвоєння вмінь та навичок, що забезпечують ефективнепрпрічне спілкування і взаємодію викладачів і учень на засадах особистісного підходу;

-формування професійного мислення учень – майбутніх викладачів, набуття ними досвіду творчого використання психологічних знань у розв'язанні конкретних завдань науково-педагогічної діяльності.

Предмет і завдання психології вищої школи визначають її основні розділи: психологія науково-педагогічної діяльності викладача, навчально-професійної діяльності учень, психологія особистості викладача та учень; психологія викладацького і ученьського колективів; психологія спілкування, взаємодії і взаємин суб'єктів системи вищої освіти.

Методи психології вищої школи

Методи психології вищої школи – це способи наукового дослідження психологічних особливостей діяльності й особистості учень, викладачів, керівників і колективів вишів.

Головними методами у психології вищої школи виступають спостереження й експеримент.

Психічний факт має внутрішню сутнісну складову та зовнішній прояв, похідний від внутрішнього свого ества. Сприяти ми можемо лише зовнішню складову психічного факту, а внутрішня залишається для оточуючих прихованою. Водночас дослідник повинен охоплювати своїм вивченням весь психічний факт у його цілісності, розкриваючи внутрішнє (неспостережуване) його ество опосередковано, спираючись на зовнішні прояви (С.Л.Рубінштейн, Г.С.Костюк, А.В.Петровський та ін.). Так, дослідник може зафіксувати вербальні й невербальні прояви поведінки, дії, рухи, мімічні реакції людини, у яких переважно й виявляються (унаочнюються) психічні явища (процеси, стани, властивості). Ці зовнішні прояви виступають **показниками** внутрішніх неспостережуваних складових психічних фактів. Додатковими показниками слугують виразні рухи: міміка, жести, інтонації мовлення.

Спостереження передбачає цілеспрямоване сприйняття і фіксацію психологічних фактів. Наукове спостереження ретельно планується: визначається його мета, гіпотеза, схема проведення, критерії відбору фактів згідно з об'єктом. Об'єктом спостереження слугують дії та вчинки учень, викладачів.

Розрізняють декілька видів спостереження: повне і часткове; включене і невключене.

Повне спостереження передбачає дослідження всіх психічних проявів, часткове – одного з них, наприклад мовлення. Включене спостереження має місце, коли дослідник є членом групи, яку вивчає. Наприклад, учень досліджує академічну групу, до якої належить і сам. Невключене спостереження проходить тоді, коли дослідник перебуває зовні групи, яку вивчає. Наприклад, викладач досліджує групу учень.

Завдяки спостереженням дослідник фіксує зовнішні прояви психіки. Водночас цього не достатньо для забезпечення об'єктивності спостереження, на його результати та висновки значно впливає позиція самого дослідника. Перший ліпший прояв поведінки може бути інтерпретований як закономірний та стійкий. Щоб уникнути такої помилки, спостереження слід проводити систематично. Адже в процесі спостереження перед дослідником постає складна і різнобарвна палітра фактів, і дуже важко відокремити характерне, істотне від випадкового і другорядного.

Наведемо приклад.прпр, спостерігаючи за поведінкою учень під час заняття, помітив, що той відмовляється відповідати. Чи слід одразу ж зробити висновок про те, що учень не підготувався до заняття? Звичайно, ні. Адже причинами описаної поведінки можуть бути, наприклад:

- відсутність потрібної мотивації – учень нецікаво на занятті;
- перевтома або хвороба;
- глибокі емоційні переживання, викликані особистими проблемами;
- незадоволеність учень стилем спілкування з викладачем тощо.

Тільки систематичне спостереження дозволить розкрити істинні причини поведінки учень.

Для об'єктивності результатів спостереження важливою є неупереджена позиція дослідника. Він повинен до максимально можливого рівня звільнитись від соціальних стереотипів і власних установок, внаслідок яких сприймає й інтерпретує психологічні факти спотворено, викривлено. Важливо також позбутись надміру емоційного ставлення до

досліджуваного. Як відомо, людина, яка викликає симпатію, оцінюється нами більш поблажливо, ніж та, яка „не подобається”. Щоб уникнути суб'єктивізму, необхідно свої враження чітко розділяти із явищами, висновки завжди підтверджувати фактами. Підвищити об'єктивність дослідження допомагає прийом, названий „стереоскопічністю погляду”, що передбачає звертання до думки експертів, які добре обізнані із спостережуваними явищами.

Проведення спостережень вимагає від дослідника досить складних навичок, зокрема при виконанні задачі фіксації проявів поведінки у протоколах різних видів. Одна з можливих форм ведення протоколу – „фотографічний запис”, який, детально описує мимічні, пантомімічні прояви емоцій; дослівно, без змін передає мовлення людини в прямій формі, відзначає паузи, інтонацію, силу голосу, темп. Запис детально відображає всі операції, з яких складаються дії досліджуваних. “Фотографічний запис” розкриває цілісну картину ситуації, в яку включений досліджуваний, тому в протоколі відзначають репліки та дії оточуючих його людей, направлені на нього.

Спеціальні навички необхідні і при обробці протоколів спостережень. При цьому варто широко використовувати математичну обробку отриманих результатів.

Звичайно, метод спостереження має і свої недоліки. Він дещо уповільнює збір значного за обсягом фактичного матеріалу, оскільки одночасно вдається спостерігати тільки за однією людиною або невеликою групою з 2-5 осіб. Втім, у деяких випадках це є єдино можливим методом. Наприклад, при вивченні групової уваги ученьів на занятті.

При спостереженні дослідник відзначається пасивною вичікувальною позицією, бо не може втрутитися в спостережувану діяльність, викликати необхідне психічне явище, що також уповільнює динаміку дослідження, тому в психології вищої школи також широко використовується більш активний метод дослідження — експеримент.

На відміну від спостереження, в **експерименті** дослідник активно змінює умови діяльності досліджуваних з метою виявлення психічного факту, який вивчається. Хід експерименту, як і спостереження, фіксується в протоколі. Підготовка до проведення експерименту передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей досліджуваних. Зокрема, ученьї-першокурсники більш вразливі, легше втомлюються, поведінка значною мірою реактивна.

Щоб виявити той чи інший психічний факт, розробляється відповідна методика, побудована на уявленнях дослідника про умови, необхідні для виникнення потрібного психічного явища. У методиці експерименту зазначається його мета, необхідний предметний матеріал, послідовність етапів проведення дослідження, критерії для оцінки й інтерпретації результатів. Методика вимагає чіткого дотримання всіх її інструкцій, що дає можливість згодом повторити експеримент, перевірити його результати та висновки. Наприклад, у методиці зазначається, що інструкцію певного завдання слід чітко й виразно прочитати лише один раз. Навіть, якщо досліджуваний просить повторити завдання або пояснити його, досліднику цього робити не варто, адже у результатах враховується, як досліджуваний зрозумів завдання без зовнішньої допомоги. Так само чітко слід виконувати вимоги щодо характеристик предметного матеріалу: іноді вимагається, щоб картинки були кольоровими, іноді – чорно-білими; іноді на білому фоні, іноді – на тонованому тощо.

Дотримання чітких вимог методики забезпечує об'єктивність його результатів. З іншого боку, варіювання умов експерименту дозволяє виявляти закономірності й механізми психічного розвитку. В експерименті забезпечується активна позиція дослідника, чіткі критерії аналізу та схеми фіксації результатів, що дозволяє накопичити значний фактичний матеріал й ефективно його узагальнити. Значний обсяг отриманого фактичного матеріалу робить можливим вираження його результатів у числових показниках, які піддаються математичній обробці, чим підвищується достовірність висновків. Водночас об'єктивність експерименту не абсолютна й також має свої обмеження. В експерименті досліджуються конкретні психічні явища, і не слід поширювати їхні характеристики на всю психіку досліджуваного, робити занадто узагальнені висновки.

Схеми проведення експерименту можуть бути досить різними. Вони зумовлюють виокремлення кількох різновидів експерименту: лабораторного й природного. Лабораторний експеримент проводиться в умовах лабораторії за допомогою приладів. Досліджуваний

перебуває у незвичних для себе умовах, що впливає на його поведінку й утруднює виявлення характерних реакцій. Природний – проводиться у звичайних для досліджуваного умовах. Зміни, які експериментатор вносить у ситуацію, для людини непомітні. Такий експеримент відбувається у формі аудиторних чи позааудиторних занять.

Природний експеримент має стандартну схему проведення, за якою у ньому вирізняють кілька етапів: констатувальний, формувальний та повторний констатувальний. Констатувальний експеримент виконує діагностичні завдання: дозволяє визначити наявний у досліджуваних рівень розвитку певного психічного явища, який склався в традиційних умовах навчання й виховання.

На основі отриманих результатів дослідник визначає недоліки розвитку певного психічного явища та планує формувальний експеримент, спрямований на вирішення розвивальних завдань.

Природний психологічний експеримент нагадує певною мірою пріципний експеримент. Головна відмінність між ними полягає у тому, що пріципний експеримент призначений для визначення доцільності запровадження нових освітніх та виховних програм, пріципних методик, а природний — спрямовується на розкриття закономірностей розвитку психіки дитини.

За кількістю досліджуваних експеримент буває груповим та індивідуальним.

У психології вищої школи широко використовують такі додаткові методи, як анкетування, тестування, біографічний метод, бесіду, аналіз продуктів діяльності, методи математичної статистики.

Місце психології вищої школи у системі наукових знань

При вивченні психології вищої школи учені спираються на отримані попередньо знання з психології іпріки. Психологія вищої школи у межах системи психологічних знань має тісні зв'язки з такими галузями, як:

-педагогічна психологія, спільно з якою розв'язуються завдання управління навчанням учнів, забезпечення умов їх ефективної навчально-професійної діяльності, розробки принципів, шляхів та умов формування особистості учня;

-вікова психологія, яка допомагає досліджувати і вирішувати питання вікових особливостей психіки й особистості учасників навчально-виховного процесу у вишах (ученьської молоді, викладачів);

-соціальна психологія дає загальні орієнтири для аналізу колективів учнів і викладачів, визначення етапів їх розвитку, забезпечення умов ефективності пріципного спілкування і взаємин викладачів зі учнями;

-психологія праці, яка допомагає у дослідженні проблем професійної підготовки, діяльності та адаптації;

-акмеологія, яка вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на щаблі зрілості, зокрема досягнення нею високого рівня професійної майстерності.

Останнім часом розвиваються інтенсивні зв'язки психології вищої школи з тими галузями, які нещодавно набули статусу самостійних, а саме – з психодіагностикою, психологією творчості, психологією конфлікту тощо.

Найбільш тісний міждисциплінарний зв'язок існує між психологією вищої школи та **прікою вищої школи**.

Для розуміння цілей і завдань психології вищої школи важливим є вирішення принципового питання про взаємозв'язок пріки з психологією.

Педагогіка і психологія — науки, які тісно пов'язані між собою як змістом своїх предметів, так і історією розвитку. Розмежування пріки і психології залежить від розв'язання проблеми про співвідношення розвитку і навчання, розвитку і виховання.

Сформувалися два підходи до розуміння ролі психології при вирішенні проблем пріки:

-психологія повинна досліджувати незалежну від прічної практики природу учня, а пріка застосовує отримані знання у навчально-виховному процесі (Е.Мейман);

-психологія повинна орієнтуватися на розвиток особистості у процесі її навчання і виховання. Як чітко висловився К.Д.Ушинський, психологія повинна вивчати дітей, виховуючи і навчаючи

їх, для того, щоб виховувати і навчати, вивчаючи їх. Ця точка зору є прийнятою у вітчизняній психологічній та педagogічній науках і бере початок у роботах К.Д.Ушинського, Л.С.Виготського, Г.С.Костюка. Стверджується єдність розвитку і навчання (виховання), яка означає, що розвиток особистості здійснюється у різноманітній діяльності, організація якої є змістом навчання і виховання.

Взаємозв'язок психології і психології передбачає розмежування між ними як науками, кожна з яких має власний предмет.

Предмет психології — психіка ученья у закономірностях її розвитку. педagogічний процес — умова цього розвитку.

Предмет психології є процес виховання і навчання в його специфічних закономірностях. Психічні властивості людини — умови, які повинні бути враховані. Те, що для однієї з цих наук є предметом, для іншої виступає як умова (С.Л.Рубінштейн). Так, наприклад, розв'язуючи власне педagogічну (дидактичну) проблему методів навчання у ВНЗ, дослідник за допомогою психологічних методів вивчає пізнавальну діяльність ученья, ефективність якої зі свого боку залежить від психолого-педagogічного обґрунтування методів викладання.

Водночас, психологія розробляє власне психологічні проблеми навчально-виховного процесу, а не тільки і не стільки бере участь у вирішенні педagogічних.

Існують тісні **міждисциплінарні зв'язки** психології вищої школи з філософією, історією та економікою вищої освіти, соціологією, методиками викладання дисциплін у вищій школі, педagogічним менеджментом, гігієною, анатомією, фізіологією, ергономікою тощо.

Основні поняття: психологія вищої школи, предмет, завдання, структура психології вищої школи, гуманітаризація і гуманізація освіти, інтеграція наук, навчання, розвиток, виховання, синергія.

Тема 1.2. СУСПІЛЬНІ ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

План

1. Психологічні проблеми реформування вищої освіти та науки у XXI столітті
2. Вимоги до фахівця, зумовлені реформуванням вищої освіти України
3. Психологічні особливості виховання і навчання у системі вищої освіти
4. Модель особистості фахівця з вищою освітою
5. Психологічні показники ефективності фахової підготовки ученья
6. Професійні цінності фахівця

Психологічні проблеми реформування вищої освіти у XXI столітті

У другій половині XX ст. відбувається постіндустріальна революція, яка характеризується *вибухом нової наукової інформації*, новими досконалішими технологіями виробництва. Лише в сфері пізнання про людину з 1990 року з'явилося майже 90% нової інформації.

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

У цивілізованих країнах цінності саморозвитку, самоосвіти, самовиховання давно стали беззаперечними. До того ж технічні засоби автоматизації деяких процесів розумової праці відкрили людині широкі можливості для творчості. У цих умовах освіченим стає той фахівець, який не тільки систематично поповнює свої знання, а й творчо використовує їх при розв'язанні професійних проблем. Тільки такий фахівець спроможний витримати жорстку конкуренцію на сучасному ринку праці.

Таким чином, сучасне трактування **мети освіти** передбачає виховання в молоді готовності до систематичного засвоєння динамічно змінюваних знань, засвоєння нею потреби у розвитку своїх творчих здібностей.

Проте високий професіоналізм фахівця повинен поєднуватися з розумінням наслідків своєї діяльності для суспільства, з відповідальністю перед ним (і навіть перед людством загалом). Тому підготовка фахівця з вищою освітою повинна забезпечити становлення його як особистості, людини гуманної, відповідальної, з громадянськими та моральними якостями.

Наприкінці ХХ ст. більшість учених звернули увагу на кризові явища у підготовці спеціалістів із вищою освітою. Зокрема, до них слід зарахувати наступні проблеми:

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

2. Тривалий час підготовка фахівців відбувалася на шкоду їх духовному й культурному розвитку (виник термін «технократичне мислення», для недооцінює поняття моральності, гуманності, гідності).

3. Тоталітарне управління освітою, уніфікація вимог пригнічували ініціативу, творчість, відповідальність викладачів вищої школи, а відтак і ученьів.

Криза вищої освіти в СРСР визначалася ще й такими факторами:

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

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

Таким чином, головним напрямом у реформуванні вищої освіти слід визначити її гуманітаризацію та демократизацію.

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

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

Гуманітаризація спирається на інтеграцію наук, їх співдружність (синергію), створення на цій основі дисциплін, ефективних для підготовки сучасного фахівця (психопедагогіки, математичної лінгвістики, фізичної хімії та ін.).

Психологія вищої школи існує як наукова дисципліна та як навчальний предмет, що викладається для ученьів, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень магістра. Запровадження психології вищої школи у навчальні плани підготовки фахівців – є реальним кроком на шляху гуманізації й демократизації освіти загалом.

У СРСР склалася ситуація, яка зараз ще частково зберігається в Україні, коли викладач вищої школи не обов'язково повинен був володіти навіть елементарними знаннями з психології і навіть з методики викладання (особливо в технічних, аграрних, будівельних вишах). Вважалось, що викладачу достатньо бути фахівцем у своїй галузі, захистити дисертацію, а психолого-педагогічні якості у нього виробляться само собою.

Водночас, вища школа ніколи не була позбавлена психолого-педагогічних проблем. Просто вони ігнорувались. Ось деякі з найпомітніших: ученьу доводиться долати нервово-психічне напруження під час навчальних випробувань, викладачам – поєднувати роботу науковця та праця, а значить, вести діяльність, ефективність якої залежить від складних психологічних умов, залагоджувати конфліктні ситуації між ученьями, колегами, оволодівати секретами самовладання та самоорганізації. У зв'язку з цим можна навести слова видатного пра В.О. Сухомлинського: «Психологія мене цікавить більше, ніж пра; власне, без психології нема пра. Якщо пра порівняти з майстернею, то психологія – це інструменти в майстерні; нема інструментів або вони нікуди не годяться – від майстерні залишаться самі стіни». Хоча це було сказано про школу і шкільного вчителя, саме низький рівень психологічної культури частини викладачів і вузівського керівництва є однією з головних причин гальмування процесу реформування вищої освіти в Україні на гуманістичних засадах, що передбачає впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання, забезпечення умов для особистісного зростання і професійного становлення кожного ученья.

Озброєння майбутніх науково-педагогічних працівників знаннями з психології вищої школи дозволить їм набагато успішніше будувати свою професійну діяльність, вести спілкування з колегами та учнями.

Вимоги до фахівця, зумовлені реформуванням вищої освіти України

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

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

По-друге, володіння фахівцем не лише необхідними професійними, а й відповідними світоглядними й громадянськими якостями є вимогою Закону «Про вищу освіту». Це важливо, оскільки фахівці з вищою освітою – духовний осередок суспільства, його еліта. Це люди, які створюють державну ідеологію, розробляють методологію суспільного життя. Вони – рушійна сила розвитку культури суспільства. Фахівець з вищою освітою повинен водночас бути носієм як освіченості, так і духовності й моральності.

Ці ідеї конкретизуються у **головному завданні навчання** – готувати фахівців із вищою освітою до подальшої самостійної безперервної самоосвіти, озброїти їх методами теоретичного мислення і наукового пізнання. Для цього учень необхідно навчити орієнтуватися в потоці інформації, яка невпинно зростає, сформувати у нього потребу в подальшій самоосвіті та професійному самовдосконаленні.

Освіченість – це, насамперед, вміння вчитися самостійно.

Втім, освіченість не має прямого зв'язку з духовним рівнем фахівця. Забезпечення останнього передбачає також **реформування виховної роботи** у ВНЗ, яке передбачає конкретизацію виховних завдань із підвищення рівня правової, політичної, моральної культури фахівця; розробку нових методів виховання.

Постановка державою мети і завдань, що стоять перед вищою школою, передбачає їх реалізацію у процесі навчальної і виховної роботи викладачів.

Психологічними передумовами досягнення викладачами цілей реформування вищої освіти є:

- а) засвоєння ними теоретичних положень (принципів) психології вищої школи, на основі яких можна реалізувати конкретні завдання з кожної наукової дисципліни;
- б) оволодіння, розвиток навичок пріпрічної взаємодії викладача та учнів;
- в) активізація процесу самовиховання й самовдосконалення викладача вищої школи та ін.

Психологічні особливості виховання і навчання у системі вищої освіти

Сьогодні метою суспільства (а тому і всіх ланок освіти) повинно стати духовне вдосконалення людини задля переходу людства на новий щабель еволюційного розвитку: від людини розумної до людини духовної.

Завдання сьогодення – змінити національно-світоглядну місію школи – від школи знання і наукової поінформованості до школи культури і духовності.

Майбутній фахівець із вищою освітою повинен опанувати як системою професійних знань, умінь і навичок, так і набути високу культуру, стати представником передової частини суспільства – його еліти. Він повинен бути інтелігентом, насамперед, особистістю з високою культурою поведінки, а не тільки носієм знань.

Реалізувати це завдання можливо лише за умови єдності трьох складових освіти – навчання, виховання, розвитку. Вони тісно пов'язані між собою, але діють на становлення особистості фахівця дещо по-різному.

Розвиток людини, як правило, відбувається в умовах суспільства, нерозривно пов'язаний із націленими розвивальними впливами на підростаючу особистість оточуючих людей. Акцентування соціальної зумовленості психічного розвитку дитини в умовах

суспільства знаходить відображення у понятті „*формування*” психічних якостей особистості.

У формуванні можна виділити стихійну компоненту (тобто зміни під впливом некерованих, випадкових факторів, наприклад, неформальних юнацьких об'єднань, реклами, моди, музики тощо, характер і наслідки дії яких непередбачувані) і цілеспрямований процес змін особистості або ж її окремих сторін, якостей внаслідок спеціально організованих впливів. Поняття „*становлення*” підкреслює процес набуття нових ознак та форм психіки у процесі розвитку. Можна говорити, наприклад, про становлення характеру людини, її мислення тощо, тобто це поняття доцільно застосовувати тоді, коли йдеться про розвиток якоїсь сторони чи якості особистості.

Закономірності психічного розвитку знаходять відображення у протилежних поняттях виховання, навчання тощо.

Виховання – процес здійснення суспільних впливів, зумовлюючих формування особистості, тобто індивіда як члена суспільства, з тими якостями, які дозволяють йому відповідати на вимоги суспільства і дають підстави користуватись правами члена суспільства. У системі вищої освіти виховання спрямоване на формування особистості фахівця.

Одним із напрямів виховання є **навчання**, яке організовується суспільством у вищих навчальних закладах з метою озброєння учень знаннями, вміннями, навичками їх майбутньої професійної діяльності. Психічний розвиток особистості і навчання тісно взаємопов'язані. Навчання веде за собою розвиток, від особливостей навчання залежать темпи переходу індивіда від нижчих ступенів розумового розвитку до вищих (Л.С.Виготський). Розвиток психіки людини в умовах навчання досягає таких успіхів, які неможливі поза навчанням.

Виховання й навчання – нероздільно пов'язані у цілісному протилежному процесі. Проте діють вони на розвиток особистості дещо по-різному. Так, **навчання** спрямоване, передовсім, на індивідуально-виконавчий зміст діяльності, формує знання, вміння і навички. **Виховання** ж формує мотивацію, ставлення, смисли діяльності. Якщо навчання не спирається на смисли діяльності, які повинні бути сформовані вихованням, то воно малоефективне в становленні фахівця.

Для навчання у вищій школі характерні такі ознаки:

1. Мета навчання у ВНЗ – професійна підготовка учень, що полягає в озброєнні учень науковими, практичними, методичними й конструктивними знаннями, які є теоретичною передумовою оволодіння ним способами творчого вирішення фахових задач.
2. Професійне навчання у вищій школі для майбутнього фахівця починається під час формування професійних знань, умінь і навичок та засвоєння способів професійно-творчої діяльності.
3. Теоретичні знання включаються в реальну діяльність учень за умови, коли вони виступають знаряддям досягнення ним цілей, розв'язання професійних завдань, а для цього забезпечується єдність теоретичної і практичної підготовки.
4. У ВНЗ вивчаються не основи наук (як у школі), а самі науки в їх розвитку. Характерним є дедуктивний спосіб засвоєння знань.
5. Навчання у ВНЗ зближується з процесом наукового пошуку і має проблемний характер, а навчальна діяльність учень зближується з їх науково-дослідною роботою.
6. Викладання носить професійну спрямованість.

Навчання значною мірою підтримується дією зовнішніх стимулів: не складеш іспит – не буде стипендії, або не одержиш диплом. Характерні явища конкуренції й суперництва («Я ж не гірший за інших»). У **вихованні** ж переважають внутрішні мотиви. Якщо учень любить навчальний предмет, то й глибше його вивчає. Якщо поважає викладача – намагається не порушувати дисципліну, виконувати завдання.

За своїм змістом навчання передбачає організацію відповідної до віку особистості провідної діяльності. У ученьському віці – це навчально-професійна діяльність, яка включає в себе три взаємопов'язаних блоки:

1. **Операційно-дійовий** (система цілей, дій і операцій, які формують професійні знання, вміння і навички учень).
2. **Мотиваційний** (потреби, мотиви, інтереси, що виступають двигуном діяльності, спонукальною силою, що надає діяльності енергії).

3. **Комунікативний** (міжособистісне та діловепрпрічне спілкування викладача і ученьів).

Навчально-професійна діяльність – нова для ученьів. Щоб вона виконувала провідну роль і у вихованні особистості, потрібно знайти предмет, який би відповідав особистісним потребам, або треба виховувати нові потреби, які здатні породжувати мотиви майбутньої професійної діяльності.

Модель особистості фахівця з вищою освітою

Вимоги соціуму до освіченої людини як особистості визначаються історичним його розвитком. В Україні сформовано освітянський стандарт для фахівця з вищою освітою. Так, у Законі України «Про вищу освіту» визначено, що спеціаліст з вищою освітою повинен мати професійні, світоглядні й громадянські якості.

На це спрямовує також «Національна доктрина розвитку освіти в Україні»: «Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей і молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору та діяльності, спрямованої на процвітання України».

Фахівець з вищою освітою у своїй професійній діяльності повин уміти:

– систематично здійснювати аналіз проблемних ситуацій у професії;

1. виявляти й формулювати професійні задачі;
2. бачити, оцінювати, вирішувати суперечності, приймати нестандартні рішення;
3. висувати гіпотези;
4. генерувати оригінальні ідеї й рішення;
5. адекватно формулювати цілі;
6. шукати й зважувати варіанти рішення творчих задач;
7. долати інерцію (стереотип) мислення;
8. вести пошук науково-технічної інформації.

Особистість фахівця повинна забезпечувати:

9. розуміння сутності й соціальної значущості спеціальності;
10. дотримання етичних й правових норм;
11. певні аксіологічні устремління (ідеали, цінності, пріоритети тощо);
12. знання законів міжособистісних взаємин та вміння їх використовувати;
13. здатність приймати рішення та відповідати за них;
14. загальнолюдські гуманні спонукання (справедливість, співчуття, готовність допомогти);
15. патріотизм, здоровий образ життя, валеологічна свідомість, уміння створити сприятливий клімат у колективі, брати участь у громадському житті, працездатність

Питання характеристики моделі особистості фахівця з вищою освітою є практично важливим у наступних ситуаціях:

- Формування програми підготовки фахівців певної спеціальності у ВНЗ;
- Розподіл фахівців на відповідні посади у певних галузях суспільного виробництва;
- Визначення професійної придатності та проведення атестації працюючих фахівців.

Зміст моделі особистості спеціаліста найбільш чітко і різнобічно відображається в **освітньо-кваліфікаційній характеристиці** спеціальності, яка, у свою чергу, спирається на відповідну професіограму. Саме вона визначає конкретні кваліфікаційні та освітні характеристики фахівця і обумовлює програму його підготовки у ВНЗ.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика є складовою державного стандарту освіти – сукупності норм, які визначають вимоги до підготовки фахівця.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика є офіційним документом, наявність якого визначають Закон України “Про освіту”, Закон України «Про вищу освіту», положення про державний вищий навчальний заклад освіти, про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Цей документ встановлює:

1. професійне призначення, кваліфікацію та умови використання фахівця з вищою освітою за відповідним професійним напрямком;
2. рівень професійних знань і умінь;
3. кваліфікаційні вимоги до фахівця у формі виконання професійних і соціально-професійних завдань з визначенням міри самостійності при їх виконанні;
4. порядок проведення державної атестації випускників;
5. відповідальність за якість підготовки випускників.

На підставі кваліфікаційної характеристики у навчальному закладі **визначаються:**

- цілі поетапного формування майбутніх фахівців;
- зміст та організація навчально-виховного процесу, а також розробляються навчальні плани, програми, контрольні та атестаційні завдання;
- тести для діагностики якості підготовки ученьів на різних стадіях навчання;
- первинні посади випускників ВНЗ;

здійснюється:

- коригування освітньо-професійних програм підготовки ученьів;
- профорієнтаційна робота серед майбутніх ученьів;
- аналіз професійного використання та атестація молодих фахівців.

Для ученья кваліфікаційна характеристика становить професійний ідеал, якого він прагне досягти у процесі свого навчання у ВНЗ. У такому ракурсі цей документ відіграє орієнтуючу та регулюючу функції.

У характеристиці професії важливим моментом є можливі місця роботи, які відповідають освітньо-кваліфікаційним рівням випускника ВНЗ – бакалавра, спеціаліста, магістра.

Фахівець з вищою освітою повинен бути підготовленим до вирішення конкретних задач відповідно посаді. Він повинен легко адаптуватися до мінливих умов діяльності підприємств різних форм власності; володіти необхідним обсягом знань у культурній, правовій, соціально-психологічній, економічній та інших галузях, вміти засвоювати нові знання, прогресивні технології та інновації. Кожен випускник повинен мати відповідну сукупність знань для виконання обов'язків на високому професійному рівні. ВНЗ створює організаційні та методичні умови підготовки фахівців відповідної кваліфікації.

Кваліфікація – це сукупність особистих можливостей і здібностей фахівця до виконання своїх обов'язків, що визначається на основі професіографії – опису професії, який включає перелік психологічних, фізіологічних, професійних вимог до фахівця і його діяльності.

Схема **професіографії** включає такі складові:

- 1) Загальна характеристика фаху (місце у суспільстві, зв'язок з іншими, типові місця роботи).
- 2) Основні риси майбутньої роботи (робоче місце, основні операції, прийоми роботи, основні складності і незручності, вплив роботи на психіку, інтелектуальні, емоційно-вольові особливості діяльності, характеристика колективу).
- 3) Риси спрямованості фахівця (ставлення, інтерес до професії, особистісні установки, склад потреб, спрямованість розвитку).
- 4) Загальноосвітня підготовка і загальний розумовий розвиток (знання, вміння, навички, характеристики мислення, пам'яті, уваги, уяви, інтелектуальні можливості, пізнавальна активність).
- 5) Спеціальні якості і здібності (риса характеру, потрібні у роботі, специфічні здібності, властивості психіки).

Підготовка фахівців здійснюється на основі **освітньо-професійної програми**, яка включає навчальний план, навчальні програми всіх дисциплін, передбачені навчальним планом, перелік умінь з позначенням тих дисциплін навчального плану, у процесі засвоєння яких у ученья виробляються зазначені вміння.

Дисципліни у навчальному плані, як правило, розподілені на окремі блоки. Характерним є виділення наступних блоків:

- цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін;
- дисципліни циклу науково-природничої підготовки;

– цикл дисциплін теоретичної, практичної та професійної підготовки (включає дисципліни самостійного вибору навчального закладу та дисципліни самостійного вибору ученья).

Професійну освіту поділяють на теоретичні та практичні компоненти.

Рівень знань, отримуваних ученьями, визначає три рівні їх фахової підготовки: загальнофахова теоретична підготовка, спеціальна фахова підготовка, знання зі спеціалізації.

Психологічні показники ефективності фахової підготовки ученья

Підсумковим результатом професійної підготовки ученья та розвитку його професійних здібностей є **фахова компетентність**. Вона відзначається:

1) ґрунтовними знаннями із загальноосвітніх й фахових дисциплін;

2) володінням професійною технологією (технікою);

3) здатністю мобілізувати в професійній діяльності набуті знання, вміння, навички, використовувати узагальнені засоби виконання дій при вирішенні професійних завдань.

Фахова компетентність забезпечує універсальність оволодіння професійною діяльністю та характеризує готовність до праці.

Іншим показником високого рівня оволодіння професійною діяльністю слугує професійна культура.

Професійна культура – це високий рівень професійних знань, професійне мислення, володіння професійним досвідом, а також відповідальність і рефлексивність.

Відповідальність – покладений на кого-небудь чи взятий ким-небудь обов'язок звітувати за свої дії і визнавати себе суб'єктом їх наслідків. Відповідальність – моральна якість людини, в якій інтегровані її духовні, психічні та психофізіологічні функції. Ця якість означає володіння ученьом загальним принципом співвіднесення своїх ідеалів, цінностей з конкретним мотивом чи їх сукупністю. Відповідальність проявляється у сфері почуттів (не даремно ж звертаються до почуття відповідальності). Найбільш стійкі, соціально значущі почуття, ставлення особистості стають характерними її рисами. Тому відповідальність виступає як риса характеру особистості. Саме можливість особистості (поряд з необхідністю) свідомо реалізувати моральні вимоги слугує основою для виявлення відповідальності (К. Муздибаєв, М.В.Савчин).

Особистість проявляє відповідальність через бажання і готовність не допустити і своєчасно попередити негативні наслідки, тому надання ученью самостійності, зменшення його залежності від зовнішнього контролю, усвідомлення ним цілісності бажаного і належного під час навчання, виконання творчих завдань виступають факторами їх відповідального ставлення. Усвідомлюючи свою відповідальність, особистість не скаржиться на брак умов або на перебільшення вимог, а відчуває потребу самій створити найкращі умови, оптимальні для навчання. Відповідальність передбачає впевненість у своїх силах.

Відповідальність часто співвідноситься з ініціативою, це, перш за все, форми активності, якості, що розвиваються в індивіда залежно від того, наскільки суспільство надає йому свободу і наскільки він приймає суспільну необхідність. Це форми активності ученья, які розвиваються в суспільному житті і на реальному життєвому шляху. Якщо ініціатива – це вираження бажань, мотивів суб'єкта, то відповідальність – це добровільне, внутрішньо схвалене прийняття суспільних правил і вимог.

Рефлексивність особистості стимулює самоаналіз, оцінку власного «Я». Вона є головною умовою самопізнання, самооцінки й самовиховання. **Рефлексивність** як ознака професійної культури фахівця забезпечує йому:

- правильність постановки цілей, їх трансформації у конкретні завдання;
- адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам;
- відповідність змісту діяльності поставленим завданням;
- ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів діяльності;
- відповідність застосовуваних організаційних форм умовам ситуації;
- визначення причин успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації професійних завдань.

Для розвитку в ученьів **рефлексії** у навчально-виховному процесі ВНЗ потрібні такі **умови**:

- а) вербальний і невербальний зворотній зв'язок (оцінка оточуючих);

- б) порівняння себе з іншими;
- в) самоспостереження за своїми думками, почуттями, вчинками (того, що відбулося) для подальшого управління самим собою;
- г) зіставлення свого «Я - сьогоднішнього» з «Я - вчорашнім» і «Я-ідеальним».

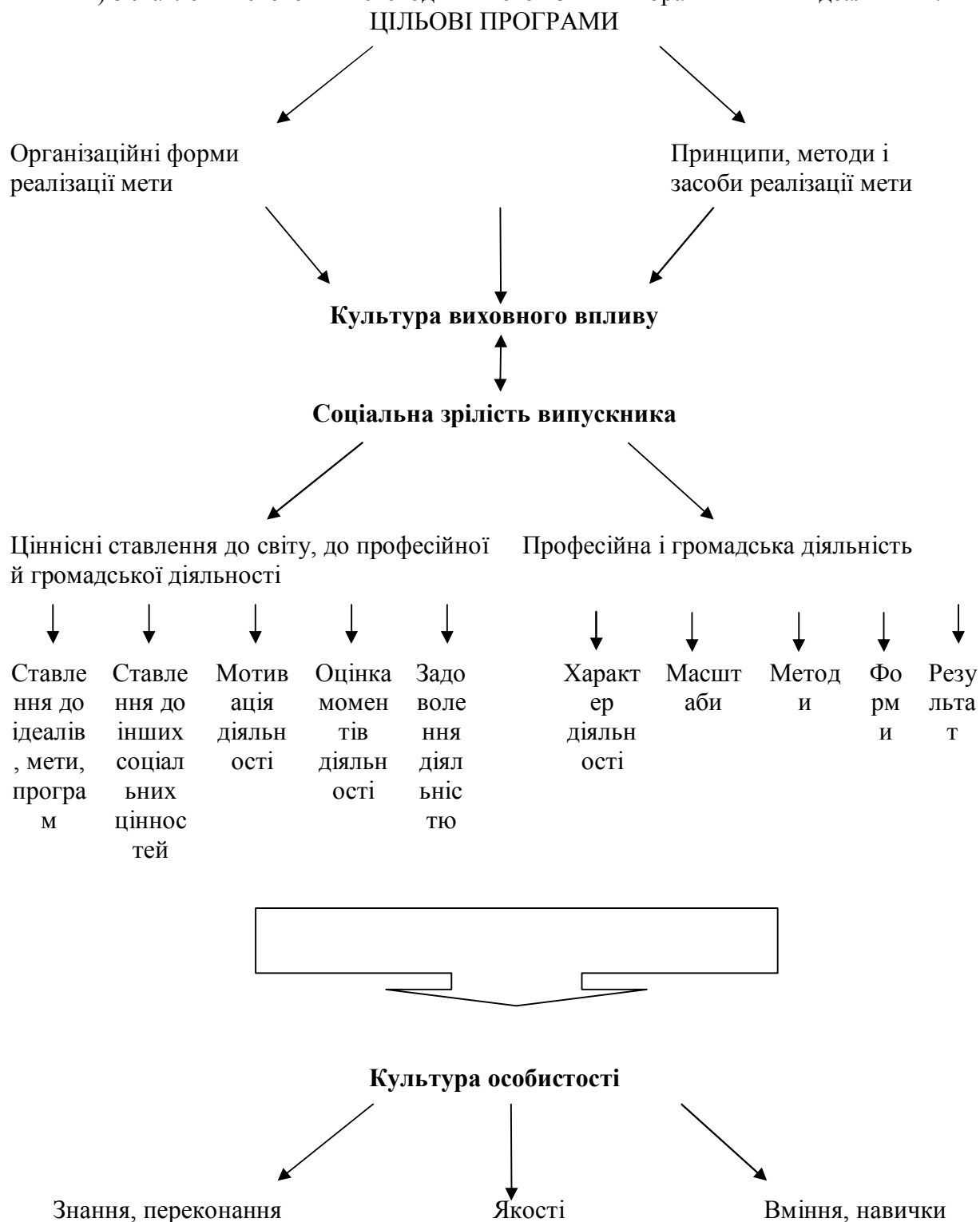


Рис. 1. Показники соціальної зрілості особистості випускника

Особистість фахівця з вищою освітою відзначається соціальною зрілістю, яка передбачає його активну життєву позицію, здатність продуктивно впливати на розвиток суспільства, вдосконалювати оточуюче середовище. Показники стану свідомості та діяльності, що свідчать про рівень соціальної зрілості особистості випускника (Базилевич В.Д., Поночовний М.І.) відображені на Рис. 1.

Професійні цінності фахівця

Професійна культура передбачає володіння фахівцем **цінностями** своєї професії. Цінності – це продуктивні компоненти людської культури, що визначають сенс та спосіб її буття. Творча природа цінностей дає змогу кожній людині засвоїти їх унікальним чином, а не обмежити стандартом, який механічно передається від однієї людини до іншої. З іншого боку, цінність – це компонент психологічної структури особистості, який характеризує сферу діяльності найбільш значущу для людини, через яку вона усвідомлює своє Я. Цінності можуть виступати предметами людських уподобань, потягів, бажань, явищ, процесів, тобто, це – факти дійсності, які не залишають людину байдужою, здатні змусити її діяти певним чином.

Як ми бачимо з вищезазначеного, цінності прилучають кожного окремого індивіда до загальнолюдської культури, до морального досвіду поколінь. Отже, цінності виступають інтегративною основою для окремо взятого індивіда, для будь-якої малої чи великої соціальної групи, культури, нації та й для людства в цілому.

Мислитель Пітірім Сорокін вбачав у наявності цілісної та стійкої системи цінностей важливу умову як внутрішньодержавного світу, так і міжнародного. Крах ціннісної основи неминуче веде до моральної кризи (це відноситься, як до особистості, так і до суспільства в цілому), породжуючи конфліктну структуру самосвідомості особистості, проблеми правосвідомості, соціальної нестабільності. У нашій державі переорієнтація цінностей потягла за собою політичну дезорієнтацію, ціннісний нігілізм, цинізм, метушню від одних цінностей до інших, зневіру та багато інших симптомів соціальної патології, що виникли на підґрунті перелому ціннісної основи, змістовного голодування та спотвореного світосприйняття.

Механізм засвоєння цінностей ученьом полягає у переході зовні представлених цінностей людства, морального досвіду попередніх поколінь (декларованих, проголошених, аргументованих) до власних внутрішніх утворень особистості ученьа (ціннісних орієнтацій, переконань, почуттів, ставлень). Це відбувається саме у формі оволодіння молодою людиною значеннями, які у процесі засвоєння вона починає відчувати "внутрішньо своїми". Вони "входять" в особистість, стають її ставленнями до світу, допомагають віднайти сенс буття. Особистісні (засвоєні) цінності відображають в індивідуальній (неповторній) структурі особистості інваріантні (стійкі, незмінні) аспекти загальнолюдського досвіду (Д.О.Леонтьєв).

Отже, коли цінність безпосередньо переживається суб'єктом, лише тоді вона стане його конкретним внутрішнім досвідом, тільки тоді вона із загальнолюдських цінностей перетвориться в особистісну цінність, стане власністю індивідуальної свідомості, живим учасником змістовної сфери особистості.

Цінності людини надзвичайно різноманітні, адже цінністю може виступати будь-яке явище дійсності. Найбільш відомим є поділ цінностей на дві групи. Першу групу складають цінності-цілі (термінальні), другу ж цінності-засоби (інструментальні цінності). Важливішими є термінальні цінності – це основні життєві цілі людини; вони відображають довготривалу життєву перспективу, те, що вона цінує на даний момент, і те, до чого прагне в майбутньому. Інструментальні цінності особистості впливають на вибір нею засобів досягнення обраних цілей.

Поведінка особистості у суспільстві визначається тим, якою є ієрархія її цінностей, яке переважне значення для людини тих чи інших сфер діяльності: праці, сім'ї, дозвілля, пізнання, споживання, політичної діяльності тощо. Виділяють (Ю.Козелецький) певні моделі ціннісних ієрархій, що проходять через усю європейську культуру.

- **Діонісійська ієрархія**, де першість посідають такі цінності, як споживання, зручне життя, комфорт. Для людини, якій властива ця ціннісна модель, життя лише тоді має сенс, коли вона має змогу споживати якомога більше товарів, благ, зручностей, використовувати блага і цивілізації. Її девіз: "Жити – значить мати і споживати".
- **Геркулесівська ієрархія** визначає прагнення, насамперед, влади, панування над іншими. У цьому випадку комфорт та зручності вже не мають вирішального значення, головне – мати контроль над людьми та соціальними групами, постійно примножувати свою владу.
- **Прометейська ієрархія** спрямовує особистість на служіння суспільним цілям. Життям цієї людини керують моральні принципи. Надавати допомогу іншим людям для неї не лише обов'язок, а й задоволення. Іноді такі люди стають борцями проти зла і несправедливості.

- **Аполлонічна ієрархія**, де головним рушійним чинником життя стає творчість, пізнання. Наявність людей, які тримаються цієї ціннісної моделі, забезпечують у суспільстві збереження та примноження культури.
- **Сократична ієрархія** визначає прагнення, насамперед, пізнати та зрозуміти себе, свій внутрішній світ, тип особистості. Головною метою стає саморозвиток та самовдосконалення, творення самого себе. Ці люди набагато більш рефлексивні порівняно з іншими, намагаються свідомо сформуванати своє “Я” згідно з власним проектом. Звичайно, наведені моделі є “чистими”, тобто ідеальними конструкціями, в реальності у житті людей кожна з цих ціннісних ієрархій, у свою чергу, посідає певний щабель.

Струнка, несуперечлива система ціннісних орієнтацій дозволяє людині прожити життя зосереджено і продуктивно. Одним із найважливіших стратегічних рішень у житті людини є вибір професії. Обираючи її, особистість здійснює тим самим не тільки вибір роду занять, а й складний акт самовизначення. Вибір тут виходить за межі віддання переваги тій чи іншій спеціальності, а зумовлений необхідністю вирішувати «вічні» питання сенсу буття, власного місця у житті. Саме в ситуації такого вибору виявляються дійсні пріоритети індивіда – прийняті ним соціально-значущі базові цінності життя. Усвідомити ці пріоритети індивід вперше змушений у юності, коли він вступає у доросле життя і має обрати майбутню професію. Вже тут він має зважити, наскільки ця професія відповідатиме основним життєвим цінностям. Зрозуміло, що коли людина орієнтована, передусім, на добробут, то й професія має забезпечити гарний заробіток. При орієнтації на широке суспільне визнання й професію варто обирати таку, щоб бути серед людей. Професійні цінності дають особистості відповідь на низку наступних питань:

- а) ким бути, тобто яке місце зайняти у системі суспільного поділу праці, якою мірою саме цей факт забезпечуватиме задоволення соціальних і духовних потреб особистості, розкриття і використання її здібностей;
- б) до якої соціальної групи належати, тобто відповідний статус індивіда;
- в) з ким працювати, бо професії розділяються за відсотком чоловіків і жінок, віком, соціальним складом, тощо;
- г) який стиль життя обрати, бо він тісно корелює з певними заняттями.

Отже, як ми бачимо, професія є предметом життєвого вибору, однією з провідних загальнолюдських цінностей, важливим компонентом самовизначення особистості. З іншого боку, засвоєння професійних цінностей визначає високий рівень професійної культури фахівця.

Основні поняття: виховання, моральна свідомість вчинок, національна самосвідомість, моральний вибір, моральність духовність, цінність, ціннісні орієнтації, совість, внутрішня свободи, інтелігентність.

Питання для самоперевірки знань з першого модуля

1. Визначити предмет і завдання психології вищої школи. Яке значення для науки має їх встановлення?
2. Обґрунтувати значущість курсу «Психологія вищої школи» в системі підготовки науково-педагогічних працівників.
3. Розкрити основні категорії психології вищої школи та довести їх єдність у розв'язанні завдань професійної підготовки фахівця.
4. Назвати низку проблем психології вищої школи в умовах сучасного реформування освіти та шляхи їх вирішення.
5. Визначити основні напрями гуманітаризації сучасної освіти.
6. Пояснити положення: «Головна проблема сучасної вищої школи - необґрунтована автономність навчального й виховного процесів».
7. Сучасний погляд гуманізму: людина - найвища цінність. Але чи можна розглядати її як автономну від суспільства, яка живе за принципом «Що хочу, те й роблю». До чого це може призвести в її моральному вихованні (або моральній поведінці)?
8. Розкрити зміст цінностей, які прийняті в системі виховання. Доведіть, що людину треба

навчати реалізовувати свої права в системі духовних, моральних цінностей.

9. У чому полягає сутність внутрішньої свободи особистості й морального її вибору?
10. Розкрити психологічні механізми становлення якостей особистості і відповідно до них визначити основні напрями виховної роботи у вищій школі.
11. Які завдання підготовки сучасного фахівця з вищою освітою?
12. В яких напрямах відбувається розвиток особистості ученья як майбутнього фахівця і де його джерела? Назвати основні вектори професійного самовдосконалення ученья.
13. Чи згодні Ви з визначенням навчально-професійної діяльності як процесу саморозвитку і самовиховання ученьїв? Чому?
14. Які труднощі зростання особистості фахівця з вищою освітою визначають сучасні психологи?
15. Чому пошук відповіді на питання про сенс життя допомагає юнакові перебороти кризу ідентичності? Чи згодні Ви з думкою, що кожен мусить знайти свій шлях саморозвитку і професійного самовдосконалення?
16. Яка роль позитивної «Я-концепції» ученья в його професійному становленні? Які сильні почуття пов'язані з «Я-концепцією»? Які ускладнення в професійному зростанні ученья пов'язані з неадекватною самооцінкою?
17. Довести, що професійне становлення ученья можна розглядати як зростання його особистості. Охарактеризувати показники професійної зрілості ученья.
18. Які чинники становлення професійної спрямованості особистості ученья?
19. Довести, що формування професійних здібностей має потрійну детермінацію: вроджені особливості нервової системи, вимоги діяльності, особистісні цінності.
20. Чи потрібен профвідбір абітурієнтів до навчання у ВНЗ певного профілю?

Список літератури до тем першого модуля

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ ст.). – К., 1991.
2. Андрущенко В.П. Проблеми і перспективи розвитку вищої освіти в Україні на зламі століть // Директор школи .- 2000.-№42, 43. - С. 1-2, С. 8-9.
3. Базилевич В.Д., Поночовний М.І. Професійна та гуманітарна національна культура і проблеми її формування у вузі // Зб. наук. ст. Деякі аспекти формування національної культури ученьської молоді. М-во освіти України, інститут змісту і методів навчання. – К., 1997. – 120 с. С 7.
4. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості //прпріка і психологія. - 1997. - №1. - С. 124-129.
5. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку // Освіта і управління. - 2005. -№1.-С. 51-58.
6. Вища освіта в Україні: Навч. посібник: В.Г.Кремін, С.М.Ніколаєнко, М.Ф.Степко та ін./ За ред. В.Г.Кременя, С.М.Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005.
7. Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості // Вища освіта України. - 2005. - №3. - С. 5-12.
8. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні / А.Погрібний, А.Алексюк та ін. – К.: Школяр, 1997. – 149 с.
9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К., 1989.
10. Моделі гармонізації національних і міжнародних стандартів освіти у контексті Болонського процесу. Матеріали Міжнародного семінару 27-28 травня 2004 р., проведеного у Львівському нац. ун-ті ім. І.Франка.– Львів.: Літопис, 2004.
11. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р. – Частина 2 / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., І.І.Бабин. Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В.Гнатюка, 2005.
12. Папуча М. В., Крачковська Т. Д. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання. - Ніжин : РВВ НДПУ ім. М. Гоголя, 2001. - 148 с.
13. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320с.
14. Попкова Н. Вопросы гуманитаризации образования // Высшее образование в России. – 2004. - № 2. – С.106-110.

15. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання ученьів у сучасних вищих навчальних закладах України // Вища освіта України. - 2005. - №3. - С. 40-44.
16. Сенько Ю. В. Гуманитаризация образовательной среды в университете //прприка. - 2001. - №5. - С. 51-57.
17. Чернишова Т.В. Три стратегии підготовки спеціалістів // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 2. – С. 9 – 17.
18. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / АПН України; Центр інформації та документації Ради Європи в Україні / О.В.Сухомлинська (ред.). - К., 1997. - 224 с.
19. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості // Практична психологія та соціальна робота. - 2004. - №2. - С. 26-32.

МОДУЛЬ 2. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА

ТЕМА 2.1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

План

1. Психологічні особливості викладацької професії
2. Сучасні вимоги до професіограми викладача вищої школи
3. Особистість викладача вищої школи
4. Професійна підготовка викладачів
5. Етапи входження у професію викладача

Психологічні особливості викладацької професії

Викладач вищої школи в певному значенні є ключовою фігурою, йому належить стратегічна роль у розвитку особистості ученья в ході його професійної підготовки.

Викладачі вищої школи обираються за конкурсом переважно з осіб, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури. «Педагогічна енциклопедія» дає таке визначення: «Викладач в широкому сенсі слова працівник вищої, середньої спеціальної або загальноосвітньої школи, що викладає який-небудь учбовий предмет, у вузькому сенсі слова – штатна посада у вузах і середніх спеціальних навчальних закладах. пррпрічну роботу у вузах ведуть професори, доценти, старші викладачі, асистенти». У навчальному закладі на викладача покладається навчальна і методична робота за своєю спеціальністю, проведення лекційних, практичних і семінарських занять. керівництво навчальною і виробничою практикою, самостійними заняттями і науково-дослідною роботою ученьів.

Більшість дослідників у галузі вищої освіти формулює наступні вимоги до викладача ВНЗ:

1. висока професійна компетентність у галузі тієї науки, на основі якого сформований навчальний предмет;
2. педагогічна компетентність, що передбачає психолого-педагогічні знання та вміння;
3. соціально-економічна компетентність, що включає знання глобальних процесів розвитку цивілізації й сучасного суспільства, володіння основами соціології, економіки. менеджменту й права;
4. комунікативна компетентність як розвинене усне й писемне мовлення, володіння ефективними методами міжособистісного спілкування, сучасними інформаційними технологіями;
5. високий рівень професійної та загальної культури, що спирається на сформований науковий світогляд, соціально орієнтовану систему цінностей.

Важливо враховувати особливості будови та змісту діяльності викладача, що обумовлені поєднанням та взаємопроникненням наукової й пррпрічної її складових. Обидва ці компоненти характеризуються високою складністю, значним психофізіологічним напруженням, синтезом планування та імпровізування, творчим виконанням. Тому викладацька професія акумулює у собі складність як наукової, так і пррпрічної діяльності, набуваючи при цьому нової якості. У процесі своєї професійної діяльності викладач творчо інтегрує елементи знань у нові, раніше невідомі комбінації, а головне – створює умови для формування нових знань у ученьів. Як зазначає С. І. Гессен, університетське викладання має здійснюватись через виконуване на очах у ученьів дослідження. Жодна програма або зовнішні вказівки не можуть передбачити, куди призведе вченого внутрішня логіка його наукової роботи. Фундаментальними особливостями професії викладача, за Т.Парсонсом та Н. Сторером, є:

- професійна відповідальність за зберігання, передачу та використання суми знань;
- автономність професійної діяльності, що передбачає відмову від прямих зовнішніх втручань у її перебіг та можливість її кваліфікованої оцінки лише колегами-спеціалістами;
- ефективність праці залежить як від того, хто вчить, так і від того, хто вчиться;

-відсутність прямого зв'язку між розміром оплати праці та її результативністю, значною мірою залежною від таких мотивів як схвалення і визнання колегами, пізнавальна активність, прагнення до саморозвитку.

Професійна діяльність викладача відзначається такими основними функціональними ролями: гностичною, проектувальною, конструктивною, організаторською, комунікативною та виховною.

Гностичні функції спираються на такі вміння викладача:

- формулювати поточні й кінцеві пріоритетні цілі та задачі, знаходити раціональні способи їх вирішення;
- аналізувати навчальний процес з погляду його цілісності та ефективності, відповідності результату запланованим цілям;
- самостійно працювати з джерелами інформації, структурувати нові знання та трансформувати їх у необхідний навчальний матеріал;
- логічно та обгрунтовано викладати навчальний матеріал, вирізняти у ньому головне, суттєве, узагальнювати та робити висновки;
- створювати атмосферу продуктивної навчально-пізнавальної співпраці в аудиторії;
- забезпечувати саморозвиток як у професійному, так у особистісному ракурсі.

Проектувальні функції спрямовані на вирішення наступних завдань:

- проводити перспективне планування, правильно будувати послідовний ланцюг цілей та завдань, визначати шляхи їх вирішення;
- передбачати можливі результати своїх професійних дій на весь запланований період; визначення етапів та їх цілей впродовж викладання свого предмету;
- постановка перед учнями спільних та індивідуальних цілей аудиторної та самостійної роботи;

моделювання змісту навчального матеріалу у формі розробки навчальних та робочих програм з урахуванням місця свого предмету у навчальному плані та у майбутній професійній діяльності ученья;

проектування своєї кар'єри та саморозвитку.

Конструктивні функції викладача передбачають вирішення ним таких завдань:

- оновлення, структурування інформації у межах свого навчального предмету;
- розробка змісту навчальних занять з урахуванням виділеного ліміту часу, підбір наочності, ТЗН;
- поєднання різних форм, методів, засобів і технологій навчання;
- використання засобів, що активізують пізнавальну діяльність ученьів;
- педагогічно доцільне імпровізування навчального процесу залежно від ситуації.

Сучасні вимоги до професіограми викладача вищої школи

Відповідно до нової філософії освіти викладач вищої школи в сучасних соціокультурних умовах вбачається не просто транслятором науково-культурного і професійного досвіду (з цим успішніше можуть справлятися новітні інформаційні технології), тим більше носієм незаперечної істини, яка має бути засвоєна ученьом. Центральний тягар у сучасній вищій освіті припадає на індивідуальність та індивідуальну свідомість, визнання права іншого на власну думку, незалежно від соціально-рольової позиції, яку він обіймає.

Побудова професіограми викладача спирається на соціальні запити до цієї професії. На викладача, згідно із Законом України «Про вищу освіту», покладаються складні й відповідальні **обов'язки**:

1. Постійно підвищувати професійний рівень, пріоритетну майстерність і наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників).
2. Забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у всьому обсязі освітньої програми відповідної спеціальності.
3. Додержуватися норм пріоритетної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму й поваги до Конституції України.
4. Додержуватися законів, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого

навчального закладу.

Постає нагальна потреба розробки й реалізації моделі викладача вищої школи, яка має враховувати як національно-культурні традиції функціонування освітньо-виховного простору, так і сучасні прогресивні світові тенденції пріпрічного поступу.

Гуманістично зорієнтована суб'єкт-суб'єктна модель навчального процесу у вищому навчальному закладі вимагає особливої психолого-педагогічної системи взаємодії між ученьом і викладачем, відповідного зміщення акцентів у професіограмі викладача та у критеріях його професійної майстерності. Викладачу вже недостатньо лише поєднувати пріпрічну спрямованість своєї діяльності з науково-пошуковою активністю, важливо також те, наскільки викладач здатний поширювати духовні ідеали, моральні цінності.

Гуманістична парадигма передбачає концентрування навчального процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості ученьа, його професійному становленні та особистісному зростанні. Задля цього сам викладач має досягати високого рівня самоактуалізованості, особистісної й громадянської зрілості.

Розмежують такі **цілі діяльності викладача**:

- **освітні** (педагогічні) цілі – це ідеальна модель результату соціалізації ученьа, системи психічних властивостей його особистості, що має забезпечити йому індивідуально-значущу та соціально-схвалювану ефективну життєдіяльність у різноманітних сферах людського буття;
- **навчальні** цілі – це ідеальна модель результатів навчання, системи бажаних змін в предметних знаннях, навичках і вміннях ученьа, що проявляється у відповідних змінах його діяльності й поведінки.
- **виховні цілі** – це уявлення про майбутні результати виховання, бажані зміни в цінностях людини, морально-етичних нормах і правилах її життєдіяльності, що також має проявлятися у її поведінці.

Досить часто у пріпрічній літературі можна зустріти згадки про *розвивальні цілі* викладача. Слід зауважити, що їх не можна розглядати суто самостійними, швидше вони є наслідком досягнення навчальних і виховних цілей. Адже і освітні, і навчальні, і виховні цілі є розвивальними. Втім, у випадку, коли нас цікавить динаміка розвитку особистості ученьа, є сенс виокремлювати такі цілі. **Розвивальні** цілі у широкому розумінні – це уявлення про прогресивні й закономірні зміни в психічній сфері людини (інтелектуальній, емоційній, особистісній), що повинні бути наслідком спеціально організованої діяльності, спрямованої на розвиток особистості.

На рівні конкретної реалізації навчального процесу у ВНЗ, частіше реалізуються саме навчальні цілі, оскільки освітні (педагогічні) цілі більше стосуються певного профілю і етапу підготовки, а виховні цілі мають більше значення в середній школі.

Узагальнений портрет викладача або сукупність професійно зумовлених вимог до нього у називають різними **термінами**: «професіограма особистості викладача», «модель особистості», «професійна придатність», «професійна готовність». Зупинимось на першому з цих термінів.

Професіограма викладача є системою, що включає сукупність особисто-ділових рис, певний об'єм суспільно-політичних, психолого-педагогічних й спеціальних знань, а також програму вмінь й навичок, необхідних для виконання викладачем його повсякденних професійних обов'язків.

Як правило, професійні вимоги до викладача поділяють на **три основних комплекси**:
-загальногромадянські риси;
-рис, що визначають специфіку професії викладача;
-спеціальні знання уміння й навички з предмету (спеціальності).

Психологи, обгрунтовуючи професіограми, вдаються до визначення переліку пріпрічних здібностей, що являють собою синтез багатьох якостей розуму, почуттів й волі особистості. Зокрема, В.А. Крутецький, спираючись на схеми Ф.Н. Гоноболіна, відокремлює дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні здібності, а також пріпрічну уяву й здібність до розподілу уваги.

О.І. Щербаков до найважливіших пріпрічних здібностей відносить дидактичні,

вирізняють наступні групи:

- Цінності, які розкривають соціальне значення і смисл цілей професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи (**цінності-цілі**). Такі цінності зумовлюють концепцію особистості-професіонала в її багатоманітних проявах у різних видах діяльності і концепцію «Я-професійного» як джерела і результату професійного самовдосконалення;
- Цінності, які розкривають соціальне значення способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності (**цінності-засоби**). Такі цінності визначають концепцію пріоритетного спілкування, пріоритетної техніки й технології.
- Цінності, що розкривають значення і смисл міжособистісних взаємин як основного механізму функціонування цілісної пріоритетної діяльності (**цінності-ставлення**). Вони визначають концепцію власної професійної позиції, яка включає ставлення викладача до учень, до себе, своєї професійної діяльності, інших учасників пріоритетного процесу;
- Цінності, що розкривають значення і смисл психолого-педагогічних знань (теоретико-методологічні знання про формування особистості й діяльності, знання провідних ідей і закономірностей пріоритетного процесу) у процесі здійснення пріоритетної діяльності (**цінності-знання**);
- Цінності, які розкривають значення і смисл якостей особистості викладача (**цінності-якості**): багатоманітність взаємопов'язаних індивідуальних, особистісних, комунікативних, статусно-позиційних, діяльнісно-професійних й зовнішніх поведінкових якостей особистості викладача як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляється в спеціальних здібностях (до творчості, проектування своєї діяльності, передбачення її наслідків, здатність співвідносити свою мету і дії з цілями і діями інших, виробляти спільну позицію співпраці, будувати гуманістичні діалогічні взаємини з іншими).

Для системи професійних цінностей викладача властиві наступні пріоритети.

1. Безумовна цінність – людина, її життя, фізичне і психічне здоров'я. Провідне ставлення праці – це любов (а не емоція) до вихованця, віра в його розсудливість, благородство та надія на його майбутнє, прояв емпатії як здатності перейматися його переживаннями та співчувати йому.

2. Цінності знання – орієнтація на систематичне поповнення і вдосконалення професійних знань як умов пріоритетного (професійного) зростання.

3. Цінність особистісного зростання в професійній сфері – орієнтація на власну творчість і розвиток своїх потенційних можливостей, прагнення до самореалізації та саморозвитку.

За ознакою ціннісних пріоритетів серед викладачів вирізняють наступні типи: зосереджені на власних інтересах, на інтересах адміністрації ВНЗ, на інтересах власної наукової діяльності, на інтересі до проведення занять (як засобу вияву своїх здібностей), на інтересах учень. Виходячи із соціальних завдань перед вищою освітою, найбільш прийнятним є останній тип.

Викладач вищого навчального закладу характеризується високою освіченістю, відповідальністю, самостійністю. Дослідники відзначають такі риси особистісного портрету викладача, як діловитість, високий самоконтроль; схильність до критичного ставлення не тільки до колег і учень, але й до себе, критичність розуму.

У характеристиці особистості викладач чільне місце посідають його **моральні якості**, а саме:

1. **Загальногромадянські** риси: громадянська активність із метою розбудови Української держави; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур; володіння українською мовою як державною; соціальний оптимізм; гуманізм - визнання суверенності особистості та недоторканості її гідності, віра в невичерпність людської доброзичливості; відповідальність і працелюбність.

2. **Конкретні моральні якості** репрезентують совість, моральну волю, організованість, скромність та оптимізм (віру в людей), великодушність (терпимість до вад людей, уміння пробачати образи, не бути злопам'ятним), справедливість і об'єктивність (об'єктивне оцінювання ділових якостей і дій учень), самоконтроль, дисциплінованість і вимогливість.

3. **Високоморальні якості**, що виявляються в культурі спілкування й пріоритетної

взаємодії (тактовність, коректність, відкритість до спілкування, чесність і щирість стосунків, доброзичливість, толерантність, витримка, принциповість і стійкість переконань, уміння відстоювати свою позицію, але з повагою до думки іншого, професійна чесність, позитивна «Я-концепція»).

Професійний успіх викладача значною мірою залежить від його здатності налагодити міжособистісні взаємини зі учнями, колегами тощо, тому однією з провідних якостей його особистості виступає **соціальний інтелект**. Це – особлива індивідуальна якість, що дає змогу розуміти соціальні явища (сутність міжособистісних взаємин, переживання й мотиви інших людей, причини їх вчинків тощо). Соціальний інтелект проявляється як готовність до співпраці, особиста зацікавленість у благополуччі інших; установка на успіх у спілкуванні й міжособистісних взаєминах; емпатійний інтерес та співчуття; адекватне визначення ціннісних аспектів ставлення до себе і до інших.

Роль особистості викладача впрічному процесі ВНЗ накладає на нього значну відповідальність і вимагає постійної роботи над собою. Щоб досягти довершеності, йому потрібно повсякчас не лише вивчати свій предмет, його історію, філософію, а й удосконалювати техніку свого викладання. **Професійне самовиховання** – активний професійний саморозвиток, рефлексивний професіоналізм, засвоєння професійних цінностей, норм соціальної взаємодії у професії.

Таким чином, у соціальному виявленні особистістьпра-вищої школи – це багаторівнева особистістьпра-фахівця вищої кваліфікації, яка веде в своєму професійному житті різноспрямовану соціально значущу діяльність (навчальну і виховну, науково-дослідницьку і науково-просвітницьку, методичну і суспільно-громадську). В усіх цих напрямках діяльності викладач є суспільно підтримуваним та схвалюваним еталоном для широких прошарків молоді, а також для всіх тих, хто цікавиться вищою освітою, вихованням молоді, культурою.

Професійна підготовка викладачів

Пріоритетна увага в реформуванні вищої освіти в Україні має надаватися підготовці нової генерації науково-педагогічних кадрів – національної еліти, здатної засвоїти нову освітньо-світоглядну парадигму національно-державного творення, гуманістичного піднесення самоцінності особистості учень.

Думка про те, що вчорашній випускник вищого навчального закладу за умови отримання ґрунтовної науково-теоретичної і методично-практичної підготовки може успішно справитися і з новими функціями викладача вищої школи видається непереконливою.

Педагогічна діяльність в умовах ВНЗ має свої структурні, змістовні й функціональні особливості, які повинні враховуватися як при розробці кваліфікаційних характеристик викладача, так і організації його підготовки. Однакпрічна освіта переважно орієнтована на підготовку шкільних учителів, діяльність яких має суттєві відмінності від діяльності викладача ВНЗ. Ситуація ускладнюється ще й тим, що частина викладачів ВНЗ не має навіть базовоїпра-освіти, що суттєво позначається на результатах роботи попри їх значний виробничий чи науково-дослідницький досвід.

Таким чином, система професійної підготовки фахівця має забезпечити багатоаспектну готовність до праці майбутнього викладача. Поетапне становлення різнопланової готовності, на думку дослідників, забезпечить особистісно орієнтований підхід до кожного учень як унікальної індивідуальності. Сучасна парадигма вищої освіти висуває об'єктивну потребу в спеціальній підготовці викладацьких кадрів. Розвиток психології тапра-і, зростання цінностей особистості та її творчого потенціалу, розуміння освіти як безперервного процесу, зумовили підвищений інтерес до питань підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи. Для здійснення спеціальної підготовки викладацьких кадрів необхідна розробка її методології, теорії та практики з обов'язковим включенням технічних, технологічних та людинознавчих знань у сферіпра-і, психології та біології, що адекватні вимогам професії.

Сучасна система підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи повинна бути спрямована на забезпечення підготовки викладачів за всіма аспектами, виходячи з яких очевидними стають завдання їх навчання як організаторів та проектувальників навчального

процесу у ВНЗ.

Підготовка та атестація науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації здійснюється в Україні, насамперед, через аспірантуру й докторантуру, а останнім часом і через магістратуру.

Психологічна особливість підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи полягає, передусім, у тому, що слухач вже є спеціалістом в одній із галузей знань. Це вже цілком доросла людина зі своїми поглядами, установками, особистісними рисами, які важко піддаються змінам, але потребують вдосконалення, а (у деяких випадках) корекції. З цього випливає, що провідні функції підготовки та перепідготовки викладача ВНЗ – розвивальна й коригуюча.

Основні **психолого-педагогічні проблеми** підготовки та перепідготовки викладача вищої школи пов'язані:

1) з виробленням нової особистісної позиції викладача і запровадженням нових методів організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, що відповідають сучасній парадигмі освіти;

2) з формуванням у майбутнього викладача нового типу аналітичного і, разом з тим, проектно-конструктивного мислення, що допомагає йому будувати картину навчально-виховної ситуації в динаміці всіх її складових;

3) з набуттям нового стилю комунікаційної та інтелектуальної діяльності, нових способів соціальних та міжособистісних взаємодій, спрямованих на спільну побудову проектів та програм;

4) з прогнозуванням розвитку особистості в процесі корекційної професійно-педагогічної та психологічної підготовки й перепідготовки викладача.

Структурна модель системи професійної підготовки викладача вищої школи включає такі складові:

1. Соціальне замовлення суспільства.
2. Філософські засади вищої освіти, економіка освіти, соціологія.
3. Зміст професійної підготовки та її структура.
4. Педагогіка і психологія вищої школи.
5. Психологічні засади формування особистості майбутнього викладача вищої школи.

Процес підготовки викладача передбачає вирішення таких задач, як:

- визначення у слухачів мотиваційної основи навчання;
- зорієнтованість у внутрішніх та зовнішніх умовах навчання;
- планування і організація навчального процесу;
- створення системи інформаційних джерел;
- регулювання та стимулювання, контроль, оцінка та корекція навчальної діяльності;
- прогнозування кінцевих результатів навчальної діяльності;
- модифікація, в разі потреби, функціональної моделі підготовки.

Процес професійної підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи відбувається за такими етапами:

- **перший етап** полягає в психодіагностиці бажаючих стати викладачами вузу. Це можуть бути учень, бакалаври та магістри, аспіранти та здобувачі, а також особи, що проходять перепідготовку на спеціальних курсах чи факультетах. Завданням цього етапу є виявлення осіб з явними протипоказаннями, тобто професійно непридатних. Умовно цей етап можна назвати професійною консультацією. Показниками професійної непридатності до викладацької діяльності є протипоказання за станом здоров'я (психічним та фізичним); недостатня усвідомленість професійного вибору; відсутність схильності до професії;

- **другий етап** – етап професійно-педагогічного навчання для отримання кваліфікації викладача вищої школи – повинен починатися з діагностики професійно важливих якостей особистості викладачів вищої школи.

Завдання цього етапу – психолого-педагогічна діагностика та професійно-педагогічне навчання майбутнього викладача. Сюди ж входить корекція та розвиток недостатньо виражених професійно важливих якостей особистості слухача. На даному етапі формування викладача ВНЗ основними параметрами його підготовки є професійно-педагогічні знання (основа теоретичної та прикладної діяльності викладача вищої школи та фундамент для вироблення

вмінь та навичок) і якості особистості, що є найбільш значущими для викладацької діяльності;

- **третій етап** спрямований на уточнення найбільш перспективного для кожного викладача місця застосування зусиль. Умовно його можна назвати етапом професійно-предметної спеціалізації та професійної адаптації праці.

Даний етап повинен починатися з оцінки результатів розвивального й коригуючого навчання і включати активну та пасивну виробничу практику, різні види стажувань, а також саму науково-педагогічну діяльність протягом першого року викладання у ВНЗ. **Основним завданням** цього етапу є вироблення конкретних науково-педагогічних умінь та навичок.

Слід відмітити, що повноцінна реалізація всіх етапів вимагає певної перебудови системи підготовки та перепідготовки викладача вищої школи. У цій системі слід передбачити запровадження "діагностичної служби", посилення частки виробничої практики, уведення курсів та тренінгів з розвитку і формування організаційних, комунікативних та інших професійно важливих психологічних якостей особистості, здійснення "діагностичною службою" психологічного моніторингу майбутніх викладачів. Описана вище систематизація характеристик діяльності викладача ВНЗ дозволяє глибше аналізувати його роботу, науково обґрунтовано розробляти навчальні програми та цілеспрямовано здійснювати підготовку та перепідготовку з використанням сучасних інформаційно-педагогічних засобів навчання.

Стадії та етапи входження у професію викладача

Розглядаючи професійний розвиток як безперервний процес самопроекування особистості, можна виділити у ньому **три основних стадії психологічного входження у професію**: самовизначення, самовираження і самореалізацію. На стадії самореалізації співвідношення знань про себе проходить у рамках „Я і вище (творче) Я". Формується життєва філософія людини в цілому, осмислюється сенс життя, своя суспільна цінність, цим суб'єкт не тільки досягає професійної майстерності, але і гармонійно розвиває свою особистість, творчо себе реалізує.

Модель входження у професію викладача включає: етапи професіоналізації поведінки викладача; процеси, що проходять на кожному етапі; комплекс відповідних методів діяльності.

Можна виділити **чотири етапи професіоналізації поведінки викладача**: підготовка, осмислення, переоцінка, дія.

I етап - підготовка. До початку активного включення викладача у процес професіоналізації особистої поведінки необхідно виявити ступінь його готовності до цього. Викладачі з низькою готовністю до оволодіння професією не мають серйозного наміру змінити свою поведінку, навіть прагнуть уникати контактів, які могли б провокувати зміни в їх способі життя; не проявляють інтерес до пропонувананих нових технологій, інновацій, схильні перебільшувати позитивні сторони свого стилю діяльності і згладжувати негативні прояви своєї поведінки.

Викладачі з середнім рівнем готовності починають серйозно розглядати можливість змінити свою поведінку лише тоді, коли відчувають, що вона не приносить їм ані професійного, ані особистісного задоволення; „за" і „проти" свого способу життя оцінюють зазвичай порівну. Тому хоч самоаналіз поведінки присутній, проте рішення ще не прийнято.

Викладачі з високим рівнем готовності прагнуть змінити свою поведінку, розглядаючи це як важливий крок у напрямку оптимізації своєї професійної поведінки і способу життя. Очевидно, що засоби впливу, які використовуються на наступній стадії, повинні розрізнятися залежно від ступеня готовності викладача до професіоналізації поведінки.

II етап – осмислення. Рівень осмислення суттєво підвищується завдяки спостереженню, зіставленню, інтерпретації поглядів, позицій, способів і прийомів. Завдяки збільшенню обсягу інформації, майбутні викладачі починають осмислювати і оцінювати альтернативи належної поведінки, ріст професійних і особистих можливостей у зв'язку з відмовою від звичних форм поведінки.

III етап – переоцінка. Цей етап супроводжується збільшенням використання не тільки когнітивних, але й афективних процесів професіоналізації. У майбутніх викладачів проявляється тенденція до переоцінки небажаного впливу своєї поведінки на безпосереднє оточення (учень, сім'ю, друзів) і власну особистість. На цій стадії в процесі тренінгів, ділових

ігор майбутній викладач все більше відчуває свою незалежність і здатність змінити життя у його якійсь важливій, принциповій галузі. Вибір і прийняття рішення, як діяти но-новому – основний результат цієї стадії.

На **IV етап – дії** – переходять ті, хто успішно здійснюють етап переоцінки. Найбільш ефективний перехід на цей етап тоді, коли у майбутнього викладача з'являється можливість апробувати і закріпити нові способи поведінки (під час виробничих практик).

ТЕМА 2.2. НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА

План

1. Форми організації навчання у вищій школі
2. Форми науково-дослідної роботи ученьів
3. Особливості проведення консультацій
4. Завдання і напрями виховної діяльності викладача
5. Психолого-педагогічні умови виховання ученьів

Форми організації навчання у вищій школі

Навчання – процес взаємодії між тим, хто навчає (викладач), і тим, хто навчається (учень), у результаті якого в останнього формуються певні знання, вміння, навички.

Навчання тісно пов'язане із навчальною діяльністю, але вони не становлять тотожних понять. Навчання передбачає, що викладач організовує предметну й розумову діяльність ученьів таким чином, щоб у них формувалися певні знання і вміння, а процес формування знань, вмінь, навичок можливий лише в результаті власної діяльності ученья – навчальної.

Педагогічний досвід і психолого-педагогічні дослідження показують, що максимально ефективною для засвоєння особою нового досвіду є її навчальна діяльність. При цьому частина досвіду ученья поповнюється і в результаті стихійного нецілеспрямованого наuczіння, яке у такому разі не становить самостійної та специфічної навчальної діяльності.

Навчальна діяльність виявляється там, де дії людини скеровуються свідомою метою засвоїти певні знання, навички, вміння, форми поведінки; коли суб'єкт діє заради засвоєння нового досвіду.

Зміст навчальної діяльності – гностична (пізнавальна) діяльність на основі пізнавальних психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уяви) за допомогою відповідних дій (перцептивних, мнемічних, інтелектуальних, імажинативних).

Процес навчання у вищій школі організований як цілісна система різних форм і методів. Кожна форма є індивідуально-своєрідним компонентом єдиного дидактичного комплексу, функціонування якого підпорядковане об'єктивним психолого-педагогічним закономірностям навчального процесу. Форми навчання вирізняються на основі положення про складний діалектичний характер процесу навчання, що включає дві взаємопов'язані й взаємозумовлені сторони: діяльність викладача з управління й організації навчального процесу та навчально-професійної діяльності ученьів.

Форма організації навчального процесу (лекція, практичне і лабораторне заняття, залік, екзамен,прпрічна практика) становить собою спосіб організації, побудови й проведення навчальних занять, у яких реалізується зміст окремих елементів навчальної програми, дидактичні завдання і методи навчання.

Форма організації навчальних занять визначає такі складові навчального процесу, як:

- а) характер взаємодії викладача та ученья;
- б) особливості діяльності викладача і ученья (усна відповідь, обговорення, співбесіда, спостереження за практичною діяльністю фахівця);
- в) кількісний склад ученьів на заняттях (потік, підгрупи, група, окремі ученьи);
- г) місце й умови проведення занять (лекційна аудиторія, аудиторія, лабораторія, комп'ютерний клас, польова практика).

Основним нормативним документом, який визначає порядок організації навчально-виховного процесу у вищій школі є Закон України «Про вищу освіту». Згідно з ним (Стаття 43), навчальний процес у вищих навчальних закладах здійснюється в таких формах: навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи.

Кожна форма навчального процесу реалізується у кількох видах. Так, основними видами навчальних занять у вищих навчальних закладах є лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація.

Видами контрольних заходів є колоквиуми, заліки, экзамени (семестрові й державні), захист курсових і дипломних робіт.

Вищим навчальним закладом можуть бути встановлені також інші види навчальних занять і контрольних заходів.

Загалом можна виділити такі види форм організації навчального процесу (див.табл.1.).

Таблиця 1

Форми організації навчального процесу

Форми навчання		Форми контролю	
Спрямовані переважно на теоретичну підготовку	Спрямовані переважно на практичну підготовку	Традиційні	Інноваційні
Лекція	Практичне заняття	Контрольна робота	Тестування
Семінар	Курсове проектування	Індивідуальна співбесіда	Рейтинг
Лабораторна робота	Всі види практики	Колоквиум	Комплексний екзамен зі спеціальності
Екскурсія	Ділова гра	Залік	
Самостійна робота, що контролюється		Перевідні і семестрові экзамени	
Самостійна поза-аудиторна робота		Захист курсового проекту	
Конференція		Державні экзамени	
Консультація		Захист дипломного проекту	

Форми науково-дослідної роботи ученьів

Вища школа готує ученьів до професійної діяльності, як у стандартних, так і у нестандартних умовах. В останньому випадку фахівцю доводиться діяти найбільш творчо, ініціативно, відповідально. У процесі навчання ученьи повинні не тільки засвоїти систему знань, умінь та навичок, необхідних для вирішення типових задач своєї професії, але й навчитись вирішувати нестандартні професійні завдання, знаходити й використовувати резерви вдосконалення своєї професійної діяльності. Засобом підготовки до таких ситуацій професійної діяльності, що вимагають особливої творчості й ініціативи, виступають наукові роботи ученьів.

Протягом навчання у вищому закладі освіти ученьи виконують різні за своїм характером, рівнем складності та змістом **наукові роботи**. У цілому вони становлять систему науково-дослідної роботи ученьів, яка спрямована на розвиток у них творчих здібностей, ініціативності, пізнавальної самостійності у сфері, що відповідає їх професійній діяльності.

Вже з перших днів навчання ученьи прилучаються до підготовки найпростіших наукових робіт – **рефератів**. Вони являють собою доповідь на певну тему, що включає огляд відповідних наукових джерел або виклад змісту дослідницької роботи. Реферат охоплює не лише висвітлення відповідної інформації, але й її аналіз, узагальнення, систематизацію та ставлення до неї ученья.

Ученьи, що вже мають певний досвід наукової діяльності, набутий у процесі підготовки рефератів, виконують **курсіві роботи**, які представляють собою індивідуальне творче завдання .

До **випускних наукових робіт** ученьів відносяться бакалаврські (на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»), дипломні (на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст») й магістерські (на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»).

Всі ці роботи мають у цілому спільні функції та структуру, а розрізняються об'ємом змісту, рівнем складності та наукової новизни.

Бакалаврські, дипломні, магістерські роботи являють собою оригінальні науково-дослідні твори і є результатом різних форм дослідницької роботи ученьів, виконуваних протягом навчання у ВНЗ.

Виконання випускної наукової роботи передбачає реалізацію різнопланових функцій: загальнонаукових (контролюючої, навчальної, виховної); специфічних функцій виявлення, виміру та оцінки професійної компетенції ученья. Це перша серйозна спроба наукової творчості майбутнього фахівця, випробування власних сил, усвідомлення та оцінка своїх можливостей.

Дидактичними завданнями цих робіт є формування вмій і навичок:

- а) організації наукових досліджень;
- б) коректного опрацювання наукової літератури та інших джерел знань з проблеми;
- в) накопичення і обробки емпіричного матеріалу;
- г) самостійного аналізу фактичного матеріалу у контексті професійної діяльності;
- д) узагальнення, систематизації з отриманням професійно важливих висновків.

До випускних наукових робіт ученьів ставляться такі вимоги:

- актуальність теми для розв'язання задач удосконалення професійної діяльності;
- коректний аналіз наукової літератури з обраної проблеми;
- чітка визначеність об'єкту, предмету, мети, завдань, гіпотези роботи, їх відповідність обраній темі;
- наявність практичної (експериментальної) частини з детально описаною методикою збору й обробки фактичного матеріалу;
- самостійність й оригінальність проведених досліджень;
- орієнтованість отриманих результатів, висновків на запити професії;
- відповідальність оформлення нормам, що ставляться до науково-дослідних робіт ученьів.

Як правило, тема випускної наукової роботи продовжує тематику попередньо виконаних ученьом науково-дослідних робіт. Обрана тема реєструється на відповідній кафедрі, де призначається її науковий керівник. Науковими керівниками виступають найбільш досвідчені викладачі.

Випускна наукова робота має традиційну структуру, що складається з наступних частин: вступ, огляд літератури з проблеми, зазначеної в темі, практична (експериментальна) частина, методичні рекомендації з вирішення поставлених у роботі проблем, висновки з узагальненням результатів проведеної дослідницької роботи та аналізом її перспектив; додатки (якщо потрібно); список використаних джерел.

На відміну від бакалаврських і дипломних, магістерські роботи повинні мати риси самостійного наукового дослідження з обов'язковою констатацією рівня наукової новизни. У магістерських роботах висувуються тези і ставляться проблеми самостійної наукової вартості. До керівництва магістерськими роботами залучаються, як правило, лише доценти та професори.

Особливості проведення консультацій

Особливе місце в структурі навчального процесу у вищій школі займають консультації.

Консультація (індивідуальна й групова) є як додатковою, так і обов'язковою формою навчального процесу, її призначення – надання допомоги ученьям у самостійній роботі, озброєння їх уміннями й навичками ефективної розумової, навчально-пізнавальної діяльності, правильної побудови режиму праці й відпочинку тощо, формування у ученьів індивідуального стилю навчальної діяльності. Останнім часом роль консультацій у навчально-виховному процесі ВНЗ зростає разом із збільшенням обсягу самостійної навчальної праці ученьів. Крім того, рівень підготовленості ученьів, особливо перших курсів, досить різний. Викладач під час консультації має змогу ближче познайомитись з кожним ученьом, з його особистими якостями, здібностями, успіхами, а також і з труднощами й проблемами. У цих випадках виникає необхідність індивідуального консультування ученьів для кращого засвоєння нових знань і вироблення індивідуального стилю навчальної праці. Складні, комплексні теми з окремих

дисциплін вимагають групових (навіть, поточних) консультацій.

Ініціатива відвідування консультацій, як правило, покладається на самих ученьів. Проте у деяких випадках викладач запрошує ученьів на консультацію. Наприклад, при наявності прогалин у знаннях, різкому зниженні навчальної успішності тощо. З іншого боку, викладач повинен мотивувати ученьів до відвідування консультацій. Якщо вони виявляються корисними для ученья, реально допомагають йому долати труднощі навчання, виробляти у себе прийоми самоволодіння, то з відвідуванням консультацій проблем не виникатиме.

Консультації у навчально-виховному процесі вищої школи виконують наступні функції:

- Мотиваційні (пробудження й розвиток інтересу до обраної професії, спеціальності);
 - Організаційні (набуття ученьями навичок самостійної навчальної і наукової праці);
 - Інформаційні (доповнення, закріплення, поглиблення, уточнення одержаних теоретичних знань);
 - Контрольно-діагностичні (встановлення рівня знань; вивчення індивідуальності ученья).
- Як правило, консультації проводяться викладачем систематично. Їх зміст визначається тими труднощами й проблемами, які на даний момент є актуальними для ученьів. Зокрема, консультації доцільні з приводу підготовки до практичних, семінарських, лабораторних занять, з питань написання наукових робіт, напередодні заліків, іспитів.

Під час консультацій до практичних занять викладач пропонує та аналізує різні джерела з теми, розкриває порядок їх вивчення; дає методичні поради, роз'яснює особливо складні питання.

Консультації з написання наукових робіт (рефератів, курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських) мають на меті допомогти ученью визначитись з темою, сформулювати мету, науковий апарат, побудувати структуру і план цих робіт. Під час консультації з'ясовується також методологія, методи дослідження, аналізуються розрахунки й літературні джерела.

Консультації перед іспитами і заліками покликані розкрити ученьям порядок перевірки та критерії оцінювання їх знань, вимоги до відповідей, способи опитування. Викладач дає поради щодо раціональних шляхів повторення й систематизації матеріалу, роз'яснює найбільш складні місця програми курсу.

Завдання і напрями виховної діяльності викладача

Вищий навчальний заклад – завершальний етап не тільки інтелектуального, а й соціального інтегрування молоді людини в систему соціальних відносин. Саме тому перед ним поставлені такі **завдання виховання ученьів**:

- 1) стверджувати пріоритет духовних й моральних цінностей;
- 2) формувати психологічну готовність до професійної діяльності, її вдосконалення;
- 3) активізувати діяльність ученьського самоуправління, наукових і громадських організацій, клубів за інтересами, трудових об'єднань, таборів праці і відпочинку;
- 4) практикувати культурно-просвітницькі заходи;
- 5) залучати ученьів до збереження і примноження народних традицій;
- 6) активізувати національно-патріотичне й військово-патріотичне виховання.

Результати виховання ученьів обумовлені:

1. узгодженим пріпрічним впливом об'єктивного і суб'єктивного факторів;
2. координуванням прямих і паралельних пріпрічних впливів під час керівництва навчально-професійною діяльністю ученьів;
3. єдністю виховних впливів усього пріпрічного колективу;
4. гуманною спрямованістю пріпрічної взаємодії викладачів і ученьів.

Виховне значення має кожен навчальний предмет і кожен викладач є носієм виховного впливу на ученья через зміст навчального матеріалу, через організацію навчально-професійної діяльності ученья, через практику пріпрічної взаємодії.

Ефективність виховної роботи зі ученьями виявляється у моральній поведінці ученьів, формування якої ґрунтується на єдності таких умов, як особистий приклад викладача, його

здатність переконувати у необхідності моральних норм, залучення учень до реалізації моральних норм у практиці міжособистісних взаємин, спілкування і співпраці.

Розглянемо **напрями (шляхи) виховної роботи у вищому навчальному закладі.**

1. Ілюстративний напрямок

Учень повинні наочно бачити втілення соціальних норм у поведінці всіх людей, з якими вони зустрічаються у стінах вищої школи. Вищий навчальний заклад – храм науки, який повинен бути і храмом культури на всіх рівнях (деканат, кафедри, аудиторії, читальна зала, їдальня тощо).

2. **Декларативний напрямок** – це вербалізація моральних норм, роз'яснення сутності правил, аргументація їх доцільності, доказовість його необхідності.

Зміст виховної діяльності викладача за декларативним напрямом передбачає такі складові:

- 1) розкривати для учнів соціальну значущість норм поведінки шляхом етичних консультацій (порад із етичних питань);
- 2) виявляти особистісний смисл соціальної норми;
- 3) з'ясувати своє особистісне ставлення до соціальної норми;
- 4) аналізувати будь-яке порушення норми;
- 5) відстежувати успішність оволодіння учнями культурними нормами спілкування з викладачами та між собою.

3. Діяльнісно-практичний напрямок.

Мірою морально-духовного розвитку особистості є вчинок. **Вчинок** – це одиниця поведінки, акт морального самовизначення особистості у ставленні до людей, до суспільства, до самого себе.

Вчинок – дія на користь інших людей, конкретне втілення знання норми і правила в життя, у практику міжособистісних взаємин.

І.Д. Бех вирізнув десять різновидів вчинків, що виражають різні сторони ставлення особистості до інших людей: самовіддачу, служіння, відданість, вірність шанування, вдячність, скромність, милосердя, шляхетність.

Вимоги щодо виховання вчинку:

- 1) вчинки повинні набути стійкого характеру, стати звичними формами виявлення себе щодо іншої людини;
- 2) вони повинні виявлятися в ученьському колективі, у групі;
- 3) повторюючись, вчинки стають другою натурою людини, сутністю, самодетермінованими проявами «Я».

Психолого-педагогічні умови виховання учень

Ефективність виховної роботи викладача зі учнями залежить від міри врахування низки психолого-педагогічних умов. У проведенні виховної роботи викладач орієнтується на модель особистості фахівця з вищою освітою, яка історично змінюється. Так, на початку 90-х рр., вибудовуючи соціально-психологічний портрет так званого ідеального учень, університетські прпри на перше місце ставили такі якості, як дисциплінованість, відповідальність, в реальному портреті вони вказували на недостатній рівень розвитку у учень бажаних якостей і наявність таких небажаних, як інфантилізм, соціальна незрілість, навчальна пасивність. Однією із найхарактерніших особливостей ученьства того часу викладачі називали його орієнтацію на отримання вищої освіти. Сьогодні зменшилась кількість викладачів, які найважливішою якістю учень називали дисциплінованість, і поступово стала збільшуватись кількість тих, хто в „ідеальному" учень бачить, перш за все, **самостійно мислячу особистість**. Образ професії як когнітивне та емоційне утворення певною мірою змінює систему загальних орієнтирів у суспільній та індивідуальній свідомості людей. Раніше ідеальний образ професіонала був пов'язаний з образом конкретних людей та їх професійною біографією, їх професійними цінностями. Сьогодні можна спостерігати, як певною мірою «ідеальний образ професіонала» змінюється на «ідеальний спосіб життя» („американський", „європейський" тощо). Невизначеність ціннісних уявлень про саму професію зміщує орієнтири

на вибір бажаного способу життя за допомогою професії, яка вже є засобом досягнення цього способу життя.

Слід пам'ятати, що для учень викладач – зразок виконання обов'язків і дисципліни; носій пріципних цінностей і культури; підтримування ділових і міжособистісних взаємин, гуманного ставлення і до учень, і до оточуючих людей. Молоді фахівці (вчорашні учень) наслідують у своєму ставленні до оточуючих ставлення до них викладачів вищої школи. Відтак, викладачі повинні бути носіями духовних цінностей, високоморальними й професійними.

Прийоми виховної роботи спрямовуються на те, щоб:

1) санкціонувати, стверджувати культуру поведінки через вправління, конкретні вчинки учень;

2) схвалювати, визнавати законним наявність етикету й необхідність його втілення в життя як прояв сучасної культурної людини.

Педагогічні вимоги до учень повинні висуватись у коректній формі – як порада, прохання, ділове розпорядження, рекомендації, запрошення до дії, побажання і лише зрідка наказ. Як приклад: «Я була б задоволена, якщо Ви...», «Мені дуже хотілося б...», «Прошу Вас не запізнюватися...», «Пробачте, але мені заважає Ваша не уважність...» тощо.

Отже, передумовою виховання майбутніх фахівців є наявність гуманних міжособистісних взаємин, насамперед, у системі «учень - викладач», до того ж сам викладач повинен бути носієм моральних цінностей і керуватись ними при організації пріципного процесу.

Аргументація, роз'яснення – це альтернатива примусу чи наказу. Вона становить сутність гуманних міжособистісних взаємин викладачів і учень. Проте цінності, життєві смисли не можуть передаватись тим же шляхом, що й знання. Є єдиний шлях – через приклад власних переживань, коли діє механізм зараження почуттями. Тут виховання відбувається через власний приклад ставлення викладача до соціальних цінностей, до оточуючих людей.

Викладач повинен володіти мистецтвом переконання. Проведені К.Ховландом (Йельський університет) дослідження виявили принципи організації переконливої інформації:

7. Найбільш переконливими є особи, які викликають довіру та видаються експертами у своїй галузі;
 8. Довіра до викладача зростає, якщо він доведе і покаже, що відстоювана ним позиція не приносить особисто йому жодної переваги, а є важливою для інтересів справи;
- Довіра до викладача зростає, якщо він поважає думку учень і не намагається відкрито її відштовхнути;
 - Довіра до викладача зростає, чим вищим є його авторитет;
 - При високому авторитеті викладача учень тим легше переконати, чим глибшою є початкова суперечність у їх поглядах;
 - Найбільший ефект дає звертання до емоцій учень у поєднанні з логічними та конкретними аргументами;
 - Сприйнятливість учень найкраща, якщо вони спокійні, задоволені та зацікавлені у спілкуванні;
 - Учень, як особи з високим рівнем освіти, найкраще сприймають подвійну аргументацію (аналіз альтернативних поглядів та їх заперечення).

До **методів морального** (емоційного) впливу викладача на учень належать:

1. **Моральний приклад** – уміння викладача застосувати моральні норми і правила поведінки у взаєминах зі учнями і колегами, ділитися власним досвідом. Наслідкування до того ж є важливим соціально-психологічним засобом поширення норм моралі та їх переростання в традиції і звички. Поведінка викладача має бути реально сприйнятним моральним орієнтиром для учень, а його вміння і манери – індикаторами його моральних позицій та переконань.

2. **Іміджування** – уміле моральне звеличування добropорядних вчинків учень, моральний захист тих, хто діє чесно й принципово. **Імідж** викладача, як емоційний його образ, здійснює значний вплив на взаємини зі учнями, на ефективність навчальної співпраці.

3. **Активізація та фасилітація** – моральна підтримка, схвалення та заохочення дій, вчинків учень, які відповідають моральним нормам.

4. **Емпатійність** – здатність виражати свої власні переживання, співпереживати, співчувати, співдіяти, щиро приймати переживання учень.

Етичним інструментарієм практичного втілення норм у життя є **правила** (етикет), встановлений порядок поведінки у вищій школі (в аудиторії, бібліотеці тощо). Наприклад, соціальна норма «поважай людину» реалізується через наступні правила: враховуй присутність поряд іншої людини, не завдавай їй клопоту; гідно стався до неї (проси вибачення, проявляй увагу, говори компліменти тощо).

Діловий етикет – це сукупність правил спілкування, поведінки людей у процесі спільної професійної діяльності, а також форми поводження з оточуючими, види звертань один до одного, манери й навіть прийнята форма ділового одягу.

Норми і правила поведінки засвоюються на основі емоційно-позитивного, гуманного ставлення до оточуючих людей. Лише тоді етичні норми і правила виражають здатність однієї людини цінувати й поважати іншу. Справжнє її ставлення до оточуючих розкриває вчинок – реальна дія на користь інших.

Провідна роль у вихованні учень повинна належати методу дискусій на гіпотетичні моральні теми як найважливіша форма засвоєння «мови моралі», розрізнення добра і зла, поняття справедливості, свободи, істини, поваги людської гідності та ін. (П. Хернст, Л. Кольберг, А. Харріс).

Ефективною є також методика ділових ігор у курсах гуманітарних наук, що є поглибленням «теорії дискусій», зокрема переміщення акценту на її організаційний момент. Проте формування суспільної та індивідуальної поведінки лише вербальними засобами є принципово неможливим. Потрібний синтез думки, слова та дії. Ще вихователі Стародавнього світу знали: «Слова навчають, приклади захоплюють».

Від викладача вимагається чітке визначення етичних понять, вказівка на моральні хиби, чітка корекційна тактика.

Психологічна сила слова може викликати в учень спалах емоцій (наприклад, сором), а за ним і позитивну зміну. Учень (особливо впріччаних навчальних закладів) повинен відчувати потребу поводитись належним чином, усвідомлювати суспільну й суб'єктивну необхідність культурної моральної поведінки, вміти прогнозувати можливі оцінки оточуючими людьми своїх вчинків, виробляти в собі моральні звички, які відповідають етичним вимогам та правилам етикету.

Основні поняття: форма організації навчального процесу, ознаки форм організації навчального процесу, форми навчального процесу, форми контролю, обліку й оцінки знань, умінь та навичок, форми організації науково-дослідної роботи, види навчальних занять у вищих навчальних закладах.

Тема 2.3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙНИХ І ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

План

1. Поняття про лекцію, її функції, види, структура
2. Вимоги до лекції та психологічні умови її ефективності
3. Психологічні умови активізації діяльності учень під час практичних форм навчальних занять

Поняття про лекцію, її функції, види, структура

Зупинимось на одному з найважливіших видів навчальних занять – **лекції**, розглянувши її змістовну й організаційну структуру, особливості побудови та вимоги до неї. Лекція – традиційний вид навчання у ВНЗ.

Слово «лекція» походить від латинського «lectio» – читаю. В університетах епохи Середньовіччя лекції поряд з диспутами відігравали основну роль у передачі знань слухачам, оскільки книги на той час були рідкістю. Тому лекція буквально являла собою публічне читання визнаних церквою першоджерел з докладними коментарями лектора.

Одним з перших навчальних закладів в Україні (1632 р.), де широко практикувалось читання лекцій, була Києво-братська колегія (академія). У XVIII і навіть XIX століттях лекція в

університетах Росії досить часто була нічим іншим, як звичайним «зачитуванням» з книги готового тексту, причому у багатьох випадках вона слугувала майже єдиним методом викладання у вищій школі. Тільки в другій половині й особливо у кінці XIX століття практичні та лабораторні заняття поширюються у практиці університетського викладання.

У Радянському Союзі у вузах встановилася система, в якій знайшли своє місце різноманітні форми і методи викладання, а лекція зайняла провідне місце.

За своєю дидактичною сутністю лекція виступає у двох іпостасях: і як організаційна форма навчання (специфічний спосіб взаємодії викладача і учень, шляхом якого реалізується різноманітний зміст і методи навчання), і як метод навчання (монологічний виклад навчального матеріалу в систематичній і послідовній формі).

Лекція – найбільш економічний спосіб передачі й засвоєння систематизованої та структурованої навчальної інформації, тобто розумової культури поколінь, відображеної у змісті навчання.

Основна дидактична мета лекції – надання учням орієнтувальної основи для подальшого пошуку й засвоєння навчального матеріалу.

Під час лекції неможливо охопити всю потрібну інформацію. Викладач відбирає найголовніше, істотне із об'ємного масиву науково-технічної і культурної інформації, спрямовує учень на найважливіші питання спеціальності, на аналіз нових наукових проблем, які ще не знайшли відбиття в підручниках, розкриває перспективи певної галузі науки.

Лекція – провідний у навчальному процесі ВНЗ спосіб організації процесу засвоєння учнями системи знань зі спеціальності, формування широкого професійного кругозору й загальної культури. Водночас лекція – це школа наукового мислення. Під час лекції учень оволодівають сучасною наукою, її методами, проникають у глибини її основних проблем, у логіку й методологію її розвитку; пізнають життєвий потенціал, входять у лабораторію наукового мислення викладача.

Лекція вирішує важливі виховні задачі. Вона справляє виховну та розвивальну дію в процесі взаємодії викладача і учень, розвиває інтерес і любов до науки, творчі здібності, інтелектуальну й емоційно-вольову сферу особистості.

Однак, в лекції є певні обмеження, що знижують її можливості в процесі професійної підготовки, а саме:

- відносно менша активність учень, ніж в інших видах навчальних занять,
- ускладнення реалізації індивідуального підходу в умовах масової аудиторії,
- складності зворотного зв'язку,
- перевага теоретичного матеріалу тощо.

Однак, ці слабкі сторони компенсуються іншими видами навчання. У цілісній системі видів і методів навчальних занять лекції належить важлива роль, яка може бути реалізована тільки цією формою навчання.

Сучасна вузівська лекція виконує наступні **функції**: методологічну, виховну, інформаційну (освітню), розвивальну, орієнтувальну та організуючу.

Методологічна функція лекції забезпечує вироблення певного наукового підходу до навчальної дисципліни, що полягає у вивченні предмета в його розвитку. Для цього лектор реконструює пошуковий процес появи ідей, законів, принципів, теорій.

Виховна функція лекції спрямована на формування особистості майбутнього фахівця, виховує в ньому якості високоосвіченої людини й фахівця. При цьому лекція не тільки розкриває моральні норми, але й сприяє їх втіленню в реальних діях й вчинках учень, активізує їх суспільно-громадську діяльність.

Інформативна (освітня) функція лекції полягає як у передачі системи наукових знань з дисципліни, так і в озброєнні учень уміннями самостійного пошуку й отримання потрібних знань у процесі розумової діяльності. Інформація повинна подаватись найновіша – така, що відбиває сучасний рівень розвитку науки. Її подача супроводжується аналізом та постановкою наукових проблем на майбутнє.

Розвивальна функція лекції передбачає розвиток психічних процесів й особистості учень, формування їх пізнавальної активності, самостійності й творчості. Під час лекції викладач підводить учень до самостійного усвідомлення й осмислення навчального матеріалу.

Орієнтувальна функція лекції – це формування у ученьів здатності самостійно орієнтуватись в потоці інформації, одержаної з різноманітних джерел – лекцій, практичних занять, вивчення навчальної та наукової літератури, інтернету тощо. Ученьів повинні навчитись відбирати потрібну інформацію, структурувати її (ділити на частини, вибудовувати за принципом «від загального до часткового» чи «від часткового до загального», виділяти головне й другорядне, робити узагальнення й висновки тощо), оформляти у вигляді рефератів, курсових тощо.

Організуюча функція лекції – це створення психолого-педагогічних умов для побудови продуктивної навчально-пізнавальної діяльності ученьів. Ученьів потрібно навчити організовувати свою розумову діяльність, виконувати її окремі дії.

Під час лекції всі її функції реалізуються як єдиний цілісний процес.

Існує декілька **видів** лекції як форми організації навчання, головними з яких можна вважати тематичні. Серед них особливо виділяються вступна й заключна (підсумкова), оглядові й консультативні, читаються також лекційні спецкурси.

Тематична лекція – основний вид лекції для вищої школи, яка спрямована на розкриття одного відносно завершеного й самостійного фрагменту (теми) навчального матеріалу, передбаченого навчальною програмою. У ній всебічно й систематично розкривається програмовий матеріал, виділяються провідні аспекти вивчення кожної наукової проблеми, виявляються взаємозв'язки між окремими частинами лекційного курсу.

Вступна лекція відкриває викладання навчальної дисципліни або її розділу. Це відповідальний момент першого знайомства з предметом. Ученьів варто ознайомити з навчальною програмою курсу, з його тривалістю та формою підсумкового контролю. Викладачем проводиться постановка й обґрунтування основних методологічних позицій, визначення предмету й методів науки, яка вивчається, роль наукової теорії у вирішенні проблем суспільної практики, у виконанні майбутньої професійної діяльності.

Заключна або підсумкова лекція завершує викладання навчальної дисципліни. Відтак її завданнями є узагальнення й систематизація одержаних знань, підведення підсумків прочитаного курсу й розкриття перспектив подальшого самостійного його поповнення.

Оглядова лекція викладається, як правило, при підготовці ученьів до державного випускного контролю. Її викладання спирається на залишкові знання ученьів з даної навчальної дисципліни, яка могла вивчатись набагато раніше. Вона передбачає стислий й схематизований виклад центральних наукових проблем курсу, що супроводжується їх спільним зі ученьями аналізом, переосмисленням деяких вузлових питань у зв'язку з розширенням практичного досвіду слухачів, покращенням їх професійної підготовленості.

Консультативна лекція доповнює й уточнює матеріал оглядової, висвітлюючи розділи курсу, що викликають серйозні труднощі при самостійному вивченні.

Лекційні спецкурси звичайно виходять за рамки навчальної програми, значно розширюючи й поглиблюючи наукові знання, одержані в рамках програми, полегшують їхнє творче осмислення. Через спецкурси ученьї вводяться в проблематику певної наукової школи, проходять школу творчого пошукового мислення. Найчастіше спецкурси читаються на матеріалі науково-дослідної роботи викладача.

Як правило, за **структурою** лекція складається зі вступу, основного змісту й заключної частини.

Вступ розкриває місце лекції у навчальній програмі курсу, пов'язує її з попередньою лекцією, показує значущість теми у професійній підготовці, мотивує ученьів до зацікавленої розумової роботи.

Основний зміст лекції визначається навчальною програмою дисципліни. Всі факти, приклади, цифри, аргументи, коментарі мають відповідати меті лекції та вести до розкриття її основних ідей. Водночас не варто переобтяжувати лекцію інформацією – все одно ученьї її не зможуть засвоїти через обмежені фізіологічні можливості пізнання. Головне – якість інформації, її підготовленість до розуміння ученьями. Фактичного матеріалу в лекції повинно бути рівно стільки, скільки необхідно для розуміння питання ученьями. Весь фактичний матеріал повинен бути пронизаний узагальненнями, що надають лекції наукової переконливості й доказовості.

Лекційний матеріал бажано чітко оформлювати у вигляді системи, яка краще запам'ятовується й передбачає перенесення знань на нові ситуації. Виділяючи питання навчальної програми для самостійного опрацювання учнями і тим самим усуваючи його із лекційного курсу, викладач повинен мотивувати це перед учнями та показати її місце у загальній системі. Необхідно виховувати в слухачів звичку орієнтуватися при вивченні предмета на відповідну навчальну програму.

Вимоги до лекції та психологічні умови її ефективності

Лекція становить собою одну з найбільш складних ділянок у діяльності викладача. Лекційні курси, як правило, доручають читати найбільш досвідченим викладачам: професорам і доцентам, докторам і кандидатам наук. Лектор повинен виконувати вимоги до лекції, а саме забезпечувати такі її характеристики, як науковість, доступність, наступність, історичність, зв'язок теорії з практикою.

Науковість досягається тим, що зміст лекції відбиває досягнення певної науки, тому лекція повинна розкрити певні знання, наукові теорії, закони, правила. Для їх ілюстрування викладач відбирає найбільш яскравий, виразний фактичний матеріал, наочність.

Доступність лекційного матеріалу не повинна знижувати її науковість. Інколи викладач прагне зробити матеріал більш доступним за рахунок надмірного його спрощення. На шляху забезпечення доступності необхідно здійснювати індивідуальний підхід до учнів, адже рівень їх підготовки різний. Одним учням достатньо для засвоєння матеріалу прослухати лекцію, записавши найбільш важливі положення й проглянувши наукові посібники, інші потребують додаткової уваги викладача, активного його сприяння в засвоєнні навчального матеріалу.

Наступність передбачає, що кожна лекція органічно пов'язана із попереднім матеріалом і підготовлює до засвоєння наступного. На вступних лекціях для першокурсників слід спиратися на одержані ними раніше знання і їх особистий досвід. Подача лекційного матеріалу в цілком закінченій формі (всі проблеми вирішені, все цілком зрозуміло, немає питань) знижує зацікавленість учнів, погіршує їх мнемічні можливості, тоді як деяка неясність, недомовленість посилює пізнавальну активність.

Історичність у подачі лекційного матеріалу означає, що він повинен розглядатись у координатах тієї епохи, конкретного періоду, коли зародилася певна ідея, теорія, з'явився той чи інший факт. Це допомагає слухачам осмислити історію науки, творчих пошуків учених, їх сподвижницьку працю. Учень повинен належним чином оцінити складності наукових відкриттів, як того багатства, що накопичили попередні покоління людей.

Зв'язок теорії з практикою виявляється в лекційному викладанні як практична орієнтація. Кожне теоретичне положення під час читання курсу повинне пов'язуватися з конкретними прикладами професійної діяльності. Учень повинен зрозуміти, що та чи інша теорія, по-перше, з'являється з потреб практики, а по-друге, призначена для їх вирішення.

Зміст лекції відзначається проблемністю, що виступає на різних рівнях складності, а саме: як наукова або навчальна (методична) проблемність. У першому випадку мова йде про аналіз у лекції явищ, недостатньо розкритих сучасною наукою. У цьому випадку в лекції подається аналіз наукових гіпотез, шляхів дослідження, можливих висновків. Вони є найбільш доцільними для учнів старших курсів, подаються, як правило, у формі спецкурсів.

Найчастіше під час лекції проявляється методична (навчальна) проблемність, яка передбачає постановку питань, що активізують розумову діяльність учнів, їх пізнавальні процеси (насамперед, мислення, пам'ять, уяву). Постановка перед аудиторією проблемних питань, вирішення яких уже відоме науці, дозволяє прилучити учнів до самостійного аналізу навчального матеріалу у процесі якого проходить його усвідомлення. У деяких ситуаціях такі проблемні питання спонукають учнів до пошуку нових наукових даних і до засвоєння ще невідомих для них знань.

Читання лекції – трудомісткий процес, напружена праця. Так, читання про себе підвищує обмін речовин в організмі людини на 16%, гра у шахи – на 43%, гра на скрипці – на 77%, а читання лекції – на 94%. Енерговитрати внаслідок праці промислових робочих становлять 200-250 кілокалорій на годину, а на читання лекції у великій аудиторії витрачається 140-270 кілокалорій на годину. Важливим фактором рівня лекційного викладання є мовлення викладача,

яке має бути чітким, зрозумілим, грамотним, образним і змістовним. Володіння усним мовленням – це велике мистецтво. Як зауважив англійський драматург Бернард Шоу, є 50 способів сказати «так», 500 – «ні» і тільки один спосіб написати їх. Техніку мови викладача вищої школи можна вдосконалювати за допомогою правильного дихання, поставлення голосу, дикції та ритміки. Преподнятий повинен так спілкуватися, щоб вихованці відчули в його словах волю, культуру, особистість. Існують певні правила поведінки прора під час лекції. Зокрема, наступні:

- Строга дисципліна початку й закінчення лекції;
- Постійний самоконтроль й почуття настрою в аудиторії;
- Мовлення правильне, без жаргону й штампів;
- Виключення з мовлення лозунгів і повчань, яких сам лектор не виконує;
- Манера поведінки проста, без марнославства.
- Використання прийомів, що допомагають учням досягти розуміння навчального матеріалу;
- Забезпечення активної розумової діяльності ученьів;
- Підтримка зворотного зв'язку з аудиторією.

Виклад лекції повинен бути образним, зацікавленим, натхненним, інформаційно-насиченим, емоційно-експресивним. Темп мовлення лектора повинен відповідати можливостям аудиторії сприйняти й зрозуміти поданий матеріал, записати його основні положення. На молодших курсах він повинен бути повільнішим (40-60 слів на хвилину), ніж на старших (70-80 слів на хвилину).

Активізувати діяльність ученьів під час лекції допомагають такі дії викладача, як:

- Виразність мовлення та його відповідність поставленим задачам;
- Звернення до досвіду й знань ученьів;
- Постановка проблемних питань;
- Використання історичних даних;
- Порівняння різних наукових теорій і поглядів;
- Стимулювання ученьів до власних висновків й узагальнень;
- Використання епізодів з життя діячів науки, образів художніх творів;
- Включення елементів діалогу.

Прийоми, що допомагають учням зрозуміти навчальний матеріал, можна об'єднати у наступні блоки.

-Комунікативні прийоми: неформальність спілкування, вияви розуміння ученьів, емпатія в стресових ситуаціях контролю, довірливість, прагнення спілкуватись “на рівних”, готовність допомогти ученью.

-Прийоми контролю: направляти контроль на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, використання навчальної функції контролю, пріоритет усного контролю, письмову форму контролю доцільно завершувати бесідою, детально розкривати об'єктивність оцінки.

-Прийоми викладача, що забезпечують рефлексію своєї діяльності та соціальну перцепцію ученья: прора і інтуїція і знання психології, самовладання, опора на психологічну характеристику ученья.

-Особливості мовлення викладача: пояснення від зворотного, ретельний аналіз помилкового рішення задачі, заклик до ученьів “Задавайте питання”, не залишати питання без відповіді, використання афоризмів, точних формулювань, виправлення комунікативних помилок за допомогою гумору.

Цікавий підхід до факторів розуміння навчального матеріалу ученьями представив М.І. Мамардашвілі. Ключовим з погляду психології є твердження, що розуміння йде своїми коріннями в онтологічну буттєвість конкретної людини. Людина повинна відкрити в культурі істину про себе, інтуїцію причетності до Вищого. Тому викладання – це філософська комунікація з метою індукувати думку. Платон, Кант, Декарт повинні стати Співбесідниками, викликати передчуття, що їх думки можна продовжити самому. Практичну реалізацію ці положення знаходить у розробленій вченим “думконавчаючій прораці”, яку відзначає стиль викладання: «думка-мовлення», публічне мислення вголос.

У роботах С.І. Гессена викладання в університеті розглядається як спільна дослідницька діяльність ученьів і викладача. Університет є викладання через здійснюване на очах учнів дослідження. Єдність дослідження і викладання означає, що наука розглядається як ще не

зовсім вирішена проблема, як щось, що знаходиться в процесі дослідження, тоді як школа вчить готовим і завершеним знанням. Задача викладача не в тому, щоб учить, а в тому, щоб працювати в своїй науці, якої він може навчити лише в міру своєї дослідницької роботи. Учень не просто вчиться – він займається наукою. Обидва рухають науку вперед.

Ряд дослідників вирізняють комунікативний фактор як провідний для розуміння навчального матеріалу учнями. Зімня І.О. звертає увагу на необхідність довірливих взаємин лектора з аудиторією. Наявність контактів надихає лектора, приносить задоволення. Методами контакту виступають емоційність та інтелектуальне співпереживання, спільно-розумова діяльність, майстерність мовлення. Здатність до самостійного мислення, гнучкість розуму, відсутність скутості – показники досвідченого лектора.

Наступна психологічна умова ефективності лекції – це вміння викладача управляти психічними станами, емоціями та настроєм, як своїми, так і учнів. Препро повинен створити таку духовну, інтелектуальну та емоційну атмосферу під час спілкування, де панували б довіра, добро, оптимізм, гуманність, взаєморозуміння та взаємопідтримка. Вирішення цієї задачі спирається на розвиток упрпра професійної рефлексії, володіння механізмами взаєморозуміння (ідентифікацією, емпатією, спостережливостію тощо), прийомами психологічного впливу на вихованців (навіювання, переконання, прохання, вимога тощо).

Під час викладання препро орієнтує учнів на взаємозв'язок лекції й підручника, що визначається специфікою навчального предмета. Лекції з фундаментальних дисциплін орієнтуються на підручник, однак, ним не обмежуються. Викладач уводить в лекцію матеріали нових наукових досліджень, що знайшли відображення в статтях, монографіях, результатах досліджень кафедри тощо. Лекції зі спеціальних дисциплін значною мірою динамічні, оскільки матеріал підручника застаріває швидше. Тому звернення викладача до нових матеріалів стає нагальною необхідністю.

Психологічні умови активізації діяльності учнів під час практичних форм навчальних занять

Органічно пов'язані з лекцією практичні форми організації навчального процесу у вищому навчальному закладі: семінари, практичні й лабораторні роботи, тренінги.

Мета практичних форм організації навчального процесу у ВНЗ – розширення, поглиблення і деталізація наукових знань, одержаних учнями на лекціях та в процесі самостійної роботи, підвищення рівня засвоєння теоретичного навчального матеріалу, прищеплення професійно важливих умінь і навичок, розвиток наукового мислення, ділового спілкування та мовлення учнів.

Практичні заняття сприяють виробленню вмінь і навичок, потрібних для оволодіння професійною діяльністю. Зокрема, обчислень та розрахунків, роботі на комп'ютерах, відпрацюванню навичок роботи з довідковим апаратом бібліотеки, роботи з науковою і навчальною книгою, з інтернетом.

На молодших курсах практичні заняття носять систематичний характер, йдучи за лекціями. Однак, одного лекційного матеріалу, як правило, недостатньо. Необхідна попередня самостійна робота учнів з теми за конспектом, підручником, навчальною літературою для ґрунтового оволодіння теорією питання. Для цього учень заздалегідь знайомляється з планом практичного заняття, при потребі звертаються за консультаціями до викладача.

Лекційний і практичний курс, як правило, викладають різні викладачі. Водночас, доцільно, щоб лектор сам вів хоча б частину практичних занять, безпосередньо обговорюючи чи відпрацьовуючи навчальний матеріал. Це дозволяє координувати лекції й наступні практичні заняття, коригувати проведення лекцій, враховуючи рівень їх засвоєння учнями під час практичних занять.

Структура практичних занять включає вступ викладача; обговорення теоретичного матеріалу за темою; виконання практичної роботи, що включає окремі задачі, завдання, вправи, етюди, ділові й рольові ігри тощо; підведення підсумків практичної роботи; контроль і самоконтроль знань, умінь і навичок учнів, закріплених і отриманих під час заняття; завершальне слово викладача.

Мета занять повинна бути зрозумілою не лише викладачу, але і учням. Викладач

доводить до усвідомлення учнями важливість виконання практичних робіт для опанування професійною діяльністю. Слід організувати практичні заняття так, щоб учень постійно відчували зростання складності виконуваних завдань, переживали позитивні емоції від власних успіхів у навчанні, були зайняті напруженою творчою роботою, пошуками правильних і точних рішень. Велике значення мають індивідуальний підхід і продуктивнепрічне спілкування. Учень повинні мати можливість розкрити і проявити свої здібності, свій особистісний потенціал. Тому при розробці завдань і плану занять викладач повинен враховувати рівень підготовки та інтереси кожного учня групи, виступаючи в ролі консультанта і не пригнічуючи самостійності й ініціативи учнів.

Отже, практичні заняття служать своєрідною навчальною формою здійснення зв'язку теорії з практикою, сприяють виробленню професійно важливих умінь та навичок застосовування знань.

Крім підготовки до кожного питання плану практичного заняття, учням доручається робити самостійні короткі узагальнення наукового і методичного характеру із проблеми у формі таблиць, схем, резюме. Це сприяє активізації розумової діяльності учнів. У деяких випадках проведення практичних занять (семінарських, лабораторних) можна доручати самим учням. Наприклад, упрічному вузі, покликаному виховуватипрічну культуру майбутнього вчителя, надзвичайно, важливо якомога раніше надати слухачеві можливість відчувати себе в ролі вчителя, відповідального за рівень засвоєння знань тих, хто навчається. Ведучий заняття виступає як його організатор, втілювач, контролер, поціновувач, засвоюючи всі необхідні дляпра вміння й навички роботи з аудиторією. Учень магістратури, незалежно від спеціальності, вже у необхідному порядку проводять практичні заняття під час виробничої практики, виробляючи у себе вміння, необхідні в діяльності викладача.

Викладач у таких випадках повинен бути присутнім на заняттях. Його роль полягає у висловленні конкретних чітких рекомендацій і порад кожному ученьу при підготовці до заняття та у делікатному контролі у його процесі.

Кожне заняття доцільно закінчувати коротким висновком і вказівками викладача до подальшої роботи або аналізом плану проведення наступного практичного заняття.

Різновидом практичних форм навчальних занять є **семінар**. Він носить більш виражене теоретичне спрямування. Це організаційна форма, під час якої викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких учень готують доповіді на підставі індивідуально виконаних завдань (рефератів).

Дидактична **мета семінару** – поглиблення й закріплення лекційного курсу й самостійної роботи, перевірка якості знань, узагальнення й систематизація вивченого, розвиток творчого мислення, вміння використовувати теоретичні знання на практиці, повідомлення нової інформації тощо. Кінцевою метою є формування переконань і світогляду учнів, їх професійної спрямованості.

Під час семінарів забезпечується найбільш тісний контакт і встановлення довірливих взаємин викладача і учнів, їх продуктивне спілкування. Зовнішня активність учнів під час семінарів значно зростає порівняно з лекціями. На учень покладається значно більша відповідальність: він активно діє, виконує поставлені завдання та оримує за них оцінку викладача.

Семінарські заняття одержали свою назву від латинського слова «*seminarium*», що означає «розсадник». Вони проводилися в давньогрецьких і римських школах як поєднання диспутів, повідомлень учнів, коментарів і висновків викладачів.

Подальший розвиток семінарських занять одержали в університетах. У XVII столітті вони призначалися, головним чином, для роботи над першоджерелами, переважно з гуманітарних наук. На початку XIX століття в російських університетах семінари організувалися при кафедрах. Так, з 1907 р. систематично працював семінар російської філософії при Київському університеті під керівництвом В.І.Перетца. Він мав дослідницьку спрямованість: розширював науковий кругозір учнів та вчив їх проведенню наукових розвідок.

Нині семінар – одна з основних форм практичних занять, що проводяться під керівництвом викладача. Семінар відзначається гнучкістю проведення, дозволяє враховувати

специфічні особливості як самої дисципліни, так і ученьів (їх підготовленість, інтереси, особистісні риси).

Проведення семінарів дозволяє викладачу вирішувати такі професійні задачі (за О.М.Матюшкіним):

- розвивати творче професійне мислення ученьів;
- посилювати пізнавальну мотивацію ученьів;
- забезпечувати професійне використання ученьями знань в навчальних умовах.

Професійне використання знань передбачає володіння мовою відповідної науки; навичками оперування формулюваннями, поняттями, означеннями; вміннями й навичками постановки й розв'язання інтелектуальних проблем і задач, спростування, відстоювання свого погляду.

У процесі проведення семінарських занять ученьї оволодівають науковим апаратом, набувають навичок оформлення наукових робіт і оволодівають усним і письмовим викладом матеріалу, а також умінням захисту й обговорення висунутих наукових положень і висновків.

Під час проведення семінару важливо забезпечити атмосферу спільної творчої роботи, заохочувати ученьів до виступів аналітичного й оцінного характеру, до участі у дискусіях, що ґрунтуються на доповідях ученьів за підготовленими темами й рефератами. Викладач дає ученьям установку на прослуховування або акцентує їх увагу на аналізі, оцінці та обговоренні залежно від тематики і ситуації.

В організації семінарських занять реалізується принцип спільної діяльності, співтворчості. Згідно дослідженням спільної навчальної діяльності, процес мислення і засвоєння знань більш ефективний у тому випадку, якщо задача вирішується колективними зусиллями. Тому семінарське заняття ефективне тоді, коли проводиться як наперед підготовлене спільне обговорення висунутих питань кожним учасником семінару, коли відбувається спільний пошук відповідей ученьською групою, коли у ученьів з'являється можливість розкриття й обґрунтування різних поглядів. Таке проведення семінарів забезпечує контроль за засвоєнням знань і розвиток наукового мислення ученьів.

Спецсемінари проводяться для ученьів старших курсів. Ця форма навчальних занять має дослідницьку спрямованість і є школою спілкування дослідників, що розпочинають працювати з певної наукової проблеми. Спецсемінар, керований авторитетним фахівцем, набуває характеру наукової школи, привчає ученьів до колективного мислення і творчості. В ході спецсемінару важливу роль виконують відповідна орієнтація ученьів на групову роботу, її оцінка.

Лабораторні заняття у вищих навчальних закладах прилучають ученьів до емпіричних та експериментальних досліджень, використовуваних при цьому обчислень, технічних пристроїв, апаратури, вимірювальних приладів, комп'ютерів тощо.

Саме значення слів «лабораторія», «лабораторний» (від латинського «labog» – праця, робота) вказує на поняття, що склалися в далекі часи і пов'язані з застосуванням розумових і фізичних зусиль у пошуках раніше невідомих шляхів і засобів для розв'язання виниклих наукових і життєвих проблем. Отже, проведення лабораторних занять відзначається своєю складністю.

Лабораторні заняття поділяються на навчальні та навчально-дослідні. Під час навчальних лабораторних робіт ученьї краще засвоюють програмовий матеріал, відпрацьовують його застосування на практиці, використовують теоретичні розрахунки, формули, положення для вирішення конкретних задач. Жодна з форм навчальної роботи не вимагає від ученьів такого вияву ініціативи, самостійності в прийнятих рішеннях, як лабораторна робота. Тому навчальними планами на лабораторні заняття відводиться залежно від спеціальності від 30-40% до 60% навчального часу.

Велике значення має правильна організація лабораторних занять. Ученьї попередньо готуються до його проведення: вивчають теоретичний матеріал, підготовлюють лабораторне обладнання, необхідні предметні матеріали, пристрої тощо. У підготовці їм допомагають плани лабораторних робіт. Під час лабораторної роботи ученьї користуються інструкцією до її проведення, здійснюють записи виконання завдань, роблять власний висновок з виконаного.

Навчально-дослідні лабораторні заняття носять експериментальний характер. Їх

завдання звичайно відповідають основному науковому напрямку роботи кафедри, а в деяких випадках можуть бути складовою частиною її науково-дослідної роботи. Отже, учень при їх виконанні фактично виступають асистентами професорів.

Під час навчально-дослідного лабораторного заняття у учень формуються практичні вміння та навички проведення дослідження чи експерименту. Результати виконання цих завдань заслуховуються на заняттях, кращі роботи рекомендуються на ученьські наукові конференції та засідання наукових товариств.

Однією з популярних форм практичного навчання, яка може бути використана для формування професійних умінь та навичок, є **тренінг**.

Тренінг (від англ. training – підготовка, тренування, вправлення) форма навчальних занять, що передбачає включення учень у активну взаємодію між собою та з викладачем з метою виконання конкретних практичних завдань, вправ тощо. Мета тренінгу фактично не відрізняється від мети інших навчальних занять – це формування знань, умінь і навичок, що потрібні в певних професіях (групі професій). Водночас спосіб досягнення цієї мети є для тренінгу своєрідним. Тренінг дозволяє за короткий час одержати знання, сформувати навички та вміння, засвоєння яких при звичайних формах відбувається набагато повільніше. Ігровий характер занять, акценти на виконанні практичних завдань сприяють мобілізації можливостей і здібностей усіх учасників тренінгу. Тренінги широко використовуються у підготовці спеціалістів професій типу «Людина-людина» – там де на перший план виходять комунікативні, особистісні якості фахівця (педагоги, психологи, лікарі, працівники фінансових та сервісних служб, торгівлі тощо).

Для розвитку в учень **рефлексії** у навчально-виховному процесі ВНЗ потрібні такі **умови**:

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

Особистість фахівця з вищою освітою відзначається соціальною зрілістю, яка передбачає його активну життєву позицію, здатність продуктивно впливати на розвиток суспільства, вдосконалювати оточуюче середовище. Показники стану свідомості та діяльності, що свідчать про рівень соціальної зрілості особистості випускника (Базилевич В.Д., Поночовний М.І.) відображені на Рис. 1.

Для розвитку в учень **рефлексії** у навчально-виховному процесі ВНЗ потрібні такі **умови**:

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

Особистість фахівця з вищою освітою відзначається соціальною зрілістю, яка передбачає його активну життєву позицію, здатність продуктивно впливати на розвиток суспільства, вдосконалювати оточуюче середовище. Показники стану свідомості та діяльності, що свідчать про рівень соціальної зрілості особистості випускника (Базилевич В.Д., Поночовний М.І.) відображені на Рис. 1.

Для розвитку в учень **рефлексії** у навчально-виховному процесі ВНЗ потрібні такі **умови**:

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

Особистість фахівця з вищою освітою відзначається соціальною зрілістю, яка передбачає його активну життєву позицію, здатність продуктивно впливати на розвиток суспільства,

вдосконалювати оточуюче середовище. Показники стану свідомості та діяльності, що свідчать про рівень соціальної зрілості особистості випускника (Базилевич В.Д., Поночовний М.І.) відображені на Рис. 1.

Для розвитку в ученьів **рефлексії** у навчально-виховному процесі ВНЗ потрібні такі **умови**:

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

Особистість фахівця з вищою освітою відзначається соціальною зрілістю, яка передбачає його активну життєву позицію, здатність продуктивно впливати на розвиток суспільства, вдосконалювати оточуюче середовище. Показники стану свідомості та діяльності, що свідчать про рівень соціальної зрілості особистості випускника (Базилевич В.Д., Поночовний М.І.) відображені на Рис. 1.

Основні поняття: лекція, функції сучасної вузівської лекції, дидактичні принципи відбору та викладу матеріалу, практичні заняття, структура практичних занять, семінари, семінар-дискусія, лабораторні заняття, критерії оцінки семінарського заняття.

ТЕМА 2.4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВНЗ

План

1. Недоліки традиційних форм організації навчання у ВНЗ
2. Значення соціальної взаємодії для розвитку психіки та особистості ученья
3. Психологічна сутність та класифікація інтерактивних методів навчання
4. Психологічні умови використання інтерактивних методів навчання

Недоліки традиційних форм організації навчання у ВНЗ

Особливою прикметою сучасних змін у системі вищої освіти є розуміння професійності як такої, що невіддільно пов'язана з високим загальним рівнем загальної культури та інтелекту, а не лише із суто фаховими знаннями, вміннями, навичками. Важливим показником професіоналізму особистості слугує її творчість, що спирається на структурованість, категоріальність, узагальненість, гнучкість, оперативність знань, необхідних для прийняття ефективних рішень; як інтелектуальна ініціатива в єдності її пізнавальних та мотиваційних компонентів, що зумовлюють готовність фахівця до самостійної інтелектуальної діяльності; як його самоорганізація та саморегуляція. Втім традиційні форми організації навчальних занять у вищому навчальному закладі не повною мірою відповідають поставленим сьогодні завданням перед вищою освітою. Зокрема, найбільш типовими недоліками є наступні:

1. Ученья демонструють індивідуальні знання, тому спілкування практично відсутнє.
2. Недостатньо організуються співпраця і взаємодопомога між ученьями. Спроба допомогти один одному розцінюється як підказка, заборонений прийом, порушення дисципліни.
3. Знижується особистісне включення ученьів у навчальну діяльність.
4. Обмежується інтелектуальна ініціатива та активність ученьів.
5. Дистанція між викладачем і ученьями ставить бар'єр спілкування, взаємодії.
6. Ученья мають можливість уникнути активної участі у навчальному процесі, відмовчатися, займатися під час занять іншою роботою.

Неприпустимими є такі форми організації навчальних занять, які ставлять ученьів у пасивну позицію, мінімізують їх пізнавальну й мовну активність. Адже при цьому відсутня можливість формувати у ученьів навички професійного спілкування і взаємодії.

Досягнення високого рівня інтелектуального та особистісного розвитку ученья – важлива задача, поставлена перед системою вищої освіти. Шлях її вирішення проходить через запровадження інтерактивнихпрпрічних технологій. Реалізація останніх прямо залежить від

усвідомлення викладачами вищих навчальних закладів психологічної сутності цих технологій та їх різнобічного позитивного впливу на становлення особистості спеціаліста.

Значення соціальної взаємодії для розвитку психіки та особистості ученья

Загальноприйнятим у вітчизняній психології тапрпріці стало положення про те, що онтогенез психіки й особистості людини відбувається у процесі її взаємодії із соціальним оточенням, коли здійснюється передача досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Цей висновок образно висловлений Л.С.Виготським: "Будь-яка вища психічна функція з'являється на сцені двічі: перший раз як діяльність колективна, соціальна діяльність, тобто функція інтерпсихічна, другий раз як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини, як функція інтрапсихічна" (Л.С.Выготский Избр. психологические исследования. - М., 1956. - С. 450.).

Використання інтерактивних методів навчання призводить до активізації взаємодії між викладачем і ученьями, яка, у свою чергу, забезпечує становлення таких сфер особистості ученья, як:

1. Формування системи взаємин на основі партнерства, гуманності, моральних норм (Г.О. Балл, І.С. Булах, Л.В. Долинська, О.В. Киричук та ін.).
2. Розвиток самостійності й творчості особистості (І.Д.Бех, О.М. Матюшкін, Г.І.Сорока, Т.Д. Щербан та ін.).
3. Розвиток специфічних властивостей навчально-пізнавальної діяльності: діалогічності і стереоскопічності мислення, вмінь аргументувати, заперечувати, доводити, пояснювати тощо (В.В. Давидов і А.К. Маркова, Т.Д.Щербан та ін.).

В умовах вищої школи особливо важливою задачею є інтелектуалізація навчально-виховного процесу. З цього погляду інтерактивні методи, побудовані на посиленні соціальної взаємодії у процесі спілкування та спільної діяльності викладача і ученьів, виступають дієвим засобом. Ряд проведених у загальній психології досліджень (Я.О.Пономарьов, О.В.Беляєв, В.О.Кольцова, В.М.Носуленко) показують, що в більшості випадків спілкування позитивно впливає на динаміку і результати пізнавальних процесів. Це виражається у зниженні відсотка помилок і зростанні вибірковості пошуку; уточненні і узагальненні уявлень; збільшенні повноти відтворення і зростанні об'єму запам'ятованого матеріалу; успішнішому розв'язанні творчих задач; забезпеченні більшої глибини і повноти аналізу та узагальнень при засвоєнні понять. Такі зміни з'являються завдяки виникаючим у міжособистісній взаємодії психічним явищам. До них відносяться: обмін інформацією, способами дій, почуттями і настроями; взаємна корекція, уточнення, збагачення думок, виникнення проблемних ситуацій у результаті зіткнення різних підходів і поглядів; тісна взаємозумовленість соціальної і пізнавальної мотивації.

У системіпрпрічної взаємодії ученья існують дві важливі для формування особистості спеціаліста лінії: по-перше, з викладачем, а по-друге, з іншими ученьями. Безумовно, взаємодія ученья з викладачем має вирішальне значення для його професійного становлення. Викладач – носій професійно важливих знань, вмінь, навичок, його позиція відзначається якостями старшого, компетентного, авторитетного. Комунікативна ситуація у системі викладач-учень виникає у зв'язку з тим, що учень об'єктивно потребує інструктування, а суб'єктивно відчуває потребу в отриманні інформації, поради, допомоги або розуміння з боку викладача. Така взаємодія переважає під час індивідуальних консультацій, пов'язаних з організацією самостійної роботи ученьів та керівництвом нею. У інших навчальних ситуаціях відбувається одночасна взаємодія як ученьів з викладачем, так і між собою. Зокрема, на лекціях, семінарських, лабораторно-практичних заняттях тощо.

Важливого і специфічного розвивального значення набуває активна взаємодія ученьів, побудована на засадах партнерства і рівності. Слід зазначити, що взаємодія ученьів між собою відповідає їх віковим особливостям, які виявляються у прагненні до взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємодопомоги. Спілкування з однолітками приносить особистості відчуття повноти життя і задоволеності, що, у свою чергу, створює сприятливі умови для її саморозкриття і самореалізації у процесі вільного виявлення ініціативи, самостійності. Активна

взаємодія між учнями надає їхньому навчанню у ВНЗ особистісної значущості, пов'язаної із невимушеністю й насиченістю спілкування, виникненням у ньому ігрових моментів.

У процесі взаємодії між учнями створюються особливо сприятливі умови для розвитку пізнавальної діяльності: здатності бачити і співвідносити різні ракурси проблеми; вміння вирізняти і цінувати погляди іншого, узгоджуючи їх з власними; відпрацювання складних логічних операцій доведення і спростування, вміння аргументувати і відстоювати свою позицію. Виникає і розвивається пізнавальна взаємодія, що розуміється як здатність пропонувати варіанти рішення, формулювати їх для інших; оцінювати пропозиції співучасників; удосконалювати свої пропозиції у відповідь на ділові зауваження групи; переживати зацікавленість думками товаришів.

Спілкування між учнями – засіб формування **етичної свідомості** і гуманного ставлення до інших, навичок співпраці. Взаємини рівності, партнерства, природні в групах однолітків, визначають і відповідну систему моральних норм, відмінних від тих, що регулюють спілкування із старшими.

Таким чином, безпосереднє спілкування і взаємодія викладача і учнів виступають провідною умовою розвитку їх психіки та особистості. Організатором спілкування і взаємодії у різноманітних навчальних ситуаціях виступає викладач при активній участі учнів. Відтак, використання інтерактивних методів навчання у вищій школі є психологічно обґрунтованим та пріоритетно доцільним.

Психологічна сутність та класифікація інтерактивних методів навчання

Ключовим у розумінні психологічної основи інтерактивних методів є поняття інтеракції, більш відомого в російській та українській психологічній літературі як міжособистісна чи соціальна взаємодія (з англ. interaction – взаємодія). Соціальна взаємодія вважається складовою частиною спілкування та спільної діяльності, які утворюють нерозривну єдність (Л.С.Виготський, В.В.Москаленко, В.М.Мясищев, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, Л.Е.Орбан-Лембрик та ін.). Люди не просто спілкуються в процесі виконання ними суспільних функцій, але вони завжди спілкуються в деякій діяльності, "з приводу" неї. За допомогою спілкування діяльність організовується і збагачується. У свою чергу, в спільній діяльності формується потреба в спілкуванні.

У спілкуванні та діяльності між людьми відбувається їх **взаємодія**. Одна людина здатна свою дію вносити зміни у поведінку і діяльність іншої та водночас сама змінює свою поведінку внаслідок дій свого партнера. Дія, спрямована на партнера, яка викликає зміни у поведінці партнера, називається **впливом**. Таким чином, кожен учасник спілкування одночасно і об'єкт і суб'єкт психологічного впливу. Процес обміну впливами у ході спілкування називають взаємовпливом. Вплив водночас є елементом взаємовпливу.

За особливостями ціннісних орієнтацій та мотивації учасників спілкування вирізняються типи взаємодії співпраця і суперництво. **Співпраця** визначається як така міра функціональної взаємозалежності сторін, де успіх і винагорода окремого індивіда обумовлені успіхом всіх інших членів, що вимагає від них узгоджених дій. Між учасниками виникає довіра і привабливість.

Психологічною сутністю інтерактивних методів навчання виступає міжособистісна (соціальна) взаємодія у єдиному процесі спілкування і співпраці між учнями та викладачем. Таке поєднання призводить до створення в аудиторії інтерактивного середовища, в якому відбувається інтенсивний обмін, з одного боку, розумовими діями та їх продуктами, а, з іншого – предметними діями та їх результатами. В основі всіх інтерактивних методів навчання закладена схема «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт». Втім, інтерактивні методи навчання характеризуються значною варіативністю, оскільки вони використовуються у протилежних ситуаціях, що передбачають різне співвідношення емоційно-особистісних та предметних складових навчальної співпраці. Відтак, методи інтерактивного навчання доцільно поділяти на дві групи: по-перше, з перевагою навчального спілкування, по-друге, – з перевагою навчальної співпраці.

В одній групі інтерактивних методів у взаємодії на перший план виходить зв'язок «суб'єкт – суб'єкт» і переважає обмін думками, смислами тощо, а в іншій групі – більшої ваги

набуває опосередкованість взаємин предметом спільних дій і переважає обмін діями, об'єднання яких призводить до спільного предметного результату.

Спілкування переважно включає обмін думками, смислове перетворення навчального матеріалу шляхом розумових експериментів, ідеального моделювання. Виробляється спільний духовний продукт: нове знання, розумові навички й уміння, вибір певного рішення. Натомість, у ході діяльності відбувається предметне перетворення вихідного матеріалу: створюється матеріальний продукт (прилад, макет, текст, аплікація, малюнок тощо). У цьому випадку спільний результат взаємодії має предметне вираження.

До першої групи інтерактивних методів навчання належать такі, де провідну роль відіграє діалог учасників. Це – дискусія, диспут, полеміка, «круглий стіл», рольові ігри, ігри-інсценізації, імітаційні ігри.

До другої групи слід віднести методи, в яких діалог виступає у підпорядкованій ролі, доповнює спільну навчальну діяльність з перетворення єдиного предметного матеріалу. Це – навчальна співпраця у мікрогрупах, дидактичні ігри з наявністю спільного предметного матеріалу.

Деякі інтерактивні методи навчання займають середнє місце між зазначеними групами і однаковою мірою поєднують навчальне спілкування і співпрацю. Це, зокрема, метод проектів, де включається етап обговорення з перевагою діалогу і наявний спільний предметний результат – проект. Подібні ознаки інтерактивних методів виникають під час організації мозкової атаки, деяких ігрових методів (театралізована гра, гра-драматизація).

Психологічні умови використання інтерактивних методів навчання

Перебування ученьів у групі автоматично не забезпечує появу у ній активної взаємодії, яка викликала б помітний пррпрічний ефект. Інтерактивні методи навчання спрямовані на активізацію взаємодії між викладачем та між самими ученьями шляхом виконання спільної навчально-професійної діяльності. Психологічними умовами ефективного використання інтерактивних методів навчання виступають наступні положення.

1. *Наявність у тих, хто взаємодіє, єдиної мети.* При цьому важливо розмежувати смислові нюанси в термінах єдиної й однакової мети. Єдина мета передбачає, що для її здійснення необхідні об'єднані зусилля всіх присутніх, інакше вона залишається недосяжною. Якщо кожен у групі ученьів здатний без участі партнерів знайти рішення задачі, то взаємодію між ними можна назвати “поряд, але не разом”.

2. *Забезпечення мотивації ученьів до спільного розв'язання завдань роботи* полягає у розумінні кожним з виконавців того, що об'єднання їх зусиль становить обов'язкову умову отримання результату. Якщо учень переконаний у зворотному, то він прагне вийти з групи або залишається пасивним її учасником.

3. *Сукупність індивідуальних дій ученьів повинні становити органічну єдність, а не суму* передбачає, що індивідуальні дії й проміжні результати не дублюються, а взаємодоповнюються. Кінцевий продукт з'являється як результат об'єднаних зусиль ученьів. При уникненні когось з учасників кінцевий продукт виявляється неповноцінним.

4. *Проведення розподілу і координації дій* полягає у тому, що кожен учень виконує свою ділянку роботи і узгоджує її з товаришами. У ході взаємодії саме ця умова позначається особливо виразно. Відбувається обговорення дій один одного з висловленням зауважень, побажань, пропозицій (“зроби швидше”, “у тебе неправильно”, “перевір”, “спробуй ще раз”). Координація дій здійснюється на основі взаємоконтролю і самооцінки.

5. *Забезпечення єдиних простору, часу, результату роботи.* Поширеною помилкою є вважати цю умову визначальною. Хоча вона найбільш очевидна, але одного спільного перебування у відриві від вищеназваних умов недостатньо, щоб виникла активна взаємодія. Єдиний результат – той, у якому втілені об'єднані зусилля, присутній внесок кожного з учасників.

При використанні інтерактивних методів навчання потрібно враховувати наявні взаємини між ученьями, які будуть спільно працювати. Слід зауважити, що сама навчальна співпраця, взаємодія впливає на взаємини між ученьями, а тому може виступати засобом їх формування (коли ставиться такапррпрічна мета). З іншого боку, певний тип взаємин зумовлює

можливості використання інтерактивних методів. Коли провідною метою виступає оптимізація навчально-пізнавальної діяльності ученьів (а не формування їх взаємин), слід забезпечити позитивні, безконфліктні взаємини між учасниками взаємодії, створюючи відповідні робочі підгрупи. Достатній початковий рівень взаємин ученьів дозволяє одразу ж досягти високої ефективності у використанні інтерактивних методів. І це зрозуміло, адже викладач позбавлений необхідності вирішувати проблеми, пов'язані з упередженнями, недоброзичливим, у деяких випадках агресивним або й конфліктним ставленням ученьів один до одного. Вдосконалення взаємин ученьів, охоплених інтерактивними методами навчання, виступає не головною метою, а своєрідним побічним ефектом.

Коли мета формування навичок співпраці, взаємодії, спілкування виходить на перший план, то доцільно об'єднувати конфліктних, некоммунікбельних, несміливих ученьів, моделюючи в групі різні варіанти дефектних взаємин. Тепер акценти зміщуються на таку організацію взаємодії, що вимагає об'єднання, врахування інтересів один одного, тобто самою своєю структурою блокує реалізацію небажаних взаємин, або дає імпульс до їх подолання. У цих випадках інтерактивні методи навчання можуть бути дієвим засобом досягнення виховних цілей.

Прагнучи до підвищення ефективності інтерактивних методів навчання, викладач повинен орієнтуватись на повноцінну та активну взаємодію, специфіку співпраці і спілкування між ученьями і викладачами, на особливості прогнозованих розвивальних наслідків залежно від поставленої пріоритетної мети.

Дотримання вищезрозглянутої системи психологічних умов використання інтерактивних методів навчання допоможе досягти такого рівня активної пріоритетної доцільної взаємодії між ученьями й викладачем, якого неможливо отримати на основі індивідуальних і фронтальних методів організації навчального процесу.

ТЕМА 2.5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЯК НАУКОВЦЯ

План

1. Особистість науковця та її типи
2. Психологічні фактори наукової діяльності
3. Динаміка продуктивності наукової діяльності

Особистість науковця та її типи

Будова викладацької діяльності багатомірною. Її основні параметри зумовлені органічною інтеграцією самих по собі складних компонентів: наукового, пріоритетного, творчого. Інтегрованість як головна характеристика цілей, змісту, засобів діяльності викладача має місце у будь-яких навчальних ситуаціях, що виникають у вищому навчальному закладі. Неправильним було б вважати, що на лекції переважає пріоритетний компонент, а у керівництві науковою діяльністю – дослідницький.

Питання наукової роботи викладача, її організації серед ученьів залишаються мало вивченими. Однією з причин цього є обумовленість таких досліджень вирішенням однієї з найбільш складних проблем психології – творчості. **Творчість** пронизує всю викладацьку діяльність, і, якщо в інших видах професійної діяльності є лише показником її продуктивності, то в роботі викладача стає основоположною, фундаментальною та атрибутивною ознакою.

Особистість науковця характеризується специфічними властивостями та їх структурами. Науковець не просто робить відкриття, він ще несе за них відповідальність перед суспільством. Якість особистості науковця вивчали Н.В.Гончаренко, Б.М.Кедров, В.А.Крутецький, О.Н.Лук, Я.О.Пономарьов, Г.Сельє та ін. Київський психолог В.В. Рибалка запропонував класифікацію 193 якостей, що визначають здібність особистості до природничо-наукової діяльності. Якість розподілено на 5 груп залежно від їх ролі в організації наукової діяльності: потребнісно-мотиваційні, інформаційно-пізнавальні, цілеутворюючі, результативні, почуттєво-емоційні компоненти. Ці якості виявляються на таких семи рівнях життєдіяльності особистості:

- спілкування та міжособистісної взаємодії (здатність до творчого спілкування у літературній формі, до усного спілкування з творчими людьми, до творчого спілкування у колективі, до творчого діалогу);

- спрямованості (активна природничонаукова гуманістична спрямованість на пошук гармонії, на творчу працю);
- характеру (цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, ініціативність, оригінальність, порядність, інтелігентність, старанність, діловитість);
- самосвідомості (адекватне самоусвідомлення, здатність до самоаналізу, до самоорганізації, до самовдосконалення);
- досвіду (здатність до постійного розвитку наукового досвіду, до формування та реалізації творчої життєвої стратегії, до самонавчання);
- інтелектуально-творчих здібностей, функцій, процесів (уважність, спостережливість, зацікавлене, творче ставлення до дійсності, логічне, оригінальне, нестандартне, стратегічне, системне, теоретичне і практичне мислення, розвинена пам'ять та уява);
- психофізіологічних якостей (типологічні властивості ВНД: чутливість, витривалість, рухомість, пластичність розумових процесів, працездатність, емоційність).

Спроби створити **типологію вчених** робилися неодноразово. Різні автори будували її виходячи з різних ознак. Наприклад, В. Оствальд на підставі швидкості розумових реакцій поділив учених на «класиків», що здійснюють наукову діяльність поволі, але глибоко і які не потребують узагальнення для успішної роботи і «романтиків», які творять швидко, але поверхнево, зацікавлених в оточенні, яке сприймало б їхні ідеї.

А.Пуанкаре класифікував учених на «аналітиків» (логіків) і «геометрів» (інтуїтивістів).

Найбільш конструктивною, на нашу думку, є класифікація, розроблена Н. Волгіним. Згідно його класифікації, за характером стилю наукової роботи викладачі бувають **теоретиками, експериментаторами і організаторами науки**, бо в сучасній науковій діяльності, що ускладнюється, неможливий учений-універсал. За стилем наукової творчості вирізняються «галузевіки» і «систематики», останні з яких породжують нові ідеї – їх всього 10% від загальної кількості вчених.

За структурою наукової діяльності і тим, які саме здібності розвинені, науковців поділяють на «відкривачів», «генераторів ідей», «класиків», «систематиків».

Характерною для викладачів є типологія за ознакою продуктивності різних складових їх діяльності. Вирізняють типи поєднання наукового та прічного її компонентів: високий рівень обох, науковий – високий, прічний – низький, науковий – низький, прічний – високий; обоє на низькому рівні. Опитування серед російських викладачів показало, що 17,9% мають інтерес до викладання; 50% - до викладання та наукової роботи з перевагою першого; 29,2% - до обох сфер з перевагою до науки; 2,9% - тільки до науки (З.Ф. Єсарєва).

Якщо цілі й завдання, зміст, норми й критерії, що висувуються прічною системою, є зовнішніми об'єктивними складовими діяльності викладача вищої школи й ученого, то методи і способи науково-педагогічної діяльності носять індивідуально-суб'єктивний характер, їх застосування залежить від психологічних факторів.

Психологічні фактори наукової діяльності

Продуктом наукової діяльності є наукові відкриття, до яких ведуть невтомні пошуки з періодичними моментами успіху та невдач. Діяльність науковця – складна і багатокомпонентна настільки, що іноді важко визначити, що саме мало вплив на становлення особистості вченого. Тут і природні особливі задатки, і обдарованість, і виховання, і випадок, і, навіть географічний та космічний фактори. Ми розглянемо лише деякі з психологічних чинників, щодо яких накопичено певні наукові дані.

Співвідношення емоційного та раціонального, інтуїції та логіки у науковій творчості не раз було предметом палких дискусій. Фізик Г.Х.Ерстед вирізняв дві сили наукового розуму: творчість і раціональність. Творчість – створення ідей, що пояснюють світ, вона пов'язана з уявою, фантазією, інтуїцією. Раціональність – перетворення результатів творчості у знання, яке можна використати, зберегти, передавати іншим. Класична раціональність, як установка на всемогутність розуму, не забезпечує наукової діяльності, яку здійснює не просто свідомість людини, а людина-суб'єкт. За теорією Гьоделя навіть математичні результати, які традиційно вважаються цариною логіки, не завжди можна отримати за допомогою формальних доведень.

Творчий процес наукової діяльності неможливий без таких психологічних факторів, як інтелектуальні почуття, інтелектуальна ініціатива та інтуїція.

Увагу інтелектуальних емоцій виявили ще в Давній Греції. В античній філософії вважалось, що любов – космічна сила, максимальний розвиток якої призводить до досягнення істини. Найвищий рівень любові досягається шляхом філософських роздумів, мудрості. Завдяки філософському розмірковуванню ерос людини піднімається до еросу як всезагального внутрішнього порядку творення речей. Піднесення почуттів у процесі пізнання призводить до особливого стану людини – **катарсису**, в якому досягається звільнення від чуттєвості та чисте споглядання істинності.

Інтелектуальні почуття вивчав і Р.Декарт. З його погляду, думка – форма всіх психічних явищ, у тому числі, і чуттєвих, а за походженням емоції є неусвідомлюваними явищами, роль яких орієнтувати людину в поведінці. Основне почуття в процесі пізнання – це подив, що є водночас і мотивом, і регулятором діяльності. Почуття сумніву – показник мислення і критерій істини, виконує орієнтуючу функцію.

Е.Кант підкреслював тісний зв'язок мислення з емоціями. Подив – не просто передус мисленню, а вже містить його. Почуття, особливо задоволення, захоплення, стимулюють мислення. Інтелектуальні почуття – бімодальні, амбівалентні. Вони і гальмують, і прискорюють мислення. Всі інші афекти негативно впливають на пізнання.

Протилежну думку обстоював А.Бергсон, розглядаючи зв'язок чуттєвого та раціонального на прикладі інтуїції. Інтуїція – більше, ніж розум, відкриває істину, яка на найвищому своєму рівні стає естетичним, прекрасним.

У сучасній психології прийняте положення про тісний зв'язок між мисленням і емоціями. Розглядати мислення без почуттів – це відірвати його від справжнього життя людини. (Л.С.Виготський, С.Л. Рубінштейн та ін.). В акті психічного відображення емоції та інтелект завжди єдині.

Багатьма психологами вважається, що почуття відіграють суттєву роль лише на початку наукової діяльності (в момент постановки задачі), або в момент усвідомлення її результату.

Інтелектуальна активність (**ініціатива**) – неодмінна умова наукової діяльності. Це здатність людини до постановки задач, проблем, нових способів дій. Інтелектуальна активність визначається як (Д.Б.Богоявленська):

1. вища життєва функція, що лежить в основі інтелектуальної творчості;
2. синтез інтелекту і особистості;
3. інтегральна характеристика суб'єкта наукової діяльності, складовими якої є розумові здібності та мотиваційна структура.

У викладачів виявляються різні рівні інтелектуальної активності, а саме:

1. Стимульно-продуктивний, коли використовується звичний спосіб під впливом зовнішнього стимулу (завдання);
2. Евристичний, для якого властивий самоаналіз використовуваного способу та його вдосконалення;
3. Креативний, ознакою якого є самостійна постановка проблеми, нічим зовні не обумовлена. Цей рівень характерний для наукової діяльності.

Інтелектуально ініціативній людині властиво продовжувати не обумовлену практичними міркуваннями (надситуативну), не пов'язану із зовнішніми оцінками чи винагородами наукову діяльність за межами передбаченого завданням, самостійно ставити проблеми, з'ясовувати нові закономірності.

Інтуїція – знання, що виникає без усвідомлення шляхів та умов його отримання, через що ці знання здаються результатом безпосереднього сприймання. Тракується як: а) здатність, здібність; б) цілісне повне охоплення всіх умов проблемної ситуації; в) механізм творчості. Це поняття було основним пояснювальним принципом в інтуїтивізмі (А.Бергсон, З.Фройд), де інтуїція вважалась першопричиною творчості, прихованою у несвідомому. У вітчизняній психології інтуїція – момент виходу за межі стереотипів, логічних програм розв'язання задачі. М.І.Панов виділив такі риси інтуїції:

- раптовість інтуїтивного осяяння – ефект калейдоскопу;
- неусвідомлюваність механізму розв'язання проблеми;

- безпосередність отримання результату як одномоментного явища, що не потребує логічного виведення;
- абсолютна внутрішня впевненість в істинності результату (26, с. 155).

Інтуїція пов'язана з наполегливими і тривалими міркуваннями у пошуку розв'язання. В.Полонський писав: "Інтуїція знає кого відвідувати: вона не потрапляє у голову невігласа, людини з лінивою думкою, не здатною заглиблюватись у предмет. Всі визначні винахідники, генії були "роботягами", що роками розглядають свої думки, наполегливо їх систематизуючи".

Часто інтуїтивні рішення приходять не одразу при постановці задачі, а після деякого прихованого періоду роботи підсвідомості, який називають **інкубацією** (А.Пуанкаре, Ж.Адамар, Я.О.Пономарьов). У цей період людина займається іншими справами, але розв'язання задачі продовжується неусвідомлено. Видатні вчені використовували різні способи відволіктись від роздумів над проблемами, які згодом виявились продуктивними для породження ідей. І.Ньютон любив прогулянки у саду, Кекуле, Пуанкаре – поїздки в автобусі, Остроградський – ігри з дітьми, Бальзак часто знаходив рішення під час вечірок.

Д.С.П.Шуберт (США) провів експеримент, у якому дві групи деякий час розв'язували творчу задачу, потім робилась перерва. В одній групі на 10 хвилин, в іншій – на 20, протягом якої досліджувані займались іншими справами. У групі з перервою на 20 хвилин кількість відповідей значно зросла, а у групі з 10-хвилинною перервою залишилась незмінною, проте зросла якість їх пропозицій. Таким чином, ефективне рішення потребує певного періоду інкубації. Відзначається, що ідеї, висловлені одразу при постановці задачі менш творчі і оригінальні, ніж висунуті згодом.

Інтуїція відіграє провідну роль при розв'язанні особливо складних задач, що не підлягають логічній обробці або коли ця обробка недостатня.

Динаміка продуктивності наукової діяльності

Встановлення фізіологічно доцільного режиму наукової діяльності є випадком контрольованої регуляції її продуктивності. Проте деякі зміни її продуктивності свідомо не контролюються, а обумовлені **життєвими біоритмами**.

З'ясовано хвилеподібний перебіг інтенсивності наукової діяльності, що відображає періодичність рівнів психофізичних властивостей людини. Максимуми розвитку пам'яті – 19, 23-24, 30 років, мислення – 20-23, 25-30, 32-33.

Н.Я.Перна (1925) виявив "вузлові точки життя", вважаючи, що духовне життя перебудовується через кожні 6-7 років. Ці моменти припадають на: 1) 6-7; 2) 12-13; 3) 18-19; 4) 25-26; 5) 32-33; 6) 37-38; 7) 43-44; 8) 50 років. У ці моменти духовне життя прояснюється і посилюється. Зростає чутливість організму, що дозволяє створювати особливо значні цінності. У науці значна кількість відкриттів зроблена вченими у 25-26 років. Ейнштейн сформулював теорію відносності у 26 років. Гельмгольц у 24-25 років виявив збереження енергії, хімік Деві розпочав дослідження лужних металів у 25 років, Галілей обґрунтував механіку у 25 років, Ньютон сформулював закони всесвітнього тяжіння у 25 років.

Деякі дослідження (Оствальд, Ш.Бюлер, Кокс) показали, що після значних відкриттів у праці науковця настає спад, який також фіксується і у четвертому десятиріччі життя. Проте багато прикладів суперечить цим твердженням, а саме: творчі біографії В.І.Вернадського, Галілея, Гарвея, Гете, Гюґю, Лапласа, І.П.Павлова та інші.

Зниження продуктивності з віком залежить і від сфери наукової діяльності (Рудкевич Л.О.) (табл. 2). Серед найбільш видатних вчених (група А) початок наукової діяльності припадає у хіміків, астрономів, математиків – на 23-26 років, а біологів і філософів – на 31 рік. У групі менш видатних вчених (група Б) цей початок настає на 2-5 років пізніше.

Найбільш ранній вік останнього значного відкриття в групі А виявлено у інженерів, винахідників – 47 років, у математиків, фізиків, геологів – 69 років. У групі Б цей момент настає раніше. Останню роботу в групі А інженери, винахідники здійснюють у 53 роки, математики, фізики, письменники, геологи – у 69. Кількість робіт найвищої якості в групі А досягає максимуму до 30 років, після того кількість робіт зберігається на незмінному рівні і знижується після 40 років. У групі Б максимум найкращих робіт – до 40 років, після 45 – різко

спадає. Кількість невдалих робіт у групі А – максимальна до 25 років, в групі Б – у 5-6 десятиріччі життя.

Таблиця 2

Частота спаду продуктивності наукової діяльності (у %) залежно від віку вченого

Сфера діяльності	Найбільш видатні вчені (група А)		Менш видатні вчені (група Б)	
	є спад	немає спаду	є спад	немає спаду
Гуманітарні науки	15.7	84.3	55.3	44.7
Точні науки	33.7	66.3	92.3	7.7
Всі вчені	28.8		79.4	
Діячі мистецтва	21.1		59.2	
Разом	25.2		68.9	

Зниження продуктивності наукової діяльності з віком називається **віковою інволюцією**. На вікову динаміку наукової діяльності впливають фактори різного рівня: біологічні, психологічні, соціальні. Зокрема:

1. структурні та функціональні зміни ЦНС;
2. загальне старіння організму;
3. реорганізація структури інтелекту (стереотипність мислення, зниження пам'яті, продуктивності уваги);
4. зміни структури та статусу особистості (звуження інтересів, посилення тривожності та невротизму, авторитарність, консерватизм);
5. стандарти суспільства у ставленні до людей різного віку.

Інволюція психічних функцій настає дещо раніше за зниження біологічних функцій (Ш.Бюлер, 1935 р.). Водночас, відмінність між 20-річними та 90-річними вченими лише на 10-15% залежить від хронологічного віку, а решту становлять соціальні фактори (Рудінгер, 1972 р.). Це свідчить про необхідність створення сприятливих соціально-психологічних умов для підвищення продуктивності наукової діяльності у викладачів незалежно від їх віку.

ТЕМА 2.6. ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

План

1. Педагогічний професіоналізм викладача: майстерність, культура, компетентність
2. Особливості самопрезентації викладача
3. Майстерність лекційного викладання
4. В.О.Сухомлинський про майстерність мовлення викладача
5. Індивідуально-психологічні особливості професіоналізму викладача

Педагогічний професіоналізм викладача: майстерність, культура, компетентність

Професіоналізм – це творче оволодіння спеціальністю, вміння домагатися найвищого результату розв'язання завдань професійної діяльності з найменшими витратами та в найкоротші терміни. **прпрічний професіоналізм** визначається такими складниками, як професійні майстерність, культура й компетентність.

Зовні майстерність прпра – це вирішення різноманітних прпрічних завдань, успішна організація навчально-виховного процесу й отримання відповідних результатів, але її сутність полягає в певних професійних і особистісних якостях, які породжують цю діяльність і

забезпечують її ефективність.

Педагогічна майстерність розуміється у психології як комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійно-професійної діяльності. Її елементами є гуманістична спрямованість, професійні знання, професійні здібності та професійна техніка (І. А. Зязюн).

Розглянемо окремі складові професійної майстерності, які пов'язані між собою та мають здатність до саморозвитку.

1. **Гуманістична спрямованість** – головна характеристика професійної майстерності, що будується на основі певних ціннісних пріоритетів. Найважливішим для педагога є виховні ідеали, виховні заходи та методика їх здійснення; спрямованість на виховання (допомогти йому адаптуватися до соціального середовища, знайти сенс життя); сприяння самоактуалізації майбутнього фахівця у його професійній діяльності та громадському житті).
2. **Професійна компетентність** є підвалиною професійної майстерності. Зміст цього компонента становлять глибокі професійні знання, навички та вміння, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконала методика здійснення навчально-виховних заходів.
3. **Здібність до професійної діяльності** – важливий елемент у структурі професійної майстерності. Основними здібностями вважаються чутливість до людини і до особистості, емоційна стабільність, комунікабельність, спостережливість, проникливість, динамічність, оптимістичне прогнозування, креативність.
4. Четвертим компонентом професійної майстерності є **професійна техніка** як форма організації поведінки викладача. Це конкретний інструментарій, навички й вміння організації та проведення різноманітних навчально-виховних заходів. За відсутності або недостатнього її розвитку інші елементи професійної майстерності залишаються нереалізованими.

Основними критеріями майстерності педагога є такі ознаки його діяльності: доцільність (за відповідністю професійним цілям); ефективність, продуктивність (за результатами); гуманність, демократичність і діалогічність (за характером спілкування); оптимальність (у виборі змісту і засобів); творчість чи оригінальність (за змістом діяльності); науковість (за змістом викладеного матеріалу і характером діяльності).

Відповідно до розвитку зазначених критеріїв у викладача визначаються **рівні його професійної майстерності**:

1. елементарний рівень – педагог володіє лише окремими елементами професійної діяльності;
2. базовий рівень – педагог володіє основами професійної майстерності (цей рівень мають випускники вищих навчальних закладів);
3. досконалий рівень – характеризується чіткою спрямованістю дій педагога, їх високою якістю;
4. творчий рівень – характеризується ініціативністю, творчістю у професійній діяльності. Викладач самостійно конструє оригінальні, професійно доцільні прийоми й способи взаємодії, причому його діяльність базується на результатах рефлексивного аналізу.

У дослідженні діяльності викладачів іноземної мови (Г.А.Лобич) достатню майстерність виявлено у 29%, недостатню – у 42%, мінімальну – у 29% досліджуваних. Найгірше сформовані організаторські (використання часу на занятті, активізація учень) та гностичні (оцінка знань учень) вміння викладачів. Показниками майстерності у цьому дослідженні виступили якості діяльності учень: інтерес до предмету, ставлення до викладача, ставлення до заняття, знання предмету, вміння використовувати знання на практиці.

Педагогічна майстерність викладача вищої школи передбачає **оптимальне поєднання суто професійної діяльності з науково-дослідною та навчально-методичною роботою**. Викладач – водночас і вчений у галузі науки, яку викладає. Він не тільки ґрунтовно володіє своїм предметом, а й самостійно проводить дослідження певної наукової проблеми, збагачує навчальний курс новими теоретичними висновками й науковими положеннями, бере участь у роботі наукових конференцій і семінарів, публікує наукові статті й монографії тощо.

Гармонійне поєднання наукової та професійної роботи в діяльності викладача підвищує ефективність викладання, посилює пізнавальний та творчий його аспекти. Відомий український учений і педагог М.І. Пирогов говорив: «Відокремити навчальне від наукового в університеті не можна. Але наукове без навчального все-таки світить і зігріває. А навчальне без наукового, якою б не була привабливою його зовнішність, – лише блищить».

Педагогічна майстерність викладача потребує високого розвитку фахового (предметного) професійного мислення. Адже університетське викладання, побудоване як спільне зі учнями дослідження, вимагає постійного оновлення й осмислення, неможливого без продуктивного мислення, застосування евристичних прийомів, виявлення чутливості до професійних проблем (уміння їх вирішувати, висувати гіпотези, робити припущення та перевіряти їх). Провідною характеристикою творчого мислення викладача є здатність бачити професійні процеси та явища в динаміці й розвитку.

У професійному мисленні вирізняють наступні блоки якостей:

- конструктивність, практичність, конкретність і оперативність;
- професійність понятійного апарату, логічність, системність і аналітико-синтетичний характер;
- евристичність, гнучкість, швидкість, обґрунтованість, оригінальність, глибина й креативність;
- організованість, самокритичність і саморегулятивність;
- діалогічність як орієнтація на розуміння думок іншого, на сприйняття іншого погляду, вміння доводити свою думку, переконувати в ній аудиторію.

В основі професійної майстерності лежить **професійна культура** – оволодіння викладачем досвідом людства, ступінь його досконалості в професійній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості.

Основні складові професійної культури:

1. педагогічна спрямованість;
2. психолого-педагогічна ерудиція;
3. гармонія розвинутих інтелектуальних і моральних якостей;
4. висока професійна майстерність і організованість;
5. уміння продуктивно поєднувати навчально-виховну і науково-дослідницьку діяльність;
6. сукупність професійно важливих якостей;
7. педагогічно спрямоване спілкування і поведінка;
8. постійне самовдосконалення.

Індивідуальна професійна культура виявляється у професійній поведінці викладача. Так, викладачеві з високим рівнем професійної культури властиві теоретичне обґрунтування власної професійної позиції, системність професійної діяльності, творення, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень. Такий педагог має індивідуальний стиль. Він не тільки зберігає і відтворює духовні цінності освіти і виховання, а й сам створює їх у вигляді нових технологій, методик, дидактичних і виховних систем. І навпаки, у викладача з низьким рівнем професійної культури виявляється невпевненість, нестійкість власної професійної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння вирішувати професійні проблеми.

Під професійною **компетентністю** педагога розуміють особистісні можливості викладача, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі професійного процесу. Для цього потрібно знати професійну теорію, уміти застосовувати її у практичній діяльності. У професійній компетентності вирізняють такі гармонійно поєднані складові: знання, вміння, навички, способи й прийоми їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку особистості (Мітіна Л.М.).

Компетентність викладача – це єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення науково-професійної діяльності. Вона розуміється як володіння мистецтвом перетворення науки у засіб виховного впливу, вміння трансформувати наукові знання у засіб розв'язання професійних задач.

Зміст теоретичної готовності викладача виявляється в узагальненому вмінні професійно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

Теоретичний рівень опанування професійним досвідом людства становить собою

психолого-педагогічну ерудицію викладача вищої школи, що є теоретичною основою його психологічної культури і необхідною умовою формування прічної майстерності.

Психолого-педагогічна ерудиція виявляється у вільному володінні науковими основами психології та пріки, вмінні здійснити психолого-педагогічний аналіз різних навчально-виховних явищ і заходів, у здатності до визначення оптимальних способів прічного впливу, дієвих методів і форм навчально-виховного процесу.

Практичний рівень опанування прічним досвідом людства визначається як прічна техніка – комплекс знань, умінь, навичок, необхідних пріру для того, щоб ефективно застосувати на практиці обрані ним методи прічного впливу як на окремих вихованців, так і на колектив у цілому. Володіння прічною технікою є складовою частиною професійної майстерності, потребує глибоких спеціальних знань з пріки і психології, методики викладання свого предмету та спеціальної практичної підготовки.

У зміст поняття «педагогічна техніка» включають дві групи компонентів:

перша пов'язана з умінням викладача вищої школи управляти своєю поведінкою, це – оптимальне управління емоціями, настроєм, прояв соціально-перцептивних здібностей; володіння мовленням; виразна демонстрація вихованцям певних почуттів, особистого ставлення до тих чи інших дій вихованців; уміння пізнавати їхній внутрішній душевний стан.

друга охоплює уміння викладача вищої школи впливати на особистість ученья і колектив та розкриває процесуальний бік навчально-виховних заходів. До цих умінь належать дидактичні, організаційні, конструктивні, комунікативні вміння; прийоми висування вимог, керування прічним спілкуванням тощо.

Зміст практичної готовності викладача виражається у зовнішніх (предметних) уміннях, тобто в діях, які можна спостерігати. До них належать організаторські та комунікативні вміння. Організаторські вміння пріпра бувають мобілізаційними, інформаційними, розвивальними й орієнтаційними.

Розглянемо детальніше окремі вміння пріпра.

Аналітичні вміння – це вміння:

- аналізувати прічні явища, виділяючи їх складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву тощо);
- осмислювати роль кожного елемента у структурі цілого і у взаємодії з іншими;
- діагностувати прічні явища та співвідносити їх з положеннями прічної теорії;
- формулювати стрижневепрічне завдання (проблему) й знаходити способи його оптимального вирішення.

Прогностичні вміння:

- постановка прічних цілей і завдань;
- відбір способів досягнення цілей, завдань;
- передбачення результату;
- передбачення можливих відхилень і небажаних явищ;
- визначення етапів прічного процесу;
- приблизна оцінка передбачуваних витрат засобів, праці й часу учасників прічного процесу;
- планування змісту взаємодії учасників прічного процесу.

Проективні вміння

- втілення цілей і змісту освіти та виховання у конкретних прічних завданнях;
- обґрунтування способів їх поетапної реалізації;
- науково обґрунтоване планування змісту і видів діяльності учасників прічного процесу;
- визначення комплексу цілей і завдань для кожного етапу прічного процесу;
- планування індивідуальної роботи зі ученьями з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань;
- планування системи прийомів стимулювання активності ученьїв;
- планування розвитку виховного середовища і зв'язків з громадськістю.

Рефлексивні вміння забезпечують:

- правильність постановки цілей, їх трансформації у конкретні завдання;
- адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам;
- відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням;
- ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобівпрпрічної діяльності;
- відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їх розвитку, змісту матеріалу;
- визначення причин успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання і виховання.

Організаторські вміння включають мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні уміння викладача.

Мобілізаційні вміння забезпечують:

- активізацію уваги ученьів і розвиток у них стійких інтересів до навчання, праці та інших видів діяльності;
- формування в ученьів потреби у знаннях, праці, інших видах діяльності;
- озброєння ученьів навичками навчальної роботи;
- формування в ученьів активного, самостійного і творчого ставлення до явищ навколишнього світу.

Інформаційні вміння дозволяють:

- доступно викладати навчальний матеріал, із урахуванням специфіки предмета, рівня підготовленості ученьів, їх життєвого досвіду і віку;
- логічно правильно будувати процес передачі навчальної інформації, використовуючи різні методи та їх поєднання;
- доступно, лаконічно і виразно формулювати питання;
- ефективно використовувати технічні засоби навчання, електронно-обчислювальну техніку, засоби наочності;
- оперативно змінювати (у випадку необхідності) логіку і спосіб викладу матеріалу.

Розвивальні вміння передбачають:

- визначення перспектив розвитку ученьів, їх колективу в цілому;
- створення проблемних ситуацій та інших умов для розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі ученьів;
- стимулювання пізнавальної самостійності й творчого мислення, потреби у встановленні логічних (окремого до загального, виду до роду, посилення до висновків, конкретного до абстрактного) і функціональних (причини-наслідку, цілі-засобу, кількості-якості, дії-результату) відношень;
- постановку питань, які вимагають застосування засвоєних знань;
- створення умов для розвитку індивідуальних особливостей, здійснення з цією метою індивідуального підходу до ученьів.

Орієнтаційні вміння спрямовані на формування громадянської позиції ученьів, їх наукового світогляду; на розвиток соціально значущих якостей особистості вихованців.

Комунікативні вміння викладача складаються з перцептивних умінь, умінь та навичокпрпрічного спілкування.

Перцептивні вміння ґрунтуються на володінні викладачем механізмами соціальної перцепції (емпатією, ідентифікацією, рефлексією), які забезпечують встановлення взаєморозуміння зі ученьями, колегами. Ці вміння передбачають такі якості викладача, як спостережливість та проникливість.

Уміння та навичкипрпрічного спілкування – це вміння розподіляти увагу під час спілкування зі ученьями; будувати відповідно до конкретноїпрпрічної ситуації свою мовленнєву поведінку; аналізувати вчинки вихованців, визначати мотиви, якими вони керуються; забезпечувати позитивну емоційну атмосферу в аудиторії; володіти ініціативою у спілкуванні.

Структурапрпрічної компетентності відображена у табл. 3 .

Таблиця 3

Структурапрпрічної компетентності

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

В М І Н Н Я									
аналітичність	прогностичні	проєктивні	рефлексивні	Організаторські				Комунікативні	
				мобілізаційні	інформаційні	розвивальні	орієнтаційні	перцептивні	Уміння прорічного спілкування
Теоретична готовність				Практична готовність					

Особливості самопрезентації викладача

У цілісному процесі самопрезентації викладача можна вирізнити внутрішню складову, якою виступає «Я-концепція» викладача та зовнішню – діяльність та імідж викладача.

Провідними мотивами самопрезентації викладача виступають наступні:

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

Як було розглянуто вище, «Я-концепція» відіграє значну роль у становленні та у діяльності професіонала. Діяльність викладача також залежить від його «Я-концепції». Найбільш сприятливою для роботи викладача є позитивна «Я-концепція». Розглянемо особливості самопрезентації викладачів, залежно від типу їх «Я-концепції» (табл. 4).

Таблиця 4

Вплив «Я-концепції» викладача на його самопрезентацію

Викладач із позитивною «Я-концепцією»	Викладач із негативними тенденціями в «Я-концепції»
Спокійний, упевнений у собі	Надмірно хвилюється, підвищений рівень тривожності
Гуманна відкритість, емоційно-ціннісна налаштованість на міжособистісні взаємини зі учнями	Мінімізація міжособистісних контактів зі учнями, переважання ділових взаємин
Виявляє готовність спілкуватися з кожним учнем і приймати його таким, яким він є	Вибірковість у взаєминах зі учнями, має в групі улюбленців
Приязний у взаєминах зі учнями, поважає їхню гідність	Часто вдається до дисциплінарних засобів впливу на вихованця з приниженням його гідності (підвищення голосу, зневажливі вислови, «ярлики» тощо); багато часу витрачається на організаційні моменти
Жвавий, життєрадісний, із почуттям гумору; моделює ситуації для вияву позитивних переживань учнів	Емоційно скутий, «сухий», не виявляє власного ставлення до змісту заняття, не стимулює позитивні переживання в учнів
Надає перевагу активним, неформальним методам навчання; поважає думку майбутнього фахівця, допомагає йому актуалізувати свій творчий потенціал	Схильний переважно до стереотипного, формального мислення та догматичного стилю з переважанням самоактивації і саморепрезентації перед аудиторією
Індивідуалізація навчання, опора на особливості кожного учня	Здебільшого фронтальна орієнтація без урахування індивідуальних відмінностей слухачів
Адекватно оцінює учнів, їхні конкретні вчинки, риси чи досягнення; залучає учнів до оцінювання, стимулює	Часто занижує можливості та досягнення учня; суб'єктивно оцінює; не залучає учнів до взаємооцінювання

Індивідуальність викладача найбільш яскраво виявляється в його зовнішності, яка спрямована на інших людей, і його іміджі. Імідж набуває рис символу даної особистості, стає рисою характеру людини і формує ставлення до неї з боку оточення.

Культура зовнішнього вигляду викладача – це невід’ємна складова його професіоналізму, оскільки вона виконує пріоритетні функції, а саме: сприяє вихованню художньо-естетичних смаків учнів та гармонійно уособлює професійну діяльність викладача. Одяг викладача повинен бути естетично витриманим: гарним, з перевагою в кольоровій гамі помірних насичених барв. Стиль одягу – діловий, але не сіро-буденний. У манері одягатися знаходять вияв уміння враховувати місце, вік, нагоду, пори року, контингент вихованців та конкретну ситуацію. Із гардероба викладача, який використовується у професійній діяльності, виключається ультрамодний одяг, незвичайний фасон якого відволікає увагу учнів, одяг занадто яскравих тонів, що стомлює й дратує аудиторію. Взуття має бути чистим, відремонтованим, зручним, легким, елегантним. Висота каблуків має бути оптимальною (3-4 см) й такою, щоб їх стукіт не відволікав уваги учнів. Вибір прикрас повинен демонструвати почуття міри, смак. Не варто використовувати надто дорогих і яскравих коштовностей, які також могли б привертати надмірну увагу учнів. Волосся має бути завжди чистим, ретельно зачесаним. Надмірні експерименти із зачісками й часті зміни кольору волосся також недоречні. Макіяж повинен гармоніювати із одягом, зачіскою, аксесуарами, прикрасами. Макіяж має залежати від погоди, пори року, віку, обставин; йому має бути притаманне почуття міри.

Манери викладача – це зовнішня форма його поведінки в соціумі: ученьському, викладацькому колективах, у громадських місцях тощо. Чим досконаліші ці манери, тим більша сила їх виховного впливу. Викладач повинен упевнено володіти манерами, що відповідають нормам етикету на даному етапі розвитку людства. Розглянемо деякі вимоги, які ставляться до манер викладача:

1. Ці манери ґрунтуються на загальноприйнятих нормах поведінки людей цивілізованого суспільства.

2. Манери викладача повинні бути природними й невимушеними. На це звертає увагу К.Д. Ушинський: «... не повинно бути штучності, навмисності. Природними та живими мають бути міміка і жести учителя, вони повинні виражати непідробну зацікавленість у подіях, що відбуваються під час навчання”.

3. Манери вчителя мають бути гуманістично спрямованими. Відомий лозунг медпрацівників “Не зашкодь” можна повною мірою віднести і до професії викладача. Навіть погляд викладача важить надто багато для учнів, щоб його ігнорувати. Викладач не має права зашкодити психіці учня ні поглядом, ні жестом, ні мімікою, ні словом.

4. Манери викладача повинні мати яскраво виражений особистісний характер. Особлива посмішка і жести, стиль спілкування, манери вітатись тощо у кожного свої, тому така своєрідність і вабить молодь. У зв’язку з цим викладачу необхідно чітко відпрацювати і, можливо, довести до автоматизму свій особливий стиль манер. В історії вчителів є цікаві приклади щодо цього.

5. Манери мають бути естетично витриманими. А.С.Макаренко наполягає, що вихователь не може нехтувати естетикою свого зовнішнього вигляду. У закладі, де працював цей відомий вчитель, було прийнято на роботу приходити в найкращому одязі.

6. Поведінка викладача має бути емоційно стабільною, оскільки молоді люди дуже чутливі до зміни настрою, почуттів. Зайве занепокоєння викладача якоюсь проблемою знаходить своє відображення в зміні емоційного настрою учнів. Тому варто ознайомитись із прийомами аутотренінгу та використовувати їх з метою вмілого керування власними емоціями та фізичним станом свого організму. Доречно застосовувати і деякі прийоми системи К.Станіславського, наприклад, прийом зняття «м’язового затиску».

7. Лінія поведінки викладача має бути гнучкою й враховувати настрої аудиторії. Розмаїття професійних ситуацій вимагає від викладача миттєвого реагування: то потрібно бути лагідною, ніжною, співчутливою, то твердою, суворою, непохитною, то терплячою або навіть непомітною людиною. Все це варто виразно демонструвати своєю поведінкою.

8. Викладач не повинен приховувати задоволення від своєї роботи, від спілкування зі учнями – він радіє маленьким перемогам, своїм і своїх вихованців. Зауважимо, що деякі прпри-класики наполягають на тому, що нещасливі люди, невдахи у житті, а точніше ті, хто себе такими вважає, не мають права працювати в освіті, оскільки поведінка таких “знедолених” прпрів відкрито про це повідомляє, що негативно впливає на психіку вихованців. Найкращим, на думку учень, є викладач веселий, оптимістично налаштований, який уміє доречно пожартувати і разом з аудиторією посміятися.

9. Манери викладача мають визначатися творчістю, що найчастіше проявляється у нестандартних ситуаціях. Схильність до імпровізації, прояв інтуїтивних здібностей допомагає співвідносити власну поведінку з обставинами і адекватно поводитись, знаходячи доречні засоби вербальної та невербальної комунікації.

10. Поведінка викладача має бути дещо розкутою (в розумних межах), що дозволяє повернути до себе учень. Нерідко учень переводять до розряду «важких» саме через невміння чи небажання викладача переступити бар’єр, що відділяє його від учень. Звичайно, про панібратство не може бути й мови, але порушити «стіну відчуженості» між собою і учнями варто.

Необхідність працювати над удосконаленням своїх манер продиктована самим життям. Ніхто, мабуть, не буде заперечувати, що вихований викладач – найкращий вихователь. Вихованість проявляється саме в манерах, які потрібно повсякчас удосконалювати. Чим вихованіший викладач, тим благороднішим є його вплив на вихованців і продуктивнішими кінцевий результат діяльності. Недаремно ж влучно зауважує з цього приводу А.Дістервег: “Покажи мені своїх учнів і я побачу тебе...”

У самопрезентації викладача важливу роль відіграє його здатність до виявлення своїх переживань і почуттів, тобто **експресивність**. Вид і форма експресії значною мірою впливає на динаміку й особливості міжособистісних взаємин викладача і учень. Здатність викладача виявляти арсенал своєї експресивної виразності та керувати нею визначають як прпрічний артистизм, що виступає важливим психологічним чинником його самопрезентації, відіграючи такі **функції**:

- мотиваційну (викликає інтерес до особистості);
- мобілізаційну (викликає налаштування на позитивну домінанту);
- атракційну (приваблює, притягує);
- стимулюючу (викликає активну роботу);
- фасилітаторську (полегшує взаємодію, сприяє організації уваги, виявляє схильність до вивчення предмету).

Зовнішня складова **іміджу** викладача не повинна розходитися з **внутрішньою** – рівнем духовного розвитку, який виявляється у системі цінностей (загальнолюдських, національних, громадянських та ін.), до яких належать і прпрічні цінності:

Майстерність лекційного викладання

Викладач розкриває значному колу людей не лише багатство й велич знань, а й дає можливість пережити ту особливу емоцію дотику до науки, до процесу пізнання й творення, що вражає не менше, ніж шедеври мистецтва.

Важко переоцінити значення цієї емоції у розвитку особистості молодої людини, її смаків, пристрастей і всього того, що можна було б назвати інтелектуальним, естетичним і врешті-решт просто духовним багатством. Історія науки знає багато прикладів, коли видатні вчені були водночас і блискучими лекторами. М.В. Гоголь, М.В. Ломоносов, Д.І. Менделєєв, І.І. Мечніков, С.М. Соловйов, К.А. Тімірязев – цей список можна було б продовжити. прпрічний талант не дається від народження, його цілеспрямовано й наполегливо потрібно виховувати, розвивати в собі.

У період розквіту університетської освіти в Україні XVIII-XIX століть (Києво-Могилянська академія, Київський та Харківський університети тощо) сформувався образ професора університету з такими рисами як глибина та об’ємність наукових знань, наявність власної школи викладання, прпрічна майстерність; вільнодумство; честолобство вченого; толерантність. Г.С. Сковорода свого часу боровся проти схоластики та обмеженості мислення

частини викладачів. Т.Г. Шевченко з любов'ю писав про високе покликання вчителів, що метою свого життя вважали самовіддане служіння народу. Психолог П.П.Блонський (30-ті рр. ХХ ст.) зауважував: «Ми не збираємося навчити ученья «всьому», але ми повинні навчити його самоосвіті, навчити його самостійно, протягом усього майбутнього життя, коли поряд не буде ні лекторів, ні викладачів, вивчити все, що йому потрібно».

Мистецтво лектора – це поєднання розуму, почуття, волі, що досягається думкою, словом, дією. Вихідним для успіху є логіка, ясність думки, відповідно оформлені у мовленні. Мовлення без думки і переконаності лектора сприймається як нещире. Слід уникати зовнішніх ефектів, зайвих прикрас. В експерименті озвучили писемний текст. Процент його сприймання – 50%. Той же текст у вигляді усного мовлення забезпечує 90% сприймання. Відтак, усне мовлення – доступніше. Поряд з науковістю, йому потрібна образність, яскравість.

Аристотель вважав, що в основі ораторського успіху – три якості. Перша – ясність думки, друга – зрозумілість переконань оратора, третя – прагнення до переконування інших.

М.В.Гоголь (який був ад'юнктом і професором) висунув положення про художню природу університетського викладання. Він схвалював вдалі імпрровізації, емоційність мовлення, передачу лектором своєї захопленості науковим пошуком і відкриттями.

Історик С.М.Соловйов читав лекції із заплющеними очима і майже не змінюючи тону. Розумна бесіда проводилась плавно, без надмірно складних чи простих фраз, пробуджувала думку.

Прагнення до викладання рано виявились у відомого фізіолога – І.І.Мечнікова, який розпочав читати лекції вже з дев'яти років. Ровесникам, щоб слухали, платив по дві копійки. У гімназії його називали «проповідником». Будучи викладачем, готувався до кожної лекції, відпрацьовував прийоми, підбирав аргументи, але повного тексту лекції не писав, лише позначав окремі найважливіші фрагменти. Натхненно й захоплено викладав.

Д.І.Менделєєв виступав проти зовнішніх ефектів, головне в лекції – дохідливо передати свої думки, викликати інтерес до них. Його лекції були з глибоким змістом і цікавою формою. Він не просто подавав готові знання, а показував шлях ученого до їх відкриття. Ученья говорили про метод Менделєєва, що він кидав зернину думки в аудиторію, і на очах у слухачів з неї виростала рослина з листям і квітами. Закликав лекторів не перевантажувати мовлення фактами, порівнюючи лекцію, перевантажену фактами, з багаттям, заваленим дровами, через що воно згасає. Спирався на знання ученьїв з інших наук. Обирав динамічну інтонацію мовлення.

У відомого біолога К.А. Тімірязєва лекції відзначались особливою образністю. Вчений у присутності ученьїв ставив досліди, підбирав особливо цікаві факти, подробиці, використовував контрасти й суперечності.

Майстрів лекційного викладання відзначала емоційність, риторичні запитання, діалог зі ученьями, влучні метафори, епітети, імпрровізації.

Дослідниця мовлення викладача І.О.Зімяня звертає увагу на важливість довірливого контакту лектора з аудиторією. Психологічний контакт з аудиторією надихає лектора, приносить задоволеність роботою. Провідними методами такого контакту є емоційність та інтелектуальне співпереживання, спільно-мислительна діяльність. Майстерність мовлення, здатність до самостійного мислення, гнучкість розуму, відсутність скутості – показники досвідченого лектора.

В.О.Сухомлинський про майстерність мовлення викладача

В.О. Сухомлинський розробив своєрідний кодекс мовлення вчителя. Вчений доводив, що мовлення вчителя – особливо дієвий розвивальний засіб, який вимагає вмілого використання: «Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» (Сухомлинський В.О. Слово про слово // Вибрані твори у 5-ти т. – Т. 5. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 160-167, 160). У протилежному випадку, – коли вчитель припускається психологічних помилок, – мовлення стає конфліктогенним, породжуючи негативні реакції учнів, що відіграють деструктивну роль в їх розвитку.

Він наполягав на тому, що вчитель повинен майстерно володіти емоційною та мовленнєвою культурою, заснованими на чутливості до інших людей, до їх емоційних станів. Коли у

вихованця знижується чутливість до інших людей, вона не реагує на добре слово, байдужа до його звертань та закликів. Часто у таких випадках при вдаються до крику, але засіб цей, на думку В.О.Сухомлинського, неприпустимий, бо ще більше заглиблює прірву між вчителем та вихованцем. Перерахуємо основні положення вченого з проблеми мовлення викладача.

- Майстерне мовлення вчителя насичує спілкування з вихованцями інтелектуальним змістом, призводить до духовної спільності, пробуджує потребу вихованців в особистих бесідах, спільних роздумах, обговореннях.
- Мовлення вчителя повинно бути емоційно гнучким і виразним. Гуманність не в тому, наголошував Василь Олександрович, щоб говорити завжди рівним, стриманим тоном. Виховувати слід емоціями. Викладач має бути чутливим до вихованця, дотримуватись емоційної культури, особливо у вираженні негативних почуттів гніву, обурення.
- У мовленні повинен переважати оптимістичний та радісний настрій. Натомість часто виявляється навпаки – панує докір, заборона, дозвіл. Майстерність виховного звертання спирається на багатий спектр позитивних емоцій вихованця: «Майстерність, мистецтво застосування слова вихователя виявляється в тому, що він створює для учнів атмосферу, насичену душевністю, атмосферу шукань, відкриттів, не тільки наукових, суто пізнавальних, а й етичних, естетичних» (Сухомлинський В.О. Слово про слово // Вибрані твори у 5-ти т. – Т. 5. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 160-167, 329). Головним при цьому виступає здатність вчителя роз'яснювати, переконувати, пробуджувати у вихованців власну думку, здатність до самоаналізу. Викладач повинен своїм словом досягати внутрішнього світу вихованця.
- Щоб слово вчителя було дієвим, спонукало до самовдосконалення, воно повинно спиратись на почуття власної гідності, здорове самолюбство учня.
- Те, що проголошує викладач, не повинно розходитись із його поведінкою. Вихованці дуже тонко відчувають неправдиве, лицемірне слово.
- Мовлення вчителя повинно виражати завжди позитивне, доброзичливе ставлення до учня, турботу про його майбуття. Слово вчителя повинно бути добрим. Вислів «добре слово» не раз зустрічається на сторінках творів В.О.Сухомлинського.
- Слід дотримуватись тактовності, продумувати свої бесіди, обговорення з вихованцями з погляду того, чи не поранять вони когось з них, не викличуть образ. Учений перераховує особливо болючі для вихованців теми, щодо яких слід виявляти особливий такт: сімейні проблеми, дії вихованця, що є наслідком помилок вчителя, глибоко особисті стосунки учня з іншими людьми.
- Вихованців слід навчити сприймати добре слово вчителя, а для цього виховувати їх почуття, проникливість у внутрішній світ інших людей.
- Викладач повинен якомога частіше розмовляти зі учнями, вміти вести індивідуальні та колективні бесіди. Не виголошувати, а розмовляти.
- Педагогові не слід припускатись крику, бо він руйнує тонкі почуття в душах вихованців, травмує їх. У крикові учень відчуває безсилля і розгубленість викладача. Крик вчителя викликає в учня реакцію протесту, між ними виростає стіна нерозуміння, зростає неповага.

Індивідуально-типологічні властивості особистості й діяльності викладача

Викладачі розрізняються між собою рівнями і стилями виконання професійної діяльності, а також типами особистості. Розглянемо їх детальніше.

Діяльність викладача відбувається на одному з наступних **рівнів** (Н.В.Кузьміна):

- репродуктивному, в якому переважає переказування знань;
- адаптивному, коли лектор пристосовує виступ до особливостей аудиторії;
- локально-моделюючому, коли викладач володіє стратегіями навчання знанням, навичкам, умінням за окремими розділами курсу;
- системно-моделюючому, за якого викладач володіє стратегіями формування системи знань, навичок, умінь;

- системно-модулюючому, коли викладач володіє стратегіями перетворення свого предмету в засіб формування особистості учень, його потреби у самовихованні, самоосвіті, саморозвитку.

Якщо прийняти дану класифікацію за основу, то слід відзначити, що більшість викладачів вищої школи знаходяться на перших двох рівнях прічної діяльності.

Серед **стилів діяльності** викладача вирізняють наступні:

Емоційно-імпрровізаційний, коли викладач орієнтується на процес навчання, на насичення його емоціями, зацікавлення учень; недостатньо враховує результати навчання, чітко не планує навчальні заняття, намагається підібрати зовні привабливий цікавий матеріал, що призводить до його спрощення. Схильний відволікатись від теми заняття. Має підвищену тривожність, гнучкість, імпульсивність. У нього фрагментарні, поверхові й уривчасті знання про учень.

Емоційно-методичний – викладач орієнтується як на результат, так і на процес навчання, поетапно відпрацьовує увесь навчальний матеріал, строго слідує навчально-методичній програмі курсу, має достатні артистичні здібності, чітко планує заняття, викладає образно, намагається зробити весь матеріал доступним. Активізує мислення і уяву учень, використовує проблемний метод. Викладач намагається створити умови для розвитку внутрішньої позитивної мотивації навчальної діяльності учень не завдяки зовнішньої розважливості, а завдяки глибокому поєднанню навчального предмету та відповідної наукової сфери, її сучасних розробок.

Розсудливо-імпрровізаційний стиль виявляється у тому, що викладач орієнтується як на процес так і на результат навчання; характерні адекватне планування, оперативність, поєднання інтуїтивності та рефлексивності. прр відрізняється меншою винахідливістю у варіюванні методів навчання, для нього характерне домінування лекційної форми. Викладачі цього стилю менш чутливі щодо ситуації на занятті, в них відсутня демонстративність, характерні традиційність та обережність. Проводять заняття як монологічне міркування на задану тему. Діалог зі учнями недостатній, міркування викладача буває важко зрозуміти. Питання учень дозволяють відновити контакт з викладачем.

Розсудливо-методичний стиль характеризується орієнтуванням прр в більшій мірі на результати навчання, консервативністю у застосуванні засобів прічної діяльності. Висока методичність поєднана із обмеженим набором стандартних методів навчання, домінуванням репродуктивної діяльності учень і лекційних форм. Викладач відрізняється рефлексивністю, низькою чутливістю до змін ситуацій на занятті, обережністю у своїх діях. Він попередньо чітко планує заняття, викладає навчальний матеріал у логічній послідовності, у формі міркування на задану тему. Це найбільш зручний для учень (особливо слабких) стиль, бо конспекти лекцій являють собою завершений матеріал.

Стилі професійної прічної діяльності диференціюють і в залежності від особливостей спілкування викладача. Ще видатний радянський психолог В.С. Мерлін уперше ввів поняття індивідуального стилю спілкування як складової стилю діяльності. Перше експериментальне дослідження стилю власне прічної діяльності було здійснено німецьким психологом Куртом Левінім (30-40 рр. ХХ ст.), який і визначив три основних стилі професійного спілкування та діяльності викладача: **авторитарний, демократичний та ліберальний**. Саме на основі цих трьох стилів і здійснюють аналіз індивідуального стилю прр вищої школи як викладача, лектора.

При **авторитарному стилі** викладач виявляє тенденцію на жорстке управління та всеохоплюючий контроль діяльності учень: він сам одноосібне вирішує, визначає спільні цілі роботи, вказує способи виконання завдань, жорстко визначає, хто з ким буде працювати. Завдання та способи діяльності надаються викладачем поетапно, строго регламентовано та під контролем. Головними методами впливу авторитарного прр є наказ, повчання, залякування, навіювання.

Головною особливістю **демократичного стилю** викладача є те, що ученьська група взагалі та кожний учень зокрема сприймаються прром як колеги, як рівноправні партнери у спілкуванні та діяльності, тобто викладач постійно актуалізує самостійність учень у навчальній, науковій та професійній діяльності, спирається, перш за все, на їх індивідуально-

психологічні особливості, визнаючи пріоритет гуманістичних цінностей.

Ознаками **ліберального стилю** є самоусування прпра із освітнього процесу, зняття відповідальності за все, що відбувається. Викладач віддає ініціативу учням та колегам, виявляє нерішучість, конформізм, нестійкість у власних рішеннях. Дуже часто для викладачів з даним стилем характерна фамільярність, «панібратство» зі учнями, а відтак, нездатність організувати ученьську групу.

Під час лекційного викладання виявляються такі два стилі спілкування викладача (О.О.Леонт'єв). Перший – підпорядковуючий собі аудиторію, другий – підпорядкований аудиторії. Лектор з першим стилем спілкування схильний до стереотипності, зниження динаміки, інтравертованості, авторитаризму, може іноді дозволяти неформальне спілкування зі учнями.

Лектор з другим типом спілкування – рухливий, активний, комунікабельний, для нього властиве неформальне спілкування зі учнями.

Учень розподіляють викладачів за такими **типами** їх особистості.

«Вічні учень». Їх відзначає високий професіоналізм й рівень інтелекту, пошукова спрямованість, добре розуміння проблем ученьів і поважне до них ставлення. Із ними легко спілкуватися та можна дискутувати на різні теми.

«Військові». Представники цього типу викладачів авторитарні, встановлюють військову дисципліну (команди, накази), нав'язують свою точку зору, не беруть до уваги погляди ученьів, строго контролюють і запроваджують систему покарань.

«Формалісти» – це викладачі, які лише відбувають свої обов'язки, формально виконують свою роботу; учням дозволяють робити все, аби не заважали.

Очима науковців типологія викладачів включає ціннісний тип, гедоністів, реалістів та творчий тип.. Представники **ціннісного** типу (70%) схильні домінувати, володіють грамотною і багатомовною, у них переважає вербальний інтелект. Вони виявляють емоційну відчуженість, педантизм і мають великі соціальні претензії. **Гедоністи** (15%) вбачають головною особистою метою – вищі блага. Це виконавці, поширювачі знань, що мають розвинутий інтелект; вони відповідальні, творчі, соціально рефлексивні та здатні до емоційної співпраці. **Реалісти** (3%) мають розвинутий вербальний інтелект, але погано вміють налагоджувати стосунки. Викладачі **творчого типу** (12%) здатні генерувати ідеї, гармонійно гнучкі, активні, мають високий інтелектуальний потенціал і здатність до емоційної співтворчості.

Отже, якщо прпра вищої школи успішно реалізує всі функції своєї професійної діяльності, має задоволеність від результатів праці, ефективно організує освітній процес й позитивно характеризується учнями, які цінують та поважають його як викладача, наставника та науковця, то вплив його індивідуально-типологічних властивостей на професійну діяльність можна вважати оптимальним.

Основні поняття: діяльність викладача, наукова творчість викладача, прпрічна творчість викладача, прпрічна майстерність, професіоналізм, прпр-майстер, прпр-новатор, прпр-дослідник, професійна саморегуляція, імідж, авторитет, рівні продуктивності діяльності викладача, практичне мислення, стилі професійної діяльності прпра, психологічні особливості професійного стилю.

ТЕМА 2.7. ПСИХОЛОГІЯ ПРПРІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

План

1. Поняття про прпрічну творчість, її рівні та зміст
2. Педагогічна імпровізація
3. Педагогічне передбачення: поняття, рівні, фактори, методи
4. Педагогічне проектування
5. Управління розвитком прпрічної творчості.

Поняття про прпрічну творчість, її рівні та зміст

Педагогічна праця – творча за своєю сутністю. прпр працює в нестандартних ситуаціях. Зміст прпрічної творчості викладача – у творенні (формуванні, вихованні) неповторної,

унікальної особистості фахівця. Творчість охоплює всі ланки професійної діяльності викладача, виявляється в оригінальному використанні ним теоретичних закономірностей практичного досвіду, які кожен раз необхідно “перевідкривати”, перетворювати на самостійне рішення залежно від особливостей актуальної прічної ситуації, головними учасниками якої є учень з неповторними та унікальними властивостями особистості. Не випадково Б.Г.Ананьєв зазначав, що меридіан професійної діяльності проходить через індивідуальність вихованця. Творчі засади прічної діяльності зумовлені також її спрямованістю на організацію та своєрідне навчальне моделювання різноманітних видів діяльності: науково-дослідної, акторської, ігрової, трудової тощо. Водночас творчість викладача пов’язана з певним рядом нормативних вимог (освітні стандарти, навчальні плани, програми тощо), від яких він не може відступати.

Слід розрізняти поняття прічної творчості й прічної майстерності. Майстер досконало володіє своєю професією, має значний досвід. Творчим може бути і початкуючий викладач, який ще не став майстром. Умовою прічної творчості є компетентність викладача, його загальна культура (розвинений інтелект, широта інтересів, ерудиція, суспільна активність, скромність і такт, почуття міри, вміння спілкуватися та інші якості).

Педагогічна творчість є необхідною умовою **оптимізації** навчально-виховного процесу, що розуміється як **вибір** (конструювання) системи заходів, що дозволяє отримати найкращі результати праці при мінімумі витрат.

Термін «оптимальний» має значення:

1. кращий із кількох варіантів (мета вибору);
2. кращий з погляду поставлених вимог (напряму вибору);
3. кращий для конкретних умов (умова вибору).

З багатьох можливих варіантів діяльності повинен обрати найкращий, а для цього порівняти і оцінити всі варіанти. Вибір – акт творчості, націлений на отримання найкращого результату. На успішність вибору впливають прогностичні здібності викладача, а також урахування ним комплексу конкретних умов, які об’єднуються у три блоки:

- 1) соціально-психологічні особливості учень та аудиторії;
- 2) індивідуальні особливості особистості викладача;
- 3) особливості навчальної ситуації.

Якщо жоден з варіантів дії не задовольняє викладача, то він повинен сконструювати власний з елементів наявних варіантів.

Конструювання власного варіанту дії – також операція творча.

Якщо ж і цей шлях не задовольняє, то викладач шукає принципово нове рішення, при розробці якого передбачає його прічний ефект.

Педагогічна творчість має практичний і науковий аспекти. У практичній роботі виявляються такі рівні творчості, як рівень імпровізування, частково-конструктивний та системно-конструктивний рівні.

Імпровізування відбувається у межах традиційних форм, методів, прийомів, передбачає гнучке використання різних варіантів рішень.

Частково-конструктивний рівень виявляється як розробка нових методів, форм, прийомів, засобів, а також удосконалення їх.

Системно-конструктивний рівень полягає у створенні принципово нових, високоефективних систем навчання, виховання і розвитку вихованців.

Педагогічна імпровізація

Творча діяльність – особливий процес взаємодії стереотипного та імпровізаційного. У професійній діяльності стереотипи визначаються освітніми стандартами, структурою навчально-виховного процесу, програмами, навчальними планами, підручниками, досвідом, методичними посібниками тощо. Поряд з плануванням діяльності повинен бути готовим до появи непередбачених раптових ситуацій, у яких необхідно швидко прийняти адекватне рішення. У цих випадках повною мірою виявляються імпровізаційні здібності викладача. В.А.Кан-Калик розглядає прічну імпровізацію як компонент суб’єктивно-емоційної сфери діяльності поряд з творчим самопочуттям і мистецтвом спілкування. Імпровізація відбувається у формах різноманітних дій: вербальних (монолог, діалог, репліка), фізичних (погляд, жест, танок,

спортивна вправа), словесно-фізичних. Особливо яскравопрпрічна імпровізація виявляється при вирішенні комунікативних задач.

Спеціальне дослідженняпрпрічної імпровізації (В.М. Харькін) дозволило виділити наступні її критерії:

- раптовість неординарної ситуації.
- миттєвість дій у відповідь на неординарну ситуацію;
- новизна – оригінальні непідготовані заздалегідь продукти імпровізації;
- публічність – наявність аудиторії, слухачів чи глядачів;
- педагогічна значущість, сприяння розвитку, вихованню з довготерміновими наслідками.

Незважаючи на швидкоплинність імпровізації, вона є процесом у якому вирізняються окремі етапи:

- Осяяння, інтуїтивне знаходження ідеї, що виникає у нестандартних ситуаціях або на фоні емоційного підйому;
- Інтуїтивно-логічне осмислення ідеї;
- Прилюдна реалізація ідеї з інтуїтивно-логічною корекцією (спостережувана частина);
- Миттєвий інтуїтивно-логічний аналіз результатів імпровізації .

У нестандартних ситуаціях має місце також пошукова діяльністьпрпра, водночас вона відрізняється від інтуїтивного рішення, для якого властиві специфічні ознаки, а саме:

- Миттєвий перехід від зустрічі з проблемою до її розв'язання;
- Продукт творчості з'являється весь одразу, а не поетапно;
- Імпровізація – це особливий вид творчості.

Здатність викладача допрпрічної імпровізації визначається низкою факторів – таких, як загальнокультурні, предметні та психолого-педагогічні знання, вміння, навички; творча домінанта в особистостіпрпра; спеціальні знання сутностіпрпрічної імпровізації. Готовність викладача допрпрічної імпровізації визначається за наступними критеріями:

- знання навчального предмету і методики його викладання;
- уміння використовувати знання (педагогічні і психологічні);
- здатність розподіляти і концентрувати увагу;
- розвиток уяви, інтуїції;
- творче самопочуття (стан натхнення), вміння перевтілення;
- вміння спілкуватися, володіння мовленням і психофізіологічними процесами;
- вміння миттєвого адекватного аналізу ситуації;
- здатності миттєво приймати рішення, одразу і публічно їх реалізувати;
- здатності переходити від експромтного до запланованого.

Педагогічне передбачення та його складові

Передбачення (і цілеутворення, як його компонент) – серцевина творчої діяльності, спосіб випереджуючого відображення і наступного перетворення людиною дійсності. Передбачення відіграє важливі функції в діяльності людини, а саме

- Спонукальну – заради чого діяти (мрія);
- Пізнавальну – (наукове передбачення, гіпотеза);
- Управляючу – планування, контроль, корекція.

Педагог будує майбутнє своїх вихованців, а для цього повинен його передбачати. Проблемапрпрічного передбачення формулюваласьпрпрами як:

1. Система перспективних ліній (А.С.Макаренко);
2. Піднесення людини (В.О.Сухомлинський);
3. Важка мета (Л.В.Занков, В.Ф.Шаталов);
4. Випереджуючі ігри (Ш.О.Амонашвілі) та навчання (С.Н.Лисенкова).

Педагогічне передбачення, за Загвязінським В.І., складається з окремих дій: мікропрогнози протягом дня, передбачення завтрашнього, постановка діагнозів та відповіднихпрпрічних задач, передбачення результатів дій своїх та ученьів, планування ситуацій, постановка цілей занять.

Продукти передбачення різноманітні, серед них вирізняються мета, моделювання, прогнозування, проектування.

Мета – змодельований результат ще не здійсненої діяльності, представлений у психіці найчастіше образом, уявною моделлю майбутнього результату, а іноді кількісними та якісними його характеристиками, системою понять чи знаків. Ціль формується на основі відображення дійсності людиною. У внутрішньому плані – це відображення потреб суб'єкта, а у зовнішньому – реальних можливостей об'єктивного світу. Людина діє за внутрішнім планом, порівнюючи між собою виконану дію із запланованою на основі механізму «акцептора дії». Сам по собі образ майбутнього – не ціль, а стає нею, якщо пов'язується із спонуканнями. Значну роль при цьому відіграють уява, мрія.

Моделювання, як елемент передбачення, – це створення уявних аналогів, що дозволяють отримувати нову інформацію про можливі варіанти здійснення програм і проектів.

Прогнозування – елемент передбачення, процес отримання випереджуючої інформації про об'єкт, що спирається на науково обгрунтовані дані та методи і втілений у прогнозі. Прогнозування буває:

- нормативним – однозначно заданий майбутній стан об'єкта (якщо температура менше нуля, то вода замерзає);
- пошуковим – спроба визначити майбутній стан об'єкта, виходячи з логіки його розвитку (яким буде учень через 10 років). У прісному процесі поєднуються елементи пошукового і нормативного передбачення. Уособленням норм і еталонів є законодавство про освіту, освітні стандарти, навчальні програми, тощо.

Прогностичні вміння викладача включають (Ю.П.Строков):

- Уміння уявляти процес можливого розвитку прісного явища.
- Уміння уявно прісного експериментування.
- Уміння формулювати прісні гіпотези.
- Уміння здійснювати ретроспективний аналіз для виділення можливих закономірностей розвитку прісних явищ.
- Уміння поширювати прісні знання на постійно змінний прісний досвід.

Проектування у прісній діяльності включає:

- Постановку цілей, відповідно до суспільних вимог;
- Визначення відповідних цілям задач у конкретному матеріалі предмету, в задачі повинні бути збалансовані як її доступність, так і складність. Задача синтезує змістову, операційну, мотиваційну сторони діяльності, повинна враховувати потенційні можливості ученья;
- Формулювання прісних цілей і задач для себе, а потім переформулювання для ученья.

прісна мета не є суб'єктивним бажанням пріпра. В.О.Сухомлинський писав: “Якщо уважно вдуматись в нашу роботу – то головною сферою з'єднання теорії і практики є в ній проектування людини”.

Викладач здійснює передбачення з різною мірою його усвідомлення. За цією ознакою вирізняють такі рівні:

- Емпірично-інтуїтивний (з опорою на безпосередній досвід);
- Дослідно-логічний (передбачає аналіз і осмислення досвіду, виділення типових ситуацій як еталонів);
- Науковий (синтез наукових знань і досвіду), найбільш точний і дієвий, спостерігається у майстрів.

Педагог працює в умовах неповної, неточної інформації, обмеженості в часі, різноманітності варіантів рішення. прісне передбачення спирається, як на наукову основу, так і на інтуїцію. Науковою основою прісного передбачення є оволодіння прісними законами, ідеями, принципами; озброєність сучасними методами навчання, технічними засобами, навичками аналізу прісних ситуацій і вмінням прісного спілкування.

Моделювання у професії пріпра має такі різновиди:

1. побудова інформаційної моделі навчального матеріалу у вигляді логічної схеми, опорних сигналів, чіткого плану вивчення теми;
2. трансформація інформаційної моделі у модель діяльності – операційну модель. Вона спрямована на подолання проблем ученья, що можуть виникнути при засвоєнні матеріалу

(прогалини у знаннях, особливості мислення, пам'яті та інших пізнавальних процесів і мотивів). Викладач подумки експериментує: передбачає можливі помилки та їх усунення, неефективні дії свої та учень, підбирає оптимальні засоби. Приблизна схема міркувань викладача: якщо учень отримають таке-то завдання, то сприймуть його так-то, виникнуть утруднення такі-то, якщо внести певні корективи, то процес зміниться так-то.

Педагогічне проектування

Проектування ведеться на різні проміжки часу, і вирізняють три його види за цією ознакою: змістовно-цільове, організаційно-методичне, оперативне.

Змістовно-цільове (стратегічне): розробка планів занять для різних академічних груп. Наприклад, для академічних груп одного потоку використовується однаковий план занять, а веде їх викладач по-різному. При цьому він орієнтується не лише на особливості певної групи учень, а на загальні цілі, нормативний рівень знань учень і власні можливості (досвід, схильності). Свою мету викладач, залежно від досвіду, бачить по-різному. Для початкуючого – це донести до учень матеріал так, як його викладено у підручниках. Згодом метою стає якнайкраща побудова матеріалу, щоб учень його зрозуміли і засвоїли. Надалі цілі ставляться по-різному: диференціювати методика, прищепити інтерес, якнайбільше інтелектуально (естетично, соціально) розвинути учень. Трансформація базової моделі заняття відображає ціліпрпра, свідчить про розширення його досвіду через читання літератури, спілкування з колегами, власні відкриття. Причини трансформації заняття: зміни навчальних планів, програм, накопиченняпрпром досвіду, прагненняпрпра до самовдосконалення професійної діяльності. В останньому випадку спостерігаються особливо творчі і оригінальні рішення. Це прагнення виникає при усвідомленні суперечності між цілями навчання і структурою заняття.

У змістовно-цільовому передбаченні особливу роль відіграє ідея рішення і задум її втілення. Ідея містить здогадку про доцільну логіку і структуру навчального матеріалу, про особливості діяльності учень, про контакт викладача і аудиторії. Задум пов'язує ідею з методами її втілення, включає відбір матеріалу, логічну схему і форми його подачі, врахування досвіду учень як бази для засвоєння нового; виявлення, що може учень захопити, здивувати, повернути увагу. При розробці задуму викладач повинен бачити ситуацію, як з власного погляду, так і очима учень.

Організаційно-методичний рівень проектування – це планування того, як здійснити загальний задум у конкретній ситуації (певний потік, група, курс, факультет). У пізнавально активній аудиторії потрібно менше часу запланувати на розв'язання проблемної ситуації, у пасивній – більше. У групах, де учень недостатньо організовані, треба передбачити більшу чіткість завдань та поетапний контроль. Це питання добре розроблене у дослідженнях, присвячених оптимізації навчання (Ю.К.Бабанський). При виборі методів викладачу доцільно користуватись таким алгоритмом:

- Чи можна організувати вивчення теми методом самостійної роботи учень?
- Чи можна організувати вивчення теми пошуковими методами?
- Чи можна організувати вивчення дедуктивним методом?
- Чи можна на занятті поєднувати словесні, наочні, практичні методи?
- Які методи стимулювання активності учень будуть використані?
- Які методи контролю та самоконтролю будуть використані?

Важливо передбачити доцільний у даній аудиторії тип навчання, а не тільки окремі методи. Для цього викладач здійснює наступні дії:

- Аналізує зміст навчального матеріалу (фактологічний, логіко-доказовий, емоційно-образний) і підбирає оптимальні типи навчання.
- Співвідносить оптимальні типи навчання із можливостями аудиторії.
- Коригує пропорції проблемних і неproblemних методів з урахуванням ліміту часу.

Оперативне проектування має місце при безпосередньому проведенні заняття і виникає у відповідь на екстремальну, нестандартну ситуацію під час нього. Викладачу потрібно швидко зорієнтуватися і обрати правильніпрпрічні прийоми. Він може використати відпрацьовані, перевірені його досвідом прийоми, або побудувати нові за допомогоюпрпрічної імпровізації.

Управління розвитком прічної творчості викладача

Для прічної творчості значущими є такі особистісні якості викладача: прічна спостережливість, розподіл уваги, вміння передавати іншим накопичені знання, вміння бачити події очима учень, проникнути у його внутрішній світ, проектувати розвиток його особистості, прічний такт (Ф.І.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, О.І.Щербаков).

Спонуванням до творчості для викладача є прагнення до найкращих результатів у конкретних умовах, через які викладач прагне досягти професійного зростання, розвивати й вдосконалювати свій професіоналізм. Чим сильнішим у викладача є спонування до прічної творчості, тим ймовірніше він досягатиме вершин професійного успіху. Мотивація до творчості – провідний фактор розквіту творчості у конкретному ВНЗ. Управління прічною творчістю, яке покладається на керівників підрозділів ВНЗ (завідувачів кафедр, деканати, навчальний відділ тощо), полягає у створенні найкращих умов для вмотивованості викладачів творити у своїй професії. Втім, слід чітко відокремлювати істинно прічну творчість від волюнтаризму й суб'єктивізму викладача. Забезпечення нормативних вимог щодо підготовки учень – беззаперечний закон для викладача.

Управління розвитком творчості викладачів передбачає забезпечення у ВНЗ наступних умов:

- забезпечення викладачів вільним часом; не відволікати їх на завдання, не пов'язані з навчально-виховним процесом. Як зазначав В.О.Сухомлинський, “Вільний час вчителя – це корінь, що живить гілки прічної творчості”.
- матеріальна база (створення бібліотек, комп'ютеризація, методичні кабінети, творчі лабораторії тощо);
- морально-психологічні умови у ВНЗ: доброзичливі, ділові взаємини міжпрами; підтримка творчості викладача з боку керівництва, попередження конфліктів. Сприятливий соціально-психологічний клімат обумовлює творчу атмосферу в прічному колективі, а творча атмосфера попереджує виникнення негативних взаємин;
- планування керівництвом ВНЗ розвитку творчості викладачів. Джерелами планування є аналіз навчально-виховного процесу, виявлення його основних проблем, вивчення особистості кожного викладача з метою виявлення основних утруднень і творчого потенціалу;
- розробка творчих планів викладачами. Вона не є самоціллю і не слід зобов'язувати до неї всіх, бо творчість не виникає за наказом і примушенням. Головну роль відіграють методи стимулювання. Особистий творчий план повинен спонукати викладача до роздумів про свою роботу, до її самоаналізу, а в результаті до самовдосконалення.

Розвитку творчості викладача сприяють спільні обговорення прічних проблем, створення “банку прічних ідей”, виступи на конференціях, випуски газет, збірок статей та інших інформативних матеріалів про вдалі знахідки викладачів. Щоб вивчити творчі досягнення викладачів керівництво школи може проводити анкетування.

Хибною є думка, що до прічної творчості здатні лише досвідчені викладачі. Молодий прап, який не знаходить морально-психологічної підтримки своїх творчих починань (можливо, не завжди результативних) надалі взагалі відмовляються від них.

Психолого-педагогічний аналіз творчих занять також повинен носити стимулюючий характер. Його не вдається зробити за заданою схемою. Результативність таких занять визначається за результатами контрольних робіт, опитувань, за знаннями й уміннями учень. Аналіз має бути доброзичливим, обґрунтованим, об'єктивним. Не можна робити категоричних висновків, відвідавши одне чи кілька занять. Творчі викладачі особливо потребують до себе індивідуального підходу. Як захвалювання, так і надмірна критика шкодять. Продуктивна установка керівника полягає в прагненні допомогти викладачу, разом з ним розібратись у проблемах і шукати шляхи їх подолання.

Основні поняття:

педагогічна творчість, імпровізування, оптимізація, оптимальний; прічна імпровізація, прічне передбачення і цілеутворення, прічне проектування, творчі якості і прогностичні вміння прапів, спонування вчителя до творчості, управління розвитком творчості викладача.

Питання для самоперевірки знань з другого модуля

- У чому специфіка прпрічної діяльності викладача вищого навчального закладу порівняно з діяльністю шкільного вчителя?
- 2. Які психологічні умови визначають ефективність діяльності викладача вищої школи?
- Довести, що прпрічна діяльність викладача має творчий характер. Особливості прпрічної творчості.
- 4. Які існують шляхи підвищення прпрічної майстерності викладача вищого навчального закладу?
- 5. У чому полягає проблема критеріїв оцінки ефективності діяльності викладача вищої школи?
- З чим пов'язані основні методологічні проблеми професійно-педагогічної підготовки та перепідготовки викладача вищої школи?
- Назвіть етапи професійної підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи та розкрийте їх суть.
- Назвіть структурну модель системи професійної підготовки викладача вищої школи.
- Чого вимагає гуманістично зорієнтована суб'єкт-суб'єктна модель навчального процесу у вищому навчальному закладі?
- Виділіть стадії професіоналізації поведінки викладача. Дайте їх характеристику.
- Які можна виділити типи викладачів?

Список літератури до тем другого модуля

1. Айнштейн В. Преподаватель и учень: искусство общения // Высшее образование в России. - № 6. - 2000. - с.85-91.
2. Астахова Е. В. Социальные характеристики кадрового потенциала высшей школы: украинский вариант // Инновации в образовании. - 2003. - №1. - С. 27-51.
3. Гессен С.И. Основы прприки. Введение в прикладную философию - М.: Школа-Пресс, 1995. с.310]
4. Голубева Л. Индуцируя мысль // Высшее образование в России. – №4. – 2000. – с.115-121.
5. Дуткевич Т.В., Терещенко В.А. Психологічна готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями; Монографія / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2010. – 160 с.
6. Зиновкина М. Вузовский прпр XXI века // Высшее образование в России. - 1998. - №3. - С. 14-16.
7. Калошин В. Ф. Самоактуалізація викладача // Практична психологія та соціальна робота. - 2000. - №1. - С. 7-9.
8. Корольков В. Кадровая ситуация в высшей школе: тенденции и проблемы // Высшее образование в России. - № 6. – 2000.- С.7-19. с. 7].
9. Кузьмина Н.В. Професионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М., 1990.
10. Левківський Б. Підвищення педмайстерності викладачів вищих навчальних закладів // Вища школа. - 2005. - №3. - С. 57-59.
11. Матушевский Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы // Психологическая наука и образование. - 2001. - №2. - С. 26-31.
12. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста // Высшее образование в России. – №5 – 2000. – С.19-25.
13. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. -М.: Флинта: МПСИ, 1998. - 200 с.
14. Мороз О. Г. прприка і психологія вищої школи: Навчальний посібник для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. -

К.: НПУ ім. М. Н Драгоманова, 2003. – 267 с.

15. Мороз О., Юрченко В. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. - Тернопіль, 2000. - С. 187-189.
16. Мороз О. Г, Юрченко В. І. Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс // Наукові записки: 36. наук, стат. НПУ ім. М. П. Драгоманова. - К.: НПУ, 2001. - Вип. 41. - С. 156-159.
17. Никитин А.В., Романкова Л.И. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием. - М., 1981.
18. Педагогічна творчість і майстерність. Хрестоматія / Інститут змісту і методів навчання / Н. В. Гузій (укл.). - К., 2000. - 167 с. (Розд.1).
19. Перельгина Е. Б. Психология имиджа: Учеб. пособие для студ. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 224 с.
20. Рудик П. А. Потреба в посиленні виховання ученьїв // Проблеми освіти. - 1997. - Вип.7. - С. 101-111.
21. Скок Г. Б., Заринич К. Л., Кочеткова В. П. Анализируем деятельность преподавателя // Вестник высшей школы. - 1987. - №6. - С. 50-53
22. Скульський Р. П. Особливості виховної роботи і національному вищому навчальному закладі // Проблеми освіти, - 1997. -Вип.7.-С. 91-101.
23. Слостенин В. А. Професіоналізм прпра: акмеологічний контекст // прприческое образование и наука. - 2002. - №4. - С. 4-9.
24. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Уч. пособие. - М.: Академия, 2002. - 224 с.
25. Щербань П. Сутність прпричної культури // Вища освіта України. - 2004. - №3. - С. 67-72.
26. Щербань П. Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання ученьської молоді // Вища школа. - 2005. - №4. - С. 62- 66.

МОДУЛЬ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ УЧЕНЬА

ТЕМА 3.1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДІЯЛЬНОСТІ УЧЕНЬА

План

1. Особливості пізнавальних процесів ученьів.
2. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальних психічних процесів ученьів.
3. Емоційно-вольова сфера ученьів.
4. Психічні та психофізіологічні стани ученьів.

Особливості пізнавальних процесів ученьів

Психічні пізнавальні процеси (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява, мовлення) становлять основу засвоєння ученьами професійних знань, умінь і навичок.

Ефективність діяльності фахівця визначається не лише властивостями його особистості, але і рівнем функціонування пізнавальних психічних процесів. Тому формування особистості фахівця вимагає активізації й розвитку останніх відповідно до вимог спеціальності і професійної діяльності в цілому.

Період життя людини з 18 до 35 років відзначається стрімким психічним розвитком і пізнавальних процесів, зокрема. Всі психічні процеси ученьів відзначаються високою довільністю й керованістю, організованістю, диференційованістю та інтегрованістю, що забезпечує їх високу інтелектуальність, яка ще більше зростає протягом навчання у виші. Так, вступники в університети мають показник інтелекту на рівні доброї норми (IQ = 110-119), а випускники – на рівні високого інтелекту (IQ = 120-129).

Показником загального психічного розвитку особистості спеціаліста слугує його інтелектуальна повноцінність, що виявляється як структурованість, категоріальність, узагальненість, гнучкість, оперативність знань, необхідних для прийняття ефективних рішень; як інтелектуальна ініціатива в єдності її пізнавальних й мотиваційних компонентів, які зумовлюють готовність спеціаліста до самостійної інтелектуальної діяльності; як його самоорганізація й саморегуляція.

За допомогою пізнавальних психічних процесів людина отримує, осмислює, зберігає інформацію про дійсність. У пізнавальній діяльності і сприймання, і пам'ять, і мислення, і уява виступають у єдності. Лише в окремих ситуаціях переважає певний пізнавальний процес.

Увага - це спрямованість і зосередженість свідомості на тих або інших предметах або явищах. Відомий російський психолог К. Д. Ушинський називав увагу дверима, через яку знання потрапляють у свідомість учня.

Увага обумовлена єдністю суб'єктивних і об'єктивних причин. Залежно від дії цих причин вона може бути мимовільною, тобто виникати без свідомого наміру людини, і довільною, свідомо регульованою. Є ще і післядовільна увага, яка з'являється в процесі діяльності під впливом інтересу. Так, учень на початку заняття може примусити себе слухати викладача, не відволікаючись на різні перешкоди. Коли ж заняття його захоплюють, йому не потрібні вольові зусилля. Довільна увага перейшла в післядовільну.

Можливості уваги можна охарактеризувати кількісно: людина здатна одночасно сприймати 4-6 різних об'єктів; повна стійкість зберігається 15-20 хвилин, протягом 1 секунди можна 3-4 рази переключити увагу і т.д.

У діяльності ученьів виявляються різні властивості уваги: стійкість, концентрація, об'єм, розподіл, переключення, коливання. Кожна з них істотна. Наприклад, стійкість і концентрація; дозволяють ученьові тривалий час зосередитися на своїй роботі навіть в умовах зовнішніх перешкод. А коливання і відвернення уваги погіршують чіткість сприймання, точність запам'ятовування, швидкість реакцій.

Вже учень першого курсу відзначаються уважністю і спостережливістю; володіють, як правило, достатньою стійкою увагою, здатністю слухати і спостерігати демонстровані предмети і явища, вмінням стежити за логічним розвитком думки лектора.

Дослідження вікових змін уваги (18-21 рік) показало, що центральними властивостями виступають її об'єм і стійкість, що об'єднують навколо себе інші властивості. У 18-річних добре

розвиненими властивостями виявилися об'єм, переключення, концентрація і вибірковість. Найбільш в цьому віці розвинена стійкість уваги. У 19-річних стійкість дещо нижча, ніж у 18-річних. У 20-річних рівень концентрації уваги підвищується (трохи), а рівень переключення помітно знижується. У 21-річних показник об'єму декілька підвищується. Якнайменше розвиненими виявилися переключення і стійкість. Ці дані говорять про широкий діапазон змін уваги.

Елементарну основу пізнавальної сфери особистості становлять її **сенсорно-перцептивні процеси** (відчуття і сприймання в єдності). Якщо відчуття забезпечують людині безпосереднє відображення окремих ознак і властивостей предметів і явищ (їх колір, запах, звук, смак), то сприймання дозволяє розрізняти самі предмети і явища, що безпосередньо впливають на органи чуття. У ученьів властивості сприймання (предметність, цілісність, усвідомленість, вибірковість, константність, аперцепція) чітко диференційовані, що дозволяє їм адекватно відображати оточуюче та добре орієнтуватись у ньому. Особливо яскраво представлена осмисленість сприймання, тобто його зв'язок з мисленням і мовленням, що дає можливість ученью правильно розрізняти та категоризувати сприймане, називати його словом. Наприклад, перебування людини у незнайомому місті не заважає їй вирізнити в оточенні магазин, вокзал, транспорт. І хоча саме цього магазину, чи вокзалу людина раніше ніколи не бачила, але відносячи новий предмет до класу відомих, вона успішно орієнтується у новому місті.

Пам'ять. У молоді ученьського віку добре розвинена словесно-логічна пам'ять, на яку лектор часто орієнтується. Учень схильний до роздумів, міркування, до пошуків рішення наукових проблем, як у процесі слухання лекцій, так і при виконанні самостійної роботи.

Залежно від того, що запам'ятовується і відтворюється, розрізняють чотири види пам'яті: образну, словесно-логічну, рухову, емоційну.

Вивчення пам'яті у 18-21-річних показало, що пам'ять і її види в цьому віці розвиваються по-різному.

Пам'ять може бути довготривалою і короткочасною. Сліди від вражень закріплюються не відразу, для цього потрібні десятки секунд, а то і хвилин, сильні перешкоди можуть припинити фіксацію слідів.

Образи пам'яті – уявлення – виникають на основі конкретних образів предмету або явища, які раніше впливали на органи чуття, але в даний момент безпосередньо не сприймаються.

Уявлення розділяють:

- за провідним аналізатором (зорові, рухові і т. д.)
- за змістом (технічні, географічні, прпричні і т. п.)
- за мірою узагальненості (одиничні і загальні).

Уявлення включаються у механізми мислення, уяви, емоційно-вольових процесів, слугують опорою впізнавання і порівняння об'єктів.

Важливе місце в діяльності ученьів належить уяві.

Уява – це пізнавальний процес, у ході якого створюються нові образи, ідеї на основі наявних уявлень, знань.

Викладання спирається на достатньо розвинену уяву ученьів, здатну дати їм конкретне уявлення про описувані в лекціях предмети і явища, машини, прилади, споруди, нові за своїм характером технічні процеси, а також методи і прийоми роботи.

Спонукачами уяви є задачі, що стоять перед людиною, її потреби, бажання, відчуття, настрої, світогляд.

Створюючи за допомогою уяви нові образи, людина в думках передбачає події, результати своєї праці, заглядає в майбутнє. Це дозволяє їй йти до мети, долати труднощі.

Сила і яскравість уяви у різних ученьів розвинені неоднаково, вони відрізняються один від одного за змістом і спрямованості уяви. Реальна і точна уява сприяє кращому розумінню навчального матеріалу, оберігає від неправильних дій, допомагає знаходити найдоцільніші шляхи рішення задач.

Роль уяви підвищується при вивченні складної техніки: адже її не завжди можна наочно бачити у дії, бо принцип її роботи, електронні або інші процеси приховані від

безпосереднього сприйняття.

Провідну роль у діяльності ученя, у його пізнавальній сфері відіграє **мислення**. Пізнання починається із відчуття та сприймання. Інформація, сприйнята за допомогою органів чуттів, узагальнюється, осмислюється, тобто є матеріалом мислительної діяльності. Мислення через відчуття і сприймання пов'язане із зовнішнім світом. Через це його називають опосередкованим відображенням. У ході мислення здійснюється більш глибоке пізнання світу, людина виходить за межі чуттєвих вражень і пізнає такі предмети і явища, такі зв'язки між ними, які безпосередньо не сприймаються (передбачення хімічних елементів Менделєєвим, вивчення елементарних часток за їх слідами). Чуттєві і раціональні компоненти пізнавальної діяльності нерозривно пов'язані і взаємообумовлені. Іноді висновки з міркувань суперечать тому, що людина безпосередньо сприймає. Подолання цієї суперечності дозволяє людині проникати вглиб явищ, розкривати їх сутність та істинні зв'язки між ними. Прикладом можуть бути численні випадки наукових парадоксів, сутність яких передає вислів “очевидне – неймовірне”.. Так, довгий час панувала думка, що Земля є центром Всесвіту, не рухається, а зірки обертаються навколо неї. Вчених, що довели протилежне – Д.Бруно та Г.Галілея – сучасники ладні були стратити, бо вважали, що вони відверто твердять неправду. Адже всі бачать, що Земля нерухома, а зірки переміщуються небом.

Мислення – це процес пізнавальної діяльності людини, що характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності.

Мислення починається з постановки задачі, питання.

Потім йде пошук, побудова попередньої відповіді (гіпотези), розумова або практична перевірка прийнятого рішення. Якщо воно виявилось невірним, процес повторюється.

Рівень мислення ученя характеризується не механічним, пасивним застосуванням знань, а їх активним використанням, різнобічністю підходу до проблем своєї діяльності, послідовністю, чіткістю, самостійністю і точністю їх рішення.

Найзагальніше, що характеризує напрям розвитку мислення з віком, – це підвищення можливостей оперувати поняттями.

Відомий швейцарський психолог Жан Піаже вважає, що інтелект людини, пройшовши в дитинстві сенсорну і перцептивну стадії, у дорослого досягає вищого ступеня — формально-логічного, на якій він розвивається за особливими законами, відносно незалежними від стану сенсорики і перцепції.

Дослідження змін процесів мислення у учень, проведене американськими психологами, виявило закономірну послідовність змін у мисленні учень за такими стадіями: первинна перевага конвергентного мислення – дивергентне мислення – вторинна перевага конвергентного мислення.

На першій стадії конвергентність виявляється у безальтернативній інтерпретації світу, за якої суб'єкт переконаний, що дійсність може мати взаємно виключні якості або лише хорошої, або лише поганої, правильної чи неправильної. Учень у кожній ситуації ставить задачу знайти однозначну відповідь, шукають остаточну й абсолютну істину, а роль викладачів вбачають у тому, щоб навчати учень, власну роль – у тому, щоб старанно вчитись.

На другій стадії розвитку мислення ученя розгортається зіткнення з різними поглядами на проблему, коливаннями й помилками в їх розв'язанні. Дивергентність проявляється не тільки у толерантності учень до різноманітності думок, але й у постановці ними задачі продукувати їх, шукати кілька варіантів, можливостей. Вони починають розуміти, що кожна людина має право й може, залежно від контексту, підійти до одного й того ж явища з різних боків.

На третій стадії знову з'являються ознаки конвергентності мислення, але вже вищого рівня, коли внаслідок осмислення максимально можливої кількості варіантів рішень виникає потреба прийти до якоїсь, власної думки, відшукати свою відповідь на спірні питання й виявити при цьому власні переконання. Учень починають брати відповідальність за власний вибір цінностей, поглядів й свого стилю життя.

Мислення людини функціонує і виявляється в єдності з її **мовленням**. Зміст і форма мовлення людини залежать від її професії, ситуації, досвіду, темпераменту, характеру, здібностей, інтересів, станів.

Мовлення – це форма спілкування за допомогою мови. Ця форма склалась історично в процесі матеріальної перетворюючої діяльності людей.

Слово допомагає абстрагуватись від наявної ситуації, зобразити її за допомогою мовних засобів. Цим мислення людини стає ситуативно незалежним. Думка формулюється і формується в мовленні. Слово допомагає зафіксувати думку, що дозволяє повернутись до неї, удосконалити її. Намагаючись сформулювати думку якомога точніше, людина знаходить в ній нові нюанси, суперечності. За допомогою слова найточніше передається інформація від людини до людини. Мислення має соціальну природу. Людина не народжується з готовою здатністю до мислення, а оволодіває способами і засобами мислення, знаннями, мовою в тому вигляді, в якому вони існують на сучасному їй етапі історії.

За допомогою мовлення учень вивчають навчальний матеріал, спілкуються, впливають один на одного і на себе. Чим активніше учень вдосконалюють усне, писемне, монологічне й інші види мовлення, свій професійний словник, тим вищий рівень їх пізнавальних можливостей і культури.

Розглянуті пізнавальні процеси взаємопов'язані і розвиваються залежно від віку і року навчання у вузі.

Взаємозв'язок пізнавальних процесів яскраво виявляється в спостережливості учень. **Спостережливість** передбачає цілеспрямоване і осмислене сприйняття, проникнення в сутність того, що бачить учень, встановлення особливостей і зв'язків між об'єктами.

Спостережливість – це спосіб організації і прояву пізнавальних процесів, що закріпився в діяльності. Вона розвивається у учень завдяки пристосуванню і вдосконаленню їх сприйняття, уваги, уваги, мислення і мовлення відповідно до вимог професійної діяльності.

Таким чином, психічні пізнавальні процеси відіграють важливу роль в діяльності учень. Вони проходять у зв'язку з особливостями їх особистості, поглядів, переконань, мотивів і цілей.

Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальних процесів учень

Динаміка розвитку пізнавальних психічних процесів учень залежить від тих умов, які створює для цього викладач. Він повинен добре усвідомлювати, які фактори можуть прискорювати, а які уповільнювати розвиток. Отже, це є важливим питанням психології вищої школи, на якому слід зупинитись окремо.

Увага підвищує ефективність всієї діяльності учень по виконанню задач навчання, суспільної роботи. Все те, що є предметом уваги, ясніше сприймається і усвідомлюється, краще запам'ятовується. Воно може бути спрямоване як на зовнішнє явище, так і на внутрішнє життя людини.

Вивчення адаптації уваги до процесу навчання показало, що найшвидше пристосування уваги учень відбувається в першому навчальному семестрі.

Існує перехідний період (вересень), протягом якого спостерігаються якісні зміни в увазі, що призводять до кількісних змін деяких її властивостей. Рівень основних властивостей уваги, що забезпечують здачу екзаменаційної сесії першокурсниками, досягається в кінці листопаду - початку січня.

У перехідний період (вересень), період інтенсивнішого пристосування уваги (жовтень, листопад) і передсесійний період (грудень) у зв'язку з тим, що увага має істотні якісні і кількісні відмінності, необхідно використовувати відповідні цим періодам форми і методи навчання учень.

Для підтримки під час лекції уваги учень на основі їх інтересу потрібно дотримуватись таких принципів: змістовність і цікавий виклад матеріалу, розмаїття методів, захопленість і зацікавленість самого викладача, емоційність заняття. Закономірності уваги потрібно враховувати і при використанні наочності. Так, викладач приніс на заняття наочність, про яку піде розмова через двадцять хвилин. Учень починають одразу розглядати її, не чекаючи команди викладача. Спрацьовує фактор новизни та інтересу. Коли ж мова піде про наочність, увага учень до неї спаде. Тому демонстрування наочності повинно відповідати моменту коментарів і пояснень до неї викладача. Важливо враховувати умови організації довільної уваги, яка переважає у учень.

Умови, що полегшують довільну зосередженість уваги ученьїв:

- у розумову діяльність включається практична дія (читати підручник, конспектуючи його);
- словесні нагадування самому собі про значущість цілі діяльності (учень нагадує собі, як важливо для нього розв'язати задачу);
- визначення етапу виконання і обсягу наступної роботи. Відомий приклад Ш.О.Амонашвілі радив мати в класі годинник, щоб привчати учнів розраховувати не тільки свій час, але й сили, знати, скільки зроблено і скільки ще попереду. Коли людина не може визначити етап роботи, то остання сприймається як нескінченна, що значно знижує волюве зусилля;
- зручне робоче місце, яке забезпечує відсутність сторонніх подразників. Ця особливість ставить перед викладачем завдання використовувати прийоми, спрямовані на допомогу в організації ученью свого робочого місця. Наприклад, першокурсникам корисним буде заздалегідь запропонований викладачем перелік того, що необхідно приготувати до заняття;
- психофізіологічний стан людини. Слід враховувати, що до кінця робочого дня зростають втома, кількість помилок, а увага спадає. Негативно впливає на зосередження уваги хвороба, емоційне збудження;
- звичка бути уважним формується в школі, перетворюючись на риси характеру – такі, як спостережливність, уважність. Вони є необхідною умовою професійного успіху. Зниження уваги призводить до помилок, іноді трагічних, у діяльності робітника.

Викладачу варто враховувати й ті умови, за яких виникає мимовільна увага, що водночас можуть стати і причиною небажаних відволікань ученьїв. Головне, що привертає мимовільну увагу – це певні якості об'єктів-подразників, а саме:

- ✓ сильний різкий подразник на фоні слабких (стук у двері);
- ✓ зміна у силі подразника (підвищення або зниження голосу);
- ✓ новизна (нова іграшка);
- ✓ початок і припинення дії подразника (пауза перед початком розповіді);
- ✓ об'єкти, які викликають емоції (яскраві кольори, мелодійні звуки);
- ✓ об'єкти, що збуджують інтерес.

Враховуючи пізнавальне значення відчуттів, корисно будувати навчальний процес так, щоб включати в діяльність ученьїв слухові, рухові, зорові, дотикові та інші відчуття. Це покращує запам'ятовування і засвоєння навчального матеріалу ученьями.

Усвідомленість сприймання яскраво виявляється в процесі навчання. Так, повніше і точніше сприймається добре зрозумілий навчальний матеріал, при засвоєнні якого ученьї використовують наявні знання і практичний досвід.

Сприймання навчального матеріалу полегшується, якщо об'єкт, що вивчається, чітко виділяється викладачем. Для цього в усному викладі застосовується пауза, інтонація, логічні наголоси тощо, за допомогою яких підкреслюється головне.

Створення оптимальних умов для роботи ученьїв вимагає врахування того факту, що освітленість, звукове середовище, забарвлення і т.п. впливають на відчуття, сприйняття, швидкість розвитку втоми.

Зміст і характер протікання сприйняття залежать від досвіду ученьїв, загальної спрямованості їх особистості, психічних станів. Бувають випадки, коли людина сприймає не те, що є, а то, що їй хочеться.

Налагодження успішної взаємодії фахівців передбачає адекватне сприйняття ними якостей і дій один у одного. Таке сприйняття формується в процесі колективної діяльності.

Результати навчальної діяльності ученьїв залежать від пам'яті, таких її процесів, як запам'ятовування, збереження і відтворення.

Мимовільне запам'ятовування найбільш продуктивне, якщо матеріал входить у зміст діяльності. Умовою мимовільного запам'ятовування є активне сприйняття матеріалу. Чим вища пізнавальна активність людини, тим краще мимовільне запам'ятовування. Наприклад, у дослідженні А.О.Смірнова людей просили розповісти про те, що вони запам'ятали по дорозі на

роботу. Вони пригадували найкраще те, що робили, або що викликало задачу для сприймання або осмислення.

Дослідження П. І. Зінченка полягало у підборі пар зображень: в одній групі досліджуваних за смыслом, а в другій – за першою буквою. Потім за одним зображенням просили пригадати парне йому. Кращі результати виявились при групуванні зображень за смыслом. Тобто матеріал, на який спрямована діяльність, запам'ятовується краще. Ці закономірності важливі для навчального процесу. Краще засвоєння навчального матеріалу передбачає активне і осмислене його сприймання учнями.

Довільне запам'ятовування залежить від: а) особливостей мнемічної задачі (запам'ятати близько до змісту; відтворити переважно форму, а не зміст; запам'ятати фрагмент дослівно); б) мотивів (заради оцінки, інтерес, обов'язок, зв'язок з майбутньою професією); в) оволодіння способами запам'ятовування. Останні А.О.Смірнов поділяв таким чином:

- ✓ смислове групування (розбиття матеріалу на частини, знаходження зв'язків між ними);
- ✓ смислові опорні пункти (створення схем, креслень, малюнків);
- ✓ співвіднесення запам'ятованого з відомим;
- ✓ відтворення (переказ, повторення).

Ефективність співвідношення довільного і мимовільного запам'ятовування на занятті залежить від його типу. При вивченні нового матеріалу головне – зрозуміти його, а не запам'ятати, тут переважає мислительний процес і мимовільне запам'ятовування. При закріпленні, узагальненні, систематизації матеріалу на першому плані – задача запам'ятати, тому переважає довільне запам'ятовування. Викладач може давати учням настанову запам'ятати матеріал лише після того, як вони його зрозуміли

З метою розвитку у учнів якостей мислення фахівцями вищої школи пропонується використовувати проблемний метод навчання, інтерактивні його форми, залучення до експериментування та до наукового пошуку – тобто такі умови, за яких учень повинен самостійно мислити, ставити гіпотези, обмірковувати їх та вдосконалювати, починати ще й ще раз осмислювати ситуацію у нових і нових ракурсах.

Перспективною, з цього погляду, є комунікативна модель навчання (Амонашвілі Ш.О., Матюшкін О.М., Рубцов В.В., Якіманська І.С., Рябцева С.Л. та ін.), яка ґрунтується на особистісно-орієнтованих технологіях і втілює основні ідеї прірки співробітництва викладачів і учнів.

Знання при цьому не подаються в готовому вигляді, а народжуються безпосередньо в процесі самого навчання. Характер навчальної діяльності учнів залежить не лише від особливостей комунікації й методичної технології, а перш за все, від зануреності їх у цю діяльність, її відповідності тій навчальній дії, яку слід засвоїти.

В умовах вищої школи особливо важливою задачею є інтелектуалізація навчально-виховного процесу. Вільне обговорення теоретичних і прикладних проблем науки й практики, надання учням можливості висловлюватись і зіставляти різні погляди щодо їх розв'язання стимулює інформаційно-пізнавальну активність учнів на заняттях, позитивно позначається на мотивації їх навчальної діяльності й, зрештою, сприяє підвищенню рівня їх успішності. З цього погляду інтерактивні методи, побудовані на посиленні соціальної взаємодії у процесі спілкування та спільної діяльності викладача і учнів, досить ефективні.

Емоційно-вольова сфера ученья

Пізнання людини спрямоване на відображення об'єктивних властивостей і закономірностей дійсності. У результаті виникають образ, думка, знання.

По-іншому відображається дійсність в емоційно-вольових процесах. Своєрідність полягає у тому, що емоції і почуття відображають значення об'єктів для життя людини у формі переживання (приємне – неприємне, задоволення – незадоволення).

Враховуючи значення об'єктів, людина регулює свою діяльність за допомогою волі: уникає шкідливого та засвоює корисне. Емоційно-вольові процеси іноді називають афективною сферою особистості.

Емоції – психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого сенсу явищ та ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта.

В емоційних процесах учення своєрідно відображаються умови і задачі його діяльності, виявляється його ставлення до них, до всього того, що він пізнає і робить, що відбувається навколо. Емоції та почуття учення збагачують його внутрішній світ, роблять його сприйняття яскравим і змістовним, спонукають до активності, до подолання труднощів.

Емоції і почуття яскраво виявляються і виконують важливі функції у діяльності учення. Вони безпосередньо (без раціонального осмислення), сигналізують про життєве значення явищ і предметів оточуючого. Приємні емоції співвідносяться з позитивною оцінкою, неприємні – з негативною. Якщо учень не задоволений своєю відповіддю на занятті, то це свідчить про його негативну оцінку цієї відповіді. Відповідно це спонукає його бути більш наполегливим і ретельніше готуватись до занять. Позитивні емоції – організують, а негативні дезорганізують навчальну діяльність. Водночас бурхливі емоції негативно впливають на продуктивність діяльності.

Емоції відчутно впливають на пізнавальні процеси учення. Емоційно насичена інформація краще осмислюється, запам'ятовується, використовується. Емоції впливають на роботу організму. **Стенічні** активізують його, **астенічні** пригнічують, розслабляють. Таким чином, в діяльності учень емоції і почуття виступають у ролі регулятора, що підсилює і спонукає психологічну активність, вони впливають (позитивно або негативно) на сприймання і переробку інформації, на спрямованість уваги і дії.

Для емоційних процесів учення у навчанні характерні:

- значна інтенсивність (особливо інтелектуальних почуттів)
- різноманітність за модальністю та формами
- переходи від одних до інших
- прискорений розвиток вищих почуттів.

Для навчання у вищій властивий значний вміст емоційно напружених ситуацій, зокрема, ситуацій навчальних випробувань (тести, контрольні роботи, екзамени, заліки тощо). В юнацькому віці особистість вже добре володіє своїми негативними переживаннями, відзначається емоційною стабільністю, здатна зберігати хороший настрій у несприятливих обставинах. Це дозволяє учень успішно долати емоційно напружені ситуації.

Особливо інтенсивно у учень розвиваються вищі почуття, що відображають ставлення особистості до явищ соціальної дійсності. Ці почуття є результатом формування в умовах навчання та виховання. Рівень особистісного розвитку людини оцінюється за тим, якою мірою їй властиві ці почуття. Вищі почуття поділяють на моральні, естетичні, практичні та інтелектуальні.

Моральні почуття відображають стійке ставлення учення до інших та до себе, до суспільних явищ і норм (любов, заздрість, відповідальність, совість, чемність). За допомогою цих почуттів учень оцінює вчинки людей, регулює свої взаємини з оточуючими. Особливу значущість для ефективності діяльності учення має почуття відповідальності за свою успішність перед батьками, викладачами, державою.

Естетичні почуття виявляють ставлення особистості до явищ прекрасного та потворного (насолода, захопленість, огида). Почуття прекрасного викликають гармонічно побудовані явища: будинки, звуки, рухи, симетрія, пропорційність тощо. Індивідуальні особливості естетичних почуттів називають естетичним смаком. Найвищий рівень естетичних почуттів становлять гумор, почуття трагічного, комічного, які безпосередньо пов'язані з моральними почуттями і стосуються краси людських взаємин.

Практичні – це переживання ученням свого ставлення до різних видів діяльності (радість успіху, сумління, натхнення). Іноді їх не відрізняють від моральних, оскільки діяльність є також соціальним явищем. Вони виникають в діяльності та залежать від її організації та умов. Позитивні емоції викликає творча, самостійна діяльність. Робота з примусу викликає відразу.

Інтелектуальні – відображають ставлення особистості до пізнавальної діяльності (сумнів, здивування, впевненість, інтерес, почуття нового). Вони виконують особливо важливу роль в навчанні та в науковій діяльності учення. Тому до проведення заняття ставиться вимога

наповнення його емоційним змістом, який є умовою формування вищих почуттів. Плануючи заняття, викладач конструє умови, що викликають переживання учень. При цьому слід враховувати специфіку навчального матеріалу. На заняттях з навчальних дисциплін гуманітарного циклу створюються найбільш сприятливі умови для розвитку естетичних і моральних почуттів. На інших заняттях (зокрема з точних наук) – найбільш інтенсивно розвиваються інтелектуальні почуття. Проте завжди є можливість звернути увагу учень на красу явищ природи, гармонійність та злагодженість їх побудови, на їх значущість для людини. Отже, на кожному занятті варто викликати в учень цілий комплекс різноманітних емоцій, що є важливим фактором їх діяльності та розвитку.

Складність та напруженість діяльності учень зумовлюється ситуаціями навчальних випробувань, зростанням відповідальності, значними розумовими і вольовими навантаженнями, необхідністю подолати перевтому, які призводять до **емоційного стресу**. Це – стан напруги при загрозі або перевантаженні. При стресі, як і при афекті, порушується життєдіяльність організму (прискорюється серцебиття, дихання), але втрати самоконтролю не відбувається. Він може відбуватись і без сильно виражених проявів, але при цьому учень важко зосереджує, розподіляє, та переключає увагу, погано розв'язує мислительні задачі, знижується рівень виконання творчих завдань. Водночас виконання автоматизованих дій покращується. Негативний варіант стресу, який погіршує результативність діяльності, називають **дистресом**. Водночас, незначний і нетривалий стрес може викликати активізацію діяльності, тоді він називається **еустресом**. Прояви дистреса й еустреса залежать і від індивідуальних особливостей учень. Наприклад, деякі учень у ситуації стресу на іспиті відповідають краще, ніж на заняттях. Інші – навпаки. Вивчення емоційних станів учень, пов'язаних з іспитом, показує, що вони різноманітні і динамічні. Їх інтенсивність то наростає, то спадає, досягаючи кульмінації у момент отримання контрольного завдання й ознайомлення з ним.

Під час підготовки до відповіді яскравих емоційних реакцій, як правило, не буває, домінує інтелектуальна напруга, за винятком зміни кольору лиця, деякої тривожності. Залежно від рівня домагань, індивідуальних особливостей особистості і ставлення до оцінки учень після іспиту переживають радість, полегшення, розслаблення або ж, навпаки, розчарування, спустошеність, незадоволеність тощо. Після іспитів емоційна напруга, звичайно, спадає, але досить повільно. Потрібний дещо довший період відпочинку.

Виконання навчальних, дослідницьких, громадських і інших задач діяльності вимагає від учень чіткого визначення мети, ухвалення рішення, подолання труднощів, мобілізації сил, управління собою, тобто проявів **волі**. Високий рівень саморегуляції, уміння управляти своєю поведінкою є важливою психологічною передумовою успішної діяльності учень.

Воля – психічний процес свідомої та цілеспрямованої регуляції людиною своєї діяльності та поведінки з метою досягнення поставлених цілей.

Воля дозволяє учень загальмовувати й стримувати несвоєчасні або недоцільні спонукання та дії, що відволікають від мети. І – навпаки – мобілізувати, стимулювати доцільну активність, яка наближає до мети.

Вольова поведінка потрібна тоді, коли у учень немає достатньої мотивації до необхідної дії. Адже більшість справ, які виконує учень, він робить за зовнішньою вказівкою – за завданням викладача. Важливо, щоб учень умів перетворити завдання ззовні на власну мету. Якщо завдання виконується без внутрішнього схвалення, всупереч особистим бажанням, то труднощі зростають. Наприклад, юнак бажає працювати в інтернеті, коли потрібно виконати письмове домашнє завдання.

Для здійснення вольової дії учень повинен розуміти необхідність виконання заданого заради досягнення бажаного, причому необхідна дія зовні не пов'язана з бажанням. Цей зв'язок необхідно уявити (щоб отримати професію, треба виконувати вимоги вишу). Виникнення такого уявного зв'язку стає зрозумілим, якщо учень відчуває відповідальність перед батьками і державою. Отже, воля тісно пов'язана з мораллю і світоглядом особистості. Завдяки волі учень підпорядковує важливішим цілям всі інші мотиви поведінки, які мають меншу значущість.

Коли способи здійснення вольових дій набувають стійкості, стабільності, повторюваності, вони перетворюються на вольові якості особистості, що можуть бути як позитивними, так і негативними. Так, для учень властива низка наступних вольових якостей.

Самостійність, що виявляється у здатності молодшої людини визначати власні вчинки виходячи з власних переконань, знань, а не під тиском інших людей. Протилежна властивість – залежність, навіюваність.

Рішучість – це здатність своєчасно приймати правильні рішення. Нерішучість – сумнів, перегляд вже прийнятих рішень.

Наполегливість – здатність учень до тривалого напруження енергії для подолання труднощів на шляху до мети. Наполегливість виявляється в ситуаціях неуспіху, коли потрібно неодноразово починати все спочатку. Наполеглива людина має звичку всі справи доводити до кінця. Цю якість слід відрізнити від упертості. Вперта особа не оцінює змін в ситуації, не орієнтується на інших, проявляє егоїзм.

Цілеспрямованість – здатність зберегти мету в умовах, провокуючих її втрату чи підміну. Передбачає глибоку усвідомленість учень своїх завдань та їх значущості, звичку керуватись у своїх діях стійкими переконаннями та принципами.

Витримка і самовладання – це вміння примусити себе виконувати розумне рішення, незалежно від перешкод, підпорядковувати свою поведінку інтересам досягнення мети, не відволікатись на сторонні справи. Протилежна властивість – імпульсивність (дії виникають безпосередньо під впливом емоцій та потреб, а не цілей).

Сукупність позитивних якостей волі зумовлює силу волі учень, яка є результатом формування його особистості в умовах навчання та виховання.

Недоліки волі можуть бути причиною порушення навчальної дисципліни, неправильного використання учень знань, пониження його інтелектуальних здібностей під час навчальних випробувань.

Безвілля характеризується зниженням загальної активності учень, його безініціативністю, неспроможністю докладати зусилля, доводити справи до кінця, легким відволіканням з дріб'язкових приводів, непослідовністю, невпевненістю, конформністю та навіюваністю. Безвілля поєднане з відразую особистості до зусиль при виконанні дії, перекладанням психологічної активності в план лише внутрішніх переживань без спроби подолати перешкоди, добитися мети. В екстремальних ситуаціях безвілля учень розгублюються, панікують, стають безпорадними. Причинами є недоліки виховання або функціональні та органічні розлади головного мозку. У випадку хворобливого безвілля його називають **абулією**.

Психічні та психофізіологічні стани учень

Психічні стани учень — це тимчасові цілісні стани його психіки, що впливають на перебіг психічних процесів і прояв властивостей особистості. Психічні стани, закріплюючись в діяльності, можуть переходити в стійкі риси особистості.

Психічні стани (позитивні або негативні) впливають на досягнення результатів діяльності учень, на їх успішність, якість знань, навичок, умінь, на формування професійно важливих якостей особистості тощо.

Серед **психічних станів виділяють**:

1. Особистісні і ситуативні. Особистісні стани обумовлюються світоглядом, якостями, досвідом людини, ситуативні — певною ситуацією — тимчасовою або тривалою.
2. Глибокі й поверхневі.
3. Позитивно або негативно діючі на людину. Так, людина працює продуктивніше за таких психічних станів, як впевненість, бадьорість, захопленість тощо. Знижується продуктивність праці за наявності невпевненості, пригніченості, сумніву, страху, розгубленості, роздратованості.
4. Довго- і короткотривалі.
5. Усвідомлені й неусвідомлені.

Значний вплив на психічні стани учень мають успіхи в навчанні, витримка, стиль діяльності викладача, його доброзичливість, толерантність, уважність. На психічний стан учень-першокурсника впливає низка змін в умовах його життєдіяльності, що вимагають адаптації (зміна місця проживання, поява нової складнішої, ніж раніше, діяльності, підвищені вимоги до самостійності та відповідальності, нове коло спілкування тощо).

Провідна роль у підтримці позитивних психічних станів учень під час занять належить викладачу, який повинен налаштувати їх на активну роботу, створити атмосферу доброзичливості, творчого підйому. Встановлення взаєморозуміння, бадьорість, оптимізм викладача, продуманість, чіткість, планомірність дій, витримка сприяють появі у учень позитивних психічних станів.

У разі неуспіху учень важливо пояснити йому його причину, підтримати словом, надати допомогу, порадити, як краще організувати самостійну роботу.

Напружена сенсорно-розумова активність головного мозку учень впливає і на його психофізіологічні стани, може призводити до появи їх розладів. Так, активна розумова діяльність супроводжується непродуктивною напругою скелетних м'язів, що не мають прямого відношення до її виконання. В умовах психоемоційної напруги часто спостерігається мимовільне рухове збудження, а у випадку його пригнічення у учень внаслідок компенсації зростає напруга скелетних м'язів. Збільшується активність внутрішніх органів, посилюється серцева діяльність, функції системи кровообігу, підвищується артеріальний тиск, що не є наслідком м'язової активності, а виникає самостійно. При розумовому навантаженні спостерігається інтенсивна м'язова напруга та вегетативні зрушення.











Всі ці явища, які виникають при активній розумовій роботі – компоненти філогенетично давньої фізіологічної реакції “бойової готовності”, що призначена для підготовки організму до наступного фізичного навантаження, потрібного в ситуаціях боротьби, нападу, втечі, важкої праці. У наших предків виникнення будь-якої проблемної ситуації слугувало сигналом до наступного фізичного зусилля. При мобілізації вищої нервової діяльності у сучасної людини підвищення активності м'язів втратило своє пряме біологічне значення, але продовжує відігравати значну роль у саморегуляції функціонального стану головного мозку. У свою чергу імпульси від вегетативних відділів нервової системи (від м'язів) збільшують хімічну енергію і тонізують структури головного мозку, які забезпечують активну розумову діяльність. Міра фонові напруги скелетних м'язів у процесі виконання розумової діяльності визначається моторними центрами головного та спинного мозку. Хоча вона втратила своє продуктивне фізіологічне значення і має рудиментарний характер, але вимагає значних енергетичних затрат організму, тому розумова діяльність ніяк не легша від фізичної, як іноді прийнято вважати.

Напружена розумова діяльність вимагає дотримання учнем режиму відпочинку. У протилежному випадку може виникати **синдром монотонії та втоми**. Синдром монотонії – стан зниженої психічної активності, викликаний тривалим виконанням одноманітної діяльності. У учень знижується інтерес, зростає сонливість, його активність носить хвилеподібний характер. Причиною є порушення саморегуляції вищої нервової діяльності. Втома – наслідок дефіциту енергетичних ресурсів головного мозку. Вона виявляється і у зниженні психічних функцій, і у вегетативних змінах (серцебиття, дихання, м'язова напруга).

Стан постійної м'язової напруги внаслідок неправильного режиму розумової роботи шкідливий для здоров'я учень, бо викликає ряд хворобливих змін в його організмі, серед яких – порушення мозкового кровообігу та серцевого ритму, гіпертонія, судинні зміни.

ТЕМА 3.2. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧЕНЬ

План

-   Поняття навчально-професійної діяльності учень
-   Структура навчально-професійної діяльності учень
-   Мотивація навчально-професійної діяльності
-   Психологічні особливості самостійної навчальної роботи учень
-   Психологічні особливості суспільно-громадської роботи учень

Поняття навчально-професійної діяльності учень

Поняття діяльності учень є інтегральним, оскільки охоплює різні та специфічні види його діяльності: навчально-професійну, науково-дослідну, суспільно-громадську тощо.

Діяльність учень відбувається у певних умовах, розвивається і має внутрішню структуру, в якій компоненти, властиві для діяльності особистості взагалі (цілі, мотиви, задачі,

дії), наповнюються конкретним змістом в залежності від певного виду цієї діяльності (навчально-професійної, науково-дослідної, суспільно-громадської).

Діяльність ученья – це те системоутворююче явище, що об'єднує в єдине ціле пізнавальні й емоційно процеси, знання, навички, вміння, особистісні якості ученья, включає його у спілкування та взаємодію із викладачами, іншими ученьями, всім колективом вищого навчального закладу.

Провідною діяльністю ученьїв є **навчально-професійна**. Саме в її процесі і за допомогою її досягаються основні цілі підготовки фахівців. Вона найбільш інтенсивно впливає на розвиток психічних процесів і властивостей ученья, на набуття ним професійно важливих знань, навичок, умінь. Тому проблема навчально-професійної діяльності ученьїв є центральною у психології вищої школи.

Вона відрізняється, з одного боку, від навчальної діяльності школярів (у ній головне – оволодіти знаннями), а з іншого – від діяльності професіоналів, що полягає у практичному виконанні певних ділових функцій.

Головна відмінність у тому, що навчальна за своїми цілями і структурою діяльність ученья має професійну спрямованість, тобто стає, по суті, **навчально-професійною**. Вона підпорядкована засвоєнню ученью способів і досвіду професійного розв'язання практичних задач своєї майбутньої праці.

Хоча навчальна праця ученьїв є професійно орієнтованою, однак безпосередньо з виконанням професійних функцій вони зустрічаються не одразу. Навчально-професійна діяльність пов'язана, насамперед, із засвоєнням уже відомих суспільству знань, у той час як професійна діяльність у широкому розумінні є працею створення нових суспільно-корисних продуктів.

Навчальна праця відзначається високою мірою складності. Так, будь-яка професійна праця, навіть найбільш творча, регламентується своїм предметним змістом, натомість учень, вивчаючи десятки різних навчальних дисциплін, мусить діяти в дуже широкому спектрі загальнонаукових та конкретних умінь і навичок.

Ядром навчально-професійної діяльності є навчальна самосвідомість ученьїв, під якою Б.Г. Ананьєв розумів усвідомлення особистістю мотивів, цілей, прийомів навчання, усвідомлення самого себе як суб'єкта діяльності, який організовує, направляє і контролює процес професійного навчання. У процесі навчальної діяльності трансформується структура самосвідомості ученья, формується соціально-професійний аспект його «Я-концепції», психічні процеси й стани «професіоналізуються» тощо. Виникають такі новоутворення ученьського віку як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності.

Навчально-професійна діяльність ученья спрямована на оволодіння науковими знаннями, інформацією про майбутню професію. Вона має запланований і регламентований характер, що визначається освітньо-професійною програмою підготовки фахівців, відповідними до неї навчальними планами й програмами, розкладом занять, іншими документами, на підставі яких проводиться підготовка фахівців у виші. Її засобами виступають наукова й науково-методична література, комп'ютерна техніка, лабораторне обладнання, дидактичні матеріали. Для цієї діяльності властиві висока інтелектуальна напруга та перевантаження, небажаними наслідками чого є зниження пам'яті, мислення, точності і влучності практичних дій, погіршення працездатності, витривалості.

Навчально-професійна діяльність складається із таких компонентів:

1. аудиторна робота, що визначена навчальною програмою дисциплін, регламентується розкладом, проводиться під безпосереднім керівництвом викладача у формі лекційних, практичних, лабораторних, контрольних робіт, семінарів, оцінюється викладачем.
2. позааудиторна обов'язкова робота, що передбачена навчальними програмами як самостійна робота ученьїв. Вона проводиться поза розкладом і без безпосереднього контролю викладача. Також оцінюється викладачем.
3. позааудиторна необов'язкова робота – не передбачена навчальними програмами, а ведеться за власною ініціативою ученья, який прагне глибше вивчити якесь питання. Вона планується і контролюється самим ученью. Оцінювання її має заохочувальний характер

(грамота, приз, подяка тощо).

Співвідношення аудиторної і позааудиторної навчально-професійної роботи учень протягом навчання у виші змінюється на користь зростання обсягу останньої. Таким чином, умови вишу ставлять чимдалі складніші вимоги до самостійної діяльності учень.

Структура навчально-професійної діяльності учень

Навчально-професійна діяльність учень є своєрідною за змістом компонентів своєї структури. Її метою є підготовка учень до самостійної праці, оволодіння відповідними знаннями, вміннями, навичками, розвиток у них професійно важливих особистісних якостей.

У структурі навчально-професійної діяльності прийнято виділяти наступні компоненти (за Д.Б.Ельконіним, В.В.Давидовим).

- ✓ Мета і головний результат, які в узагальненому вигляді полягають у засвоєнні наукових професійно важливих знань, що виступають змістом навчальної діяльності (поняття, закони, загальні способи розв'язання задач).
- ✓ Потреби, що ґрунтуються на необхідності отримання теоретичних знань, практичних умінь і навичок.
- ✓ Мотиви, що передбачають прагнення до засвоєння способів відтворення теоретичних знань, практичних умінь і навичок.
- ✓ Навчальні ситуації (задачі), при розв'язанні яких учень оволодіває загальним способом вирішення цілого класу часткових професійних задач певного типу.
- ✓ Навчальні дії та операції, що складаються з навчально-пізнавальних дій, а також дій контролю й оцінки.

Основним змістом навчально-професійної діяльності є **розв'язання навчально-професійних задач і здійснення відповідних дій**, а також **самоконтроль і самооцінка їх результатів** (встановлення ученьми оптимальності своєї роботи, її позитивних сторін і недоліків).

За допомогою навчальних дій учень засвоюють зразки загальних способів розв'язання професійних задач. Навчальні дії надзвичайно різноманітні, відрізняються залежно від засвоюваного матеріалу. Види навчальних дій ілюструє Таблиця 5.

У навчальній діяльності всі навчальні дії тісно взаємопов'язані і утворюють цілісну систему. Зокрема, система навчальних дій на розв'язання навчальної задачі включає наступні дії:

Таблиця 5

Види навчальних дій

Навчальні дії				
За об'єктом		За рівнем узагальнення		
Предметні	Розумові	Загальні	Окремі	Конкретні
Виконання аплікації, конструювання,	Додавання „про себе”	Для всіх навчальних предметів	Використовуються в певних завданнях, наявних у різних предметах	використовуються при розв'язанні конкретних задач
Викликають зміни у предметах, що є опорою розумових дій	Створення нових образів, уявлень, засвоєння знань	Відтворення схем, моделей, розв'язання за формулою, на основі словесних описів	Робота з текстом	Визначення форм дієслова

- Перетворення умов задачі з метою виявлення її суттєвих компонентів і відношень (загального способу розв'язання);
- Моделювання відношення в предметній, графічній, буквеній формі;
- Перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей;

- Побудова системи часткових задач, що розв'язуються способом, відображеним у моделі;
- Контроль за виконанням;
- Оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання даної навчальної задачі.

Дії контролю полягають у співвіднесенні результатів і процесу виконання навчальних дій з їх зразками. У учень переважає внутрішній контроль (самоконтроль), а зовнішній з боку викладача відходить на другий план.

Види самоконтролю у учень:

- а) аналіз готових результатів;
- б) контроль процесу виконання;
- б) контроль передбачуваних результатів.

Контроль передбачає подальше виправлення недоліків, усунення помилок.

За допомогою дій оцінки учень встановлює відповідність результатів засвоєння вимогам навчальної ситуації. Оцінка, на відміну від контролю, не передбачає виправлень у вже виконаній задачі, але мотивує учень до кращого виконання наступних завдань.

Оцінка вказує на причини й шляхи подолання недоліків, а не тільки дає кількісну характеристику результатів. На основі оцінки викладач виставляє бал – кількісне відображення оцінки.

Мотивація навчально-професійної діяльності

Центральною проблемою навчально-професійної діяльності учень є забезпечення дієвої системи її мотивації. Як показали психологічні дослідження (В.В.Давидов, Л.І. Божович, Д.Б.Ельконін, Г.С.Костюк, О.М. Леонт'єв, С.Д.Максименко та ін.), без достатньої мотивації неможливе досягнення значних успіхів у діяльності та у розвитку особистості учень.

Традиційно успіх у навчальній діяльності пов'язують, насамперед, із рівнем інтелектуального розвитку особистості. Це, зокрема, й покладено в основу конкурсного відбору абітурієнтів. Водночас, не слід нехтувати мотиваційними факторами успішності у навчально-професійній діяльності. Дослідження показують, що немає значущого зв'язку між рівнем інтелекту учень із показниками їх навчальної успішності (А.О.Реан, на прикладі майбутніх прпрів). Натомість, виявлено значущий зв'язок навчальної успішності із характером мотивації навчальної діяльності (В.А.Якунін, М.І.Мешков). Для «сильних» учень характерна внутрішня мотивація (потреба в опануванні професією на високому рівні, орієнтація на отримання міцних професійних знань і практичних умінь). У «слабких» учень мотивація зовнішня, ситуативна (уникнути осуду й покарання за низьку успішність, мати стипендію, виконати вимогу батьків тощо).

Учень поділяється на три групи, залежно від того, який особистісний смисл вони вбачають у своїй навчально-професійній діяльності.

Перша група учень вбачає смисл цієї діяльності у тому, щоб старанно виконувати вимоги викладачів, мати високі оцінки, вивчити основну літературу, підготувати конспекти заданого матеріалу тощо. Їх навчально-професійна діяльність носить вузькоспрямований характер.

Для інших учень смисл навчально-професійної діяльності полягає у досягненні достатньо повного розуміння матеріалу, в оволодінні способами й прийомами цієї діяльності, реалізації своїх інтересів, можливості спілкуватись з викладачами й іншими учнями. Їх навчально-професійна діяльність має широкоактивний характер.

Навчально-професійна діяльність має найвищий рівень і творчу спрямованість у тих учень, які глибоко розуміють цілі навчання у вузі, виявляють ініціативність та самостійність при вивченні навчального матеріалу, роблять оригінальні виступи на семінарах.

Мотивацію навчально-професійної діяльності поділяють на внутрішню (специфічну) і зовнішню (неспецифічну). Перша передбачає інтерес, допитливість учень і характеризується як предметно-змістовна, обумовлена предметним змістом діяльності. Друга породжується соціальними факторами, потребами, інтересами, прагненнями особистості (виконання зовнішніх вимог, бажання отримати оцінку, винагороду; заради престижу).

Особливу роль у мотивації творчого рівня навчально-професійної діяльності відіграють внутрішні (інтринсивні) мотиви. Творчість учень належить до внутрішньомотивованих форм

активності, які здійснюються тільки заради самої діяльності. Мотивуючим фактором виступає відчуття ефективності, а результатом активності – зростання різного роду компетентності учень. При внутрішніх мотивах людину приваблює сам процес виконання діяльності, яка у цьому випадку набуває самостійної цінності. Американський психолог М.Чиксентмихалі вважав сутністю внутрішньої мотивації певний емоційний стан (“потік”) – радість від активності. Він виділив показники такого стану людини:

- Відчуття повної (розумової та фізичної) включеності у діяльність;
- Повна концентрація уваги, думок та почуттів на справі;
- Впевненість, як слід діяти у той чи інший момент роботи, чітке усвідомлення її цілей;
- Відсутність хвилювання, тривоги перед можливими помилками і невдачею;
- Втрата звичного почуття чіткого усвідомлення себе і свого оточення, ніби “розчинення” у своїй справі.

Істотним є **посилення ролі професійних мотивів самоосвіти і самовиховання**, які виступають як найважливіша умова розкриття можливостей особистості учень, його професійного розвитку.

На **мотивацію** навчально-професійної діяльності учень **впливають** зміст занять, методика викладання, особистість викладача, взаємостосунки в ученьському колективі, досягнуті результати, прийняті у вищі способи заохочення і стимулювання.

Позитивна роль мотивів і установок в інтенсифікації навчально-професійної діяльності вимагає цілеспрямованої психологічної мобілізації учень в ходіпрічнього процесу, чітких і ясних орієнтацій на майбутню роботу.

Усвідомлення визначального значення мотивації для навчальної діяльності призвело до формулювання принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу (О.С.Гребенюк). Багато науковців висловлюють думку про необхідність цілеспрямованого формування в **учень мотивації навчально-професійної діяльності**. Разом з тим підкреслюється, що управляти процесом розвитку мотивів навчальної діяльності важче, ніж формувати учбові дії та операції (А.К.Маркова).

З метою дієвого формування мотивів навчально-професійної діяльності учень викладачі роз'яснюють значення обраної професії, вимоги, які вона висуває до особистості, переваги, які створює для її розвитку й реалізації.

Позитивні мотиви навчально-професійної діяльності формуються у учень за наступних умов.

- 1) Усвідомлення найближчих (безпосередніх) і кінцевих (перспективних) цілей навчання.
- 2) Розуміння теоретичної і практичної значущості засвоєних знань.
- 3) Емоційна форма викладу наукової інформації.
- 4) Ускладнення змісту і новизна навчального матеріалу.
- 5) Професійна спрямованість навчальної діяльності.
- 6) Вибір адекватних задач, що створюють інформаційні пізнавальні суперечності в самій структурі навчальної діяльності.
- 7) Підтримка допитливості і «пізнавального психологічного клімату» на заняттях.

Психологічні особливості самостійної навчальної роботи учень

Роль самостійної роботи учень в умовах сучаснихпрічніх технологій значно зростає. Прищеплення вмінь і навичок самостійної роботи майбутніх фахівців – найважливіше завдання вищої школи та одна з головних умов глибокого і міцного оволодіння професією.

Метою самостійної роботи учень передбачається як виховна, так і навчальна складова. По-перше, вона повинна сформувати у учень самостійність як рису їх особистості. По-друге, забезпечує засвоєння ученьями певного обсягу знань, умінь, навичок, необхідних у майбутній професії.

Самостійна робота учень призначена не тільки для оволодіння навчальними дисциплінами, але й для формування навичок самостійної навчальної, наукової, суспільно-громадської, професійної діяльності взагалі. Самостійність як риса особистості виявляється як здатність приймати на себе відповідальність, знаходити конструктивні рішення, виходити з

кризових ситуацій тощо.

Вимоги вищої освіти до самостійності учень значно зростають. Жодні знання, не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням людини. Завдання викладача – організувати навчально-професійну діяльність учень, залучити їх до неї. Але навчається сам учень.

Самостійна робота учень разом з аудиторною є однією з організаційних форм і важливою частиною навчального процесу. Об'єм самостійної роботи з кожного окремого предмету визначається навчальними планами спеціальностей з орієнтацією на вимоги відповідної освітньо-кваліфікаційної характеристики. Зміст самостійної роботи визначається в робочій програмі кожної дисципліни. Процес її виконання планується і контролюється викладачами, кафедрами, навчальним відділом. Навчальний матеріал, передбачений для самостійного опрацювання та опанований учень, підлягає підсумковому контролю нарівні з матеріалом, який опрацьовується під час навчальних занять.

Самостійна робота виконується учнями за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі.

Методичне забезпечення самостійної роботи учень передбачає:

- планування, організацію і контроль;
- створення необхідних матеріально-технічних умов (бібліотека, читальний зал, комп'ютерні класи тощо);
- проведення консультацій;
- врахування бюджету часу учень;
- розробку самостійних завдань різного рівня складності з визначенням критеріїв їх оцінки та форм звітності;
- підготовку інформативних матеріалів про зміст самостійних завдань, критерії їх оцінювання, зразки форм звітності, порядок контролю.

Формами самостійної роботи учень є конспектування, робота з книгою (підручником, навчальним посібником, довідником тощо), підготовка доповідей, звітів, рефератів, розв'язування задач, виконання розрахунково-графічних і лабораторних робіт, переклади, підготовка і проведення різних навчальних експериментів тощо.

Провідним принципом системи вищої освіти є навчання на постійно зростаючому рівні інтелектуальних зусиль. На лекції викладач рекомендує учням літературу і роз'яснює методи роботи з підручником і першоджерелами. У цьому плані особливі можливості представляють ввідні і настановні лекції, на яких розкривається проблематика теми, логіка оволодіння нею, дається характеристика списку літератури, виділяються розділи для самостійного опрацювання. Самостійна робота виконується з використанням опорних і контрольних дидактичних матеріалів, покликаних коригувати роботу учень і вдосконалювати її якість.

Самостійна робота учень має бути організована як індивідуальна діяльність кожного учень. Для цього викладач має враховувати вікові й психологічні можливості кожного учень, наявний у нього рівень знань, умінь і навичок, рівень пізнавального інтересу.

При організації самостійної роботи учень відбувається поступовий перехід від контролю з боку викладача до взаємо- і самоконтролю. Крім того, докорінно змінюються взаємини між викладачем і учень: вони мають стати партнерськими стосунками між колегами – старшим і молодшим.

Організація самостійної роботи учень складається з кількох етапів.

Етапи самостійної роботи учень

Етапи	Зміст
1 етап (підготовчий)	Нормування, планування, мотивація
2 етап (теоретичний)	навчально-методичне забезпечення
3 етап (навчально-практичний)	аудиторна та позааудиторна форми виконання завдань
4 етап (контрольний)	Контроль, самоконтроль, самоперевірка
5 етап (корекційний)	Внесення коректив до навчального процесу (викладач), самокорекція (учень)

Структура самостійної роботи ученьів включає **компоненти**, характерні для діяльності – такі, як:

- мотиваційна ланка
- постановка конкретної задачі
- вибір способів виконання
- виконавська ланка
- контроль.

Відтак, успішне виконання самостійної роботи ученьом залежить від умов, що забезпечуються цілісність її структурних компонентів, а саме:

1. Мотивованість навчального завдання (розуміння ученьом його доцільності).
2. Чітка постановка пізнавальних задач.
3. Володіння алгоритмом, методом і способами виконання роботи.
4. Чітке визначення форм звітності, об'єму роботи, термінів її виконання.
5. Визначення видів допомоги викладача.
6. Критерії оцінки завдань.
7. Види і форми контролю (практикум, контрольні роботи, тести, семінар тощо).

Самостійна робота ученья об'єднує репродуктивні й творчі процеси. Залежно від цього розрізняють **три рівні самостійної діяльності** ученьів:

1. Репродуктивний (тренувальний) рівень.
2. Реконструктивний рівень.
3. Творчий, пошуковий.

1. На репродуктивному рівні самостійні роботи виконуються за зразком (рішення задач, заповнення таблиць, схем тощо). Пізнавальна діяльність ученья виявляється в сприйнятті, осмисленні, запам'ятовуванні. У результаті виконання такого роду робіт відбувається закріплення знань, формування вмінь, навичок ученья.

2. На реконструктивному рівні виконуються завдання на перебудову рішень, складання плану, тез, анутовання. На цьому рівні можуть виконуватися реферати. Відпрацьовуються мислительні й комбінаторні здібності ученья.

3. На творчому рівні робота передбачає аналіз проблемних ситуацій, самостійне отримання нової інформації для їх вирішення. Учень повинен самостійно відібрати, обгрунтувати й застосувати засоби і методи виконання завдань. Такого рівня вимагає виконання навчально-дослідних завдань, курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських досліджень. Вимоги до інтелекту й творчості ученья тут значно зростають.

Самостійна робота ученьів носить продуктивний характер, тому необхідним є контроль її результатів у формі аналізу відповідної звітності. Викладач контролює самостійну роботу ученьів на засадах систематичності, масовості, гласності, які визначаються навчальним планом спеціальності та навчальними програмами дисциплін. Так, навчальні плани передбачають фіксовані терміни виконання курсових робіт (систематичність), які повинні підготувати всі ученья, які навчаються за даним навчальним планом (масовість). Контроль і оцінка курсових робіт проходять у формі прилюдного їх захисту (гласність).

Контроль самостійної роботи ученьів поєднується із самоконтролем.

Останній дозволяє ученьям краще усвідомити мету та завдання, а також результати своєї навчально-пізнавальної діяльності; сприяє ефективнішому поєднанню нових знань, умінь, навичок із раніше засвоєними, прискорює формування загальних та спеціальних навчально-пізнавальних дій. Останні слугують основою розвитку у ученьів умінь працювати з навчальними засобами, будувати усні й письмові відповіді, критично мислити, знаходити, аналізувати, виправляти помилки, адекватно оцінювати себе.

Основні поняття: ученьський вік, психічні пізнавальні процеси, відчуття, властивості сприймання, цілісність, усвідомлення, вибірковість, константність, аперцепція, уявлення, види пам'яті, уява, мислення, увага, спостережливість, емоції, саморегуляція, психічні стани ученья, психічні стани ученья (особистісні і ситуативні, глибокі і поверхневі, позитивно або негативно діючі на людину, тривалі і короткі, усвідомлені і неусвідомлені), навчання, самосвідомість, самооцінка, цілі, мотиви, учбова діяльність, самоосвіта, самовиховання, професійна

самостійність.

ТЕМА 3.3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧЕНЬА

План

1. Психологічні умови навчальної успішності ученьів
2. Психологічні умови різних форм навчальної діяльності ученьів
3. Психогігієнічні особливості організації діяльності ученьів
4. Психологічна організація навчальної діяльності першокурсників

Психологічні умови навчальної успішності ученьів

На результатах процесу учіння у вищій школі позначаються також індивідуально-психологічні особливості окремих психічних процесів, станів і якостей ученьа. Вони визначають індивідуальний стиль навчальної діяльності, що виявляється в стійких її способах, у пристосуванні індивіда до її вимог. З метою формування індивідуального стилю навчальної діяльності у ученьів необхідно надавати їм право вибору способів і форм такої роботи, залучати їх до визначення часткових цілей цієї діяльності, окреслювати її обсяг і зміст.

Врахування типологічних особливостей нервової системи (сили, врівноваженості, рухливості) ученьа є важливим також для визначення індивідуального темпу його роботи, графіків перевірки й оцінки її результатів. Нехтування викладачем індивідуальних особливостей ученьа призводить до зниження пізнавальної активності останнього, до проявів негативної мотивації, що позначається на рівні його успішності.

Успішність ученьів визначається не лише складністю навчальної діяльності (значне розумове напруження, залучення системи вищих психічних функцій, структурних компонентів особистості ученьа, особливо його мотивації), а й характером та змістом міжособистісних взаємин ученьів і викладачів в умовах навчального процесу вищої школи. Потрібно відзначити, що процес обрання професії, навчання в вузі став сьогодні для багатьох ученьів у цілому більш прагматичним, цілеспрямованим, що відповідає трансформаційним процесам у суспільстві. Цінність освіти як самостійного соціального феномену, що має соціокультурну, особистісну й статусну привабливість, відходить на другий план.

Викладачу необхідно враховувати, у чому саме для конкретного ученьа полягає смисл отримання вищої освіти. За цією ознакою вирізняється три групи ученьів, а саме:

- 1) Ученьи, які зорієнтовані на освіту як на професію. Пріоритетом для них є інтерес до майбутньої роботи, бажання реалізувати себе у ній. Вони відзначаються схильністю продовжувати своє навчання у магістратурі та аспірантурі.
- 2) Ученьи, зорієнтовані на бізнес. Освіта для них є засобом для того, щоб відкрити власну справу, зайнятися торгівлею тощо. Вони розуміють, що з часом і ця сфера буде потребувати освіти, однак до своєї професії ставлення в них менш зацікавлене, ніж у першій групі.
- 3) Ученьи, зорієнтовані на вирішення своїх особистих проблем. Освіта виступає для них способом вирішення проблем особистісного, побутового характеру. Це ті, "хто пливе за течією", хто не може визначитися з власним шляхом, для яких освіта й професія не становлять такого інтересу, як у перших групах.

Важливим чинником навчальної успішності є «Я»-концепція ученьа, компонентами якої виступають його самооцінка й самоставлення. Зокрема, уявлення ученьів про свої здібності суттєво впливає на успіхи їх у навчанні й нерідко призводять до того, що рівень успішності виявляється значно нижчим, ніж можна було передбачити, орієнтуючись лише на потенційні здібності. Часто успішному виконанню завдань ученьу перешкоджають сумніви у власних можливостях, страх неуспіху. Навіть правильні відповіді ученьів значно втрачають, коли супроводжуються коментарями типу «мені здається...», «як я зрозумів...», «я взагалі вчив матеріал, але...», «вибачте за можливі помилки» тощо. Водночас уявлення вчорашнього старшокласника про свої навчальні здібності суттєво коригуються протягом навчання його у вищому навчальному закладі, особливо в адаптаційний період.

Психологічні умови різних форм навчальної діяльності учнів

Уміння й навички розумової роботи формуються у ученья у процесі різних форм навчальної й наукової діяльності. Основними формами навчальної роботи ученья є опрацювання лекційного матеріалу (під час лекцій та при підготовці до них), підготовка до семінарських, практичних, лабораторних занять та робота під час їх проведення.

Значна частина ученьїв переконана у тому, що готуватись слід лише до практичних занять, коли проходить оцінювання їх знань. Ученьам необхідно роз'яснювати, що глибоке засвоєння матеріалу розпочинається навіть не під час лекції, а при підготовці до неї, що дозволяє пов'язати вже пройдене із новим, усвідомити місце кожної конкретної лекції у загальній структурі навчального курсу. Для цього ученью слід виконати наступні дії:

-На основі конспекту і підручників повторити зміст попередньої лекції, відзначити незрозумілі місця, підготувати відповідні питання до викладача.

-Переглянути навчальну програму курсу з метою ознайомлення із темою та планом наступної лекції.

-З'ясувати, чи є у рекомендованих посібниках і підручниках така тема та наскільки повно у них відображені питання плану.

-Визначити слабо висвітлені у підручнику питання, на які слід звернути особливу увагу на наступній лекції.

-Продумати, яке навчальне приладдя може знадобитись на наступній лекції (лінійка, транспортир, бланки, кольорові олівці тощо).

-Спрогнозувати рівень складності, потрібні способи й прийоми розумової праці під час наступної лекції.

-Налаштуватись на розуміння лекційного матеріалу.

Під час лекції необхідні вміння уважного, зосередженого й зацікавленого слухання, що становить складну пізнавальну діяльність. Слід увесь час стежити за ходом думки викладача, осмислювати її. Лише тоді цей процес буде активним і творчим. Дуже важливо для ученья навчитися виділяти найбільш суттєвий навчальний матеріал, класифікувати та структурувати його. Домогтись стійкої уваги не завжди легко, адже не кожна лекція може бути настільки захоплюючою, щоб увага ученьїв зосереджувалась мимоволі. Отже, кожному ученью необхідно вміти зосереджувати довільну увагу, а викладачам будувати навчальний процес із використанням спеціальних прийомів, що активізують сприйняття знань і сприяють тривалій стійкості уваги ученьїв на лекції.

Під час лекції учень, насамперед повинен намагатись зрозуміти навчальний матеріал, а вже потім запам'ятати його.

Проблема розуміння навчального матеріалу ученьями належить до однієї з тих, успішне вирішення яких становить фундамент ефективної підготовки фахівців з вищою освітою. Розуміння теоретичних знань з певної дисципліни забезпечує їх активне, свідоме і оперативне використання в ситуаціях майбутньої професійної діяльності

Психологічні дослідження процесу розуміння розкривають його як специфічну пізнавальну діяльність суб'єкта по осмисленню сприйнятої інформації, яка полягає у пошуку смислових зв'язків між новим і вже відомим людині. Процес розуміння відбувається як інтеграція нових знань у вже сформовані когнітивні структури індивіда.

Особливості мислення ученья – один з основних факторів розуміння навчального матеріалу. Нагадаємо, що мислення ученья спочатку орієнтоване на пошук однозначних відповідей, на побудову дуалістичної інтерпретації світу. Ученья шукають єдино правильну істину й прагнуть до засвоєння готових (уже вироблених людством) знань. Вони вбачають своє завдання у тому, щоб сумлінно навчатися. Відтак, викладачі сприймаються ученьями як транслятори цих готових знань. Згодом у ученьїв посилюється діалектичність мислення, що передбачає орієнтацію на встановлення різних поглядів щодо проблем. Знання вже не сприймаються як готові, ученья намагаються реконструювати науковий процес їх здобуття, пов'язаний із коливаннями й помилками в їх пошуку. Посилюється прагнення зрозуміти навчальний матеріал, виробити на основі синтезування різних підходів свою власну позицію, що відповідає власним цінностям й переконанням. У ученьїв зростає обґрунтованість й відповідальність за власний вибір цінностей, поглядів і свого стилю життя.

Втім, викладання у вищій школі не завжди враховує ці зміни у розвитку мислення ученьів. Особливо шкодить догматичний стиль викладання, який вимагає засвоєння готових й однозначно заданих істин, трансльованих викладачем. Відтак оцінка знань ученьів визначається відповідністю із конспектами, підручниками, посібниками, які рекомендує викладач. Зрозуміло, що при цьому загальмовується не лише розвиток мислення ученьів, а й виникає негативне їх ставлення до навчальної дисципліни загалом, знижується пізнавальна активність. Це призводить до ігнорування ученьом самостійної навчальної роботи, навчальні обов'язки виконуються формально, все більші надії покладаються на «шпаргалки».

Натомість, викладання у формі спільного зі ученьом навчально-пізнавального пошуку, яке відтворює процес наукового здобуття знань та передбачає вільне обговорення теоретичних і прикладних проблем науки й практики, надає ученьам можливості висловлюватись і зіставляти різні погляди щодо їх розв'язання, стимулює інформаційно-пізнавальну активність ученьів на заняттях, значно краще позначається на їх розумовому розвитку та мотивації до навчальної діяльності.

Перспективними, з цього погляду, є особистісно-орієнтовані технології навчання, які втілюють основні ідеї співпраці викладачів і ученьів. Знання при цьому не подаються в готовому вигляді, а виробляються у ході відтворення ученьом під керівництвом викладача наукового пошуку з їх здобуття. Відомий учений-педагог С.І. Гессен зауважував, що сутність справжньої університетської лекції полягає в пробудженні активного ставлення слухачів до науки, в породженні у них прагнення по-своєму опрацювати лекційний матеріал, самостійно перевірити ті висновки, які пропонує викладач. Така позиція викладача передбачає позитивне ставлення викладача до ученья як до здібного, розумного, кмітливого, здатного самостійно досягнути складність науки.

Процес розуміння знань під час слухання лекції спирається також і на активну пам'ять ученья. Пам'ять дозволяє пов'язати матеріал лекції з попередніми знаннями й усім досвідом ученья. Без цього неможливе подальше розширення та поглиблення уявлень про предмети та явища, що вивчаються. Важливо, щоб учень умів управляти процесом своєї пам'яті, а для цього йому необхідно знати її індивідуальні особливості. Вважають, що учень має добру зорову пам'ять, якщо працюючи з текстом, літературою, він помічає, що найкраще засвоює прочитане; що легко може відтворити текст, закривши очі; пам'ятає, де саме на сторінці розміщена та чи інша частина тексту; добре запам'ятовує ілюстративний матеріал.

Перевага слухової пам'яті проявляється тоді, коли учень легко, не втомлюючись, може слухати лекцію викладача та запам'ятати майже все; коли учень прагне читати текст вголос, проговорювати важливі для запам'ятовування місця тощо. У ученья переважає моторна пам'ять, якщо він помічає, що краще за все запам'ятовує той текст лекції, який записаний у конспект, до якого йому вдається створити відповідні малюнки, схеми тощо. Змішана пам'ять визначається тим, що учень однаково добре запам'ятовує навчальний матеріал, поданий у звуковій, зоровій чи руховій формах.

Особливого значення для ученья набуває словесно-логічна пам'ять, яка найтісніше пов'язана із мисленням. Завдяки їй запам'ятовування відбувається на основі встановлення внутрішніх смислових зв'язків між різними твердженнями, легко відновлюються доведення й аргументації, використані на лекції тощо. Наявність логічної пам'яті становить фундамент для творчого засвоєння навчального матеріалу, комбінування його елементів, знаходження нових корисних комбінацій та аналогій.

Слід зауважити, що жоден із розглянутих видів пам'яті не дається від народження, не є спадковою властивістю, хоча в окремих випадках спостерігається певний спадковий вплив на розвиток того чи іншого виду пам'яті. Для розвитку до високого рівня кожного виду пам'яті необхідно оволодіти мнемічними прийомами, способами й діями.

Досвід вищої школи свідчить, що абсолютна більшість ученьів конспектує лекції. Однак дехто з них висловлює думку про те, що за наявності підручників, інтернету лекцію записувати не обов'язково. На користь конспектування свідчать наступні аргументи:

- сприймання ученьом навчального матеріалу на слух, на зір і у русі активізує його пізнавальну діяльність;
- після лекції запам'ятовується, та й то на короткий час, не більше 40 - 45% навчального

матеріалу, а збереження в вигляді конспектів лекційного матеріалу дає змогу для подальшої самостійної роботи над ним;

- записування сприяє організації уваги учень під час лекції та більш міцному засвоєнню навчального матеріалу;
- конспект становить собою вже структурований навчальний матеріал, що відбиває індивідуальний стиль розумової діяльності учень, полегшує саме для нього його засвоєння;
- структурування навчального матеріалу в процесі конспектування є першою сходинкою його осмислення;
- конспект лекції полегшує знаходження смислових зв'язків між темами, які забезпечують цілісне сприймання навчального курсу.

Наступні поради допоможуть учень грамотно структурувати навчальний матеріал під час його конспектування на лекції

1. Уникайте детальних записів й повторів, записуйте головне. Бажано вести записи на лекції у вигляді тез – записувати основні положення та деякі аргументи.
2. Виконуйте записи за найбільш зручною схемою. Наприклад, залишати великі поля та писати на одній стороні аркуша, а на другій – під час опрацювання лекції, записувати відомості з додаткової літератури, цитати, зауваження.
3. Виділяйте назви теми, питань плану, заголовків, основних наукових положень. Використовуйте для цього кольорові олівці, фломастери.
4. Записуйте рекомендовану літературу; прізвища авторів, назви творів, на які посилається викладач під час лекції.
5. Ведіть записи охайно, грамотно, змістовно й чітко, виокремлюючи розділи та підрозділи, теми та підтеми.

Опрацьовуючи матеріал лекції, слід користуватись її конспектом. Послідовність роботи над конспектом передбачає такі **етапи**:

- повторення тексту прослуханої лекції;
- виділення й уточнення незрозумілих положень, тверджень;
- усунення пропусків й недоліків у тексті;
- виділення основних положень, підготовка питань до консультації з викладачем.

Основою для підготовки учень до практичних занять є методичні розробки занять, які підготовлені кафедрами. У них подаються тема і план обговорення теоретичних питань, які попередньо були розглянуті під час лекцій, даються завдання для самостійного виконання, визначається основна та додаткова література, описаний хід виконання практичної роботи, подаються методичні рекомендації.

Підготовка до практичних занять передбачає виконання учнями наступних дій:

- Уточнення теми практичного заняття, його плану, необхідних завдань, розподіл завдань між учасниками практичного чи семінарського заняття (в групі чи підгрупі), якщо це потрібно.
- Підготовка теоретичного матеріалу. Читання основної та додаткової літератури, повторення раніше набутих знань, вивчення конспектів лекцій, виписування необхідних відомостей,
- Самостійне виконання завдань,
- Виділення незрозумілих питань для консультації з викладачем.

Психогігієнічні особливості організації діяльності учень

Основним документом, на який спирається організація занять і самостійної роботи учень, є **графік навчального процесу** на факультеті. Цей графік, складений відповідно до навчального плану, передбачає:

- перелік навчальних предметів, що вивчаються на різних курсах;
- види занять із цих предметів (лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття тощо);
- кількість годин, що відводяться на кожний вид занять;
- календарний розподіл занять протягом семестру та всього навчального року.

Другим документом, що регулює навчальний процес, є **розклад занять**. Правильно складений розклад забезпечує виконання дидактичних вимог до організації занять і самостійної

роботи ученьів, а також дотримання психогігієнічних вимог до організації розумової праці, що істотно впливає на ефективність навчального процесу. Згідно із цими вимогами розклад занять повинен:

1. Враховувати динаміку працездатності ученьів протягом дня й навчального тижня. Найбільш продуктивними є другі, а потім перші та треті години («пари») занять. Працездатність досягає максимуму у вівторок і середу, досить висока вона у понеділок і четвер. Найбільш важкими для сприйняття ученьями є лекції з теоретичних курсів. Вони вимагають стійкої уваги й глибокої зосередженості. На другому місці за складністю сприйняття – лекції з курсів описового характеру. Потім йдуть семінарські заняття з теоретичних курсів, тоді – лабораторні заняття і, нарешті, – різні практикуми.

2. Передбачати рівномірне чергування занять, що дозволяє уникнути перевантаження ученьів. Не повинно бути скупчення в окремі дні одних і тих же видів занять, які вимагають значної самостійної підготовки, наприклад, семінарських і лабораторних. Лекційна «начитка» повинна тривати не більше, ніж один-два тижні.

3. Бути достатньо стабільним. Зміни у розкладі можливі лише у виключних випадках і як тимчасові. Незмінність розкладу є необхідною умовою для формування у ученьів динамічного стереотипу й вироблення у них індивідуального режиму самостійної роботи. Злам стереотипів, порушення режиму праці негативно впливають на продуктивність праці ученьів.

Організація навчання у вищому навчальному закладі, що забезпечується діяльністю навчальної частини і деканатів, тісно переплітається із самоорганізацією своєї роботи ученьями. Для успішного навчання в вузі одного лише сформованого в школі вміння вчитися (та й то нерідко лише під безпосереднім керівництвом учителя) вже недостатньо. Самоорганізація навчальної праці ученьів передбачає наявність у них двох великих груп умінь: інформаційно-перетворювальних та організаційно-регуляційних (В.Я. Ляудіс).

Важливо, щоб учень не просто вмів вчитися самостійно, а спрямовував свою творчу пізнавальну активність на життєве самовизначення й професійне самоствердження. Пізнавальна мотивація, інтерес до професії та її опанування – один із найважливіших факторів успішного навчання ученьів.

Складність навчальної праці зумовлена тим, що обсяг і зміст навчальної інформації, якою повинні оволодіти ученьи, неперервно збільшуються, в той час як термін навчання залишається незмінним. Усе це спонукає шукати нові, більш досконалі шляхи організації навчання й більш чіткого управління навчальною роботою ученьів.

Таким чином, навчальна праця ученьів потребує глибоких, осмислених, науково обґрунтованих способів її організації. Практика показує, що за відсутності такої організації навіть протягом усіх років навчання у вищій школі з її величезними можливостями не можуть забезпечити підготовку сучасних фахівців вищої кваліфікації.

Викладач повинен навчати ученьів ефективно організовувати свою навчальну працю, озброювати їх прийомами економії часу й уміннями.

Відомо, що кількість і якість роботи, що виконується людиною за певний проміжок часу, залежить від її працездатності.

Під **працездатністю ученья** розуміють його готовність до виконання тієї чи іншої навчальної роботи з високим ступенем напруженості, з великими затратами нервової енергії протягом певного проміжку часу. Щодо навчальної праці, то працездатність залежить від низки **чинників**. Найважливіші з них такі:

-внутрішні (інтелектуальні здібності, особливості волі, ступінь тренуваності, стан здоров'я, втома тощо);

-зовнішні (загальна атмосфера у вузі, організація побуту ученья, його робочого місця, режим праці та відпочинку);

-рівень організації праці;

-обсяг розумового навантаження.

Працездатність має загальні науково обґрунтовані закономірності та є величиною змінною, тобто має свої **етапи розвитку**.

На **першому етапі** учень мусить впрацюватись, тобто адаптуватись до певного виду роботи. Характерною рисою цього етапу є те, що протягом перших хвилин аудиторної чи

позааудиторної роботи учень налаштовується на розумову працю, на встановлений ритм роботи.

На **другому етапі** організм людини, її розумова працездатність досягає певної верхньої межі й зберігається на цьому рівні протягом деякого періоду.

Третій етап характеризується тим, що високий рівень працездатності починає поступово спадати, настає фаза втоми.

Четвертий етап позначається як гранична перевтома або пригнічення, коли розумова діяльність не лише спадає, але й викликає у людини негативні емоції.

Після обідньої перерви послідовність етапів у зниженні працездатності повторюється. На сьомій годині роботи працездатність різко спадає. Наприкінці дня, після відпочинку під впливом так званого кінцевого вольового зусилля знову спостерігається зростання працездатності.

Розглянемо психогігієнічні вимоги щодо організації діяльності ученья відповідно до кожного етапу працездатності.

На першому етапі у ученья формується важливий психофізіологічний стан **впрацьованості**, що корисний як для продуктивності праці, так і для здоров'я організму. Швидкість появи стану впрацьованості залежить від того, наскільки успішно учень уміє знаходити смислові зв'язки між попереднім і наступним навчальним матеріалом. Ось чому важливо перед кожною лекцією повторити й осмислити зміст попередньої. За станом впрацьованості настає другий, найбільш продуктивний етап, який має назву «робоча настанова» або «стійкий робочий стан».

«Робоча настанова» - з погляду продуктивності діяльності - найбільш цінний період. Він продовжується приблизно з середини першої до кінця третьої години роботи. А за сприятливих зовнішніх обставин такий стан може тривати декілька годин. Для цього необхідно усунути фактори, що відволікають і розсіюють увагу: гомін у аудиторії, розмови товаришів, переміщення інших осіб під час роботи в читальному залі або вдома тощо. Однак, найбільш важливою умовою є певна натренованість уміння зосереджувати увагу на потрібних об'єктах засвоєння знань.

Приблизно на початку четвертої години роботи настає третій етап – **втома**. Погіршується сприйняття, пам'ять, знижується гострота зору, важко зосередитись, мислення вповільнюється. Тривалі заняття напруженою розумовою працею призводять спочатку до втоми, а потім до перевтоми, яка негативно діє на діяльність людини.

Типовими **причинами** втоми ученьїв виступають наступні:

1. тривале й монотонне виконання однієї й тієї ж роботи;
2. заучування тексту,
3. тривалі лекційні заняття,
4. негативне ставлення до навчального предмета.

Втома нервової системи швидше настає у тих ученьїв, які лягли пізно спати, погано поспідали, замість активного відпочинку просиділи всі перерви в закритому приміщенні тощо.

Важливо, щоб людина знала свою особисту норму сну, а не покладалася на загальну норму. Відомо, що виконавці розумової праці потребують тривалішого сну, ніж ті, хто займається фізичною працею. У молодому віці людина також потребує тривалішого сну.

За індивідуальними відмінностями у циклічності працездатності люди поділяються на «сов» та «жайворонків». Ученьові важливо знати, до якого з цих типів належить він, і залежно від цього планувати різні види навчальної роботи. Необхідно пам'ятати, що висока працездатність потребує регулярного відпочинку, коротких перерв у роботі. Бажані перерви тривалістю 5-7 хвилин кожної години. Якщо змінюються види роботи, то доцільні більш тривалі перерви.

Не варто виконувати навчальну роботу під музику, будь-які сторонні подразники при високому розумовому навантаженні можуть лише заважати.

Важливо правильно будувати режим дня ученья, що включає розпорядок його роботи, харчування, відпочинку, сну. Фізіологічна норма навчальних занять, яка відповідає гігієнічним умовам, становить 10-11 годин на добу. Для ученьїв молодших курсів рекомендується тривалість щодобових занять 7-8 годин на добу, потім вона поступово збільшується.

Важливою психогігієнічною умовою є переключення інтелектуальних інтересів учень, чергування праці й відпочинку.

Психологічна організація навчальної діяльності першокурсників

Адаптація учень молодших курсів до навчання у вищому навчальному закладі – одна з найактуальніших проблем психології вищої школи, яка вирішує її разом ізпрпрікою, психогігієною, біологією, соціологією. Процес адаптації – вузловий момент становлення учень в якості суб'єкта навчально-професійної діяльності. По-перше, тому, що в ході адаптації учень отримує орієнтацію в системі поведінки, яка надовго визначає подальшу долю його розвитку. По-друге, в ході цього процесу формується ученьський колектив з певним рівнем соціально-психологічної згуртованості. Взаємини у ученьській групі виступають могутнім засобом залучення особистості до нових соціальних функцій, культури, норм поведінки, характерних для вузу.

Адаптація – універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем. Це складне соціально зумовлене явище, що охоплює три рівні адаптивної поведінки людини: біологічний, психологічний і соціальний з провідною роллю останнього. Адаптивну діяльність людей мотивують соціально зумовлені потреби. Водночас для неї властиве і специфічно біологічне, притаманне людському організму. Все це характеризує адаптацію як цілісний біопсихосоціальний процес.

Процес адаптації учень протікає на всіх її рівнях:

- біологічному (приспособлення до зміни режиму навчання й життя);
- психологічному (входження до нової системи навчання);
- соціальному (входження до ученьського колективу).

Все це супроводжується суттєвою перебудовою життя, фізіологічних та психічних станів учень, що супроводжується неприємними відчуттями дискомфорту (пов'язаними, в основному з втратою статусу, друзів), зламом і дисбалансом динамічних стереотипів, ціннісних орієнтацій та особистісної ідентичності. Проявами таких станів можуть бути тривожність, фрустрація, депресія, нестача впевненості в собі.

Психологічна адаптація являє собою процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і програми її реалізації у ситуаціях, що відзначаються значною новизною та значущістю. Це процес взаємодії особистості із середовищем, за якого особистість повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значущих зв'язків. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних її потреб, до яких належать потреба в безпеці, фізіологічні потреби (у їжі, сні, відпочинку тощо), потреба в прийнятті та любові, у визнанні та повазі, у самовираженні, самостверженні й у розвитку. Тим самим закладаються можливості для успішної соціальної адаптації й соціалізації людини.

Соціальна адаптація – це процес, за допомогою якого особистість або соціальна група досягають стану соціальної рівноваги при відсутності переживання конфлікту із оточуючими людьми..

Соціальну адаптацію розглядають як завершальний, підсумковий етап адаптації людини в цілому, що забезпечує як фізіологічне і психологічне, так і соціальне благополуччя особистості. Учень повинен пристосуватись до вимог тих соціальних груп, що характерні для вишу (академічна група, учень факультету, співмешканці у гуртожитку тощо).

Соціальна адаптація проходить чотири основних стадії (І.А.Мілошавова):

- Врівноваження – встановлення рівноваги між групою та особистістю, які проявляють взаємну терпимість до системи цінностей і стереотипів поведінки один одного;
- Псевдоадаптація – поєднання зовнішньої пристосованості до соціальної груп з негативним ставленням до їхніх норм і вимог;
- Приспособлення – визнання і прийняття систем цінностей нової соціальної спільноти, взаємні поступки;
- Уподібнення – психологічна переорієнтація особистості, трансформація колишніх поглядів, орієнтацій, установок відповідно до нової ситуації.

Вирізняють чотири форми адаптації учень-першокурсників до умов вищого навчального закладу (О.Г.Мороз), а саме:

- адаптація **формальна** – як пізнавально-інформаційне пристосування учень до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, її вимог, до своїх обов'язків;
- **суспільна** адаптація – як процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) груп учень-першокурсників і цих же груп із ученьським оточенням в цілому;
- **дидактична** адаптація, яка стосується підготовки учень до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі.
- **професійно-особистісна адаптація**, що пов'язана з трансформацією структури самосвідомості першокурсника, з процесом прийняття ним нової (професійної) ролі («Я-майбутній фахівець», «Я учень, який готується стати...» тощо). Від того, наскільки швидко учень навчиться відповідати вимогам нової соціальної ролі, наскільки швидко він здатний засвоїти нову соціальну позицію учень значною мірою залежить дія інших суб'єктивних і об'єктивних чинників, які визначають успішність його навчання в умовах вищого навчального закладу.

Період адаптації першокурсника пов'язаний із трансформацією раніше сформованих у нього стереотипів поведінки й моделей життєдіяльності, що призводить не лише до низки утруднень у взаємодії з оточуючим світом і в повсякденному житті, а й нерідко спричиняє погіршення успішності. На першому курсі найнижчий показник успішності й найбільший відсоток відсіву учень, що пов'язано саме з труднощами адаптаційного періоду.











Складність управління цим процесом полягає в тому, що перебіг адаптації у різних учень відбувається по-різному, залежить від їх індивідуально-психологічних особливостей, рівня підготовленості до вузівського навчання, а також від протилежних умов, створених у вузі для роботи з першокурсниками.

Опитування першокурсників засвідчує, що найчастіше виникають такі **труднощі адаптаційного періоду**:

- 1) позбавлення моральної підтримки та взаєморозуміння через розлучення зі шкільними друзями: необхідність пошуку й встановлення нового кола спілкування;
- 2) сумніви щодо правильності вибору професії й невизначеність його мотивації;
- 3) недостатня психологічна підготовленість до її опанування;
- 4) несформоване вміння саморегуляції поведінки й діяльності, що ускладнюється відсутністю повсякденного контролю прпрів за життям і навчанням учень;
- 5) пошук власного стилю життя, оптимального режиму праці й відпочинку в нових умовах;
- 6) налагодження побуту й самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов у ученьський гуртожиток;
- 7) відсутність належних навичок самостійної навчальної роботи, зокрема невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, довідниками тощо.

До цього ще варто додати відсутність наступності між шкільним і вузівським навчанням; поява перевтоми внаслідок порушення режиму праці, відпочинку та харчування.

Всі ці труднощі різні за характером і причинністю. Деякі з них є об'єктивно неминучими. Інші носять суб'єктивний характер і є наслідком слабкої підготовленості, дефектів виховання в сім'ї та школі. Відповіді першокурсників університету на запитання «З чим незвичним для себе, новим, порівняно зі школою, Ви зустрілись на початку навчання?» характеризують ті чинники, які найбільше впливають на процес адаптації учень до нових для них умов вузівського навчання. Найчастіше учень називають такі нові для них умови вишу:

-   форми організації навчання (лекції, семінарські й лабораторні заняття, колоквиуми й заліки) – 63,4% опитаних;
-   значний обсяг самостійної роботи, пошук джерел навчальної інформації – 57,4%;
-   особливості повсякденного ученьського життя, які суттєво відрізняються від умов проживання в сім'ї – 36,2%;
-   стиль і характер взаємин із викладачами й керівництвом факультету – 28,3%;
-   норми стосунків у колективі однокурсників, правила ученьського співжиття – 21,8%.

В адаптаційному процесі важливу роль відіграє ступінь особистісної зрілості учень.

Першокурсники не завжди успішно опановують знаннями не через те, що отримали слабку підготовку в середній школі, а тому, що в них несформовані такі риси особистості (М.В.Левченко), як готовність до учіння, здатність вчитися самостійно, контролювати й оцінювати себе, володіти індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, вміння правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки.

Причиною недостатньої особистісної зрілості учень є, як правило, **гіперопіка** з боку батьків і вчителів загальноосвітньої школи. Такі учень не здатні приймати елементарні самостійні рішення, не мають мотивованої потреби в самоосвіті й самовихованні, не звикли наполегливо працювати над подоланням життєвих труднощів. Водночас, система навчання у вищій школі значною мірою розрахована на високий рівень особистісної зрілості учень, що виявляється як самостійність та здатності до самоконтролю й саморегуляції діяльності й поведінки. В умовах вишу, коли формально відсутній суворий зовнішній контроль, учень надається значно більше можливостей вибору змісту й способів навчальної діяльності, форм звітності за її результати. Втім, багато першокурсників психологічно не готові до такої «свободи», не зовсім відповідально ставляться до навчання, швидко переорієнтовуються на позанавчальні інтереси.

Існує низка прічних упущень, що значно утруднюють процес адаптації учень до умов вишу (І.Ляхова та О.Училь), а саме :

1. зміст лекцій недостатньо сприяє розвитку професійних якостей особистості учень;
2. викладачі, які читають лекції на першому курсі, часто не акцентують увагу учень на необхідності та особливостях самостійної роботи, багато питань з культури навчання не висвітлюється;
3. не враховуються специфіка навчання першокурсників;
4. рівень організації та керівництва самовихованням учень досить низький;
5. слабо використовується ученьське самоврядування в академгрупах.

Під час проведення занять викладачі повинні формувати у учень культуру розумової праці, яка у першокурсників недостатньо розвинута. Вони в переважній більшості не підготовлені до лекційної форми занять, не володіють раціональними прийомами розумової праці, не вміють правильно організувати самостійну роботу, планувати її. Слід враховувати й те, що взаємини учень, які є основою формування групового контролю (взаємна вимогливість, відповідальність, взаємодопомога тощо), в більшості колективів академгруп першого курсу не сформовані.

Науково обґрунтоване керівництво навчально-виховним процесом в адаптаційному періоді повинно подолати перелічені причини, що породжують адаптивні труднощі.

Основні поняття: навчально-професійна діяльність, працездатність учень, етапи розвитку працездатності, рекомендації підвищення продуктивності навчальної праці учень, причини втоми учень, загальні правила економії часу, правила підготовки до лекції, мотивація навчально-професійної діяльності, форми адаптації учень, труднощі адаптаційного періоду, правила підготовки до лекції, підготовка до практичних занять.

ТЕМА 3.4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧЕНЬ

План

1. Особливості науково-дослідної діяльності учень
2. Функції науково-дослідної діяльності учень
3. Вимоги науково-дослідної діяльності до особистості учень
4. Інтелектуальні умови науково-дослідної діяльності учень
5. Особливості дослідницької компетентності учень

Особливості науково-дослідної діяльності учень

Випускник вищого навчального закладу повинен володіти цілою системою особистісних властивостей, що забезпечать йому успішну професійну адаптацію, а згодом і особисті досягнення у певній галузі суспільної практики. Швидкі і невпинні зміни у науці, техніці,

технологіях, законодавстві – у всіх сферах сучасного життя – зумовлюють і зростання вимог до особистості спеціаліста, зокрема до його вмінь самостійно організувати та вдосконалювати свою діяльність, використовувати у ній найновіші досягнення науки і технологій, оперативно реагувати на ускладнення суспільних запитів. Професійна діяльність стає чимдалі більш творчою і науковомісткою.

Практика показує, що випускники тих вузів, в яких учень більш інтенсивно залучені до проведення наукових досліджень, творчо підходять до своєї професії, у них вищий рівень готовності до праці, а період адаптації до неї коротший. Зокрема, у тих випускників, які виконували дипломні роботи, адаптація до професійної діяльності завершується за кілька тижнів, а у інших триває у середньому 2,5 роки.

Водночас науково-дослідна діяльність учень відрізняється від роботи професійного науковця. Найважливішими особливостями наукової діяльності учень є:

1. підпорядкованість її навчальним цілям (учень навчається досліджувати).
2. основними її мотивами є пізнавальні.
3. вона здійснюється під керівництвом викладачів і наукових співробітників вузів.
4. у процесі науково-дослідної роботи у учень розвивається професійна самостійність, здатність до творчого розв'язання практичних задач.
5. наукова діяльність сприяє розширенню знань для успішного розв'язання учнями професійних проблемних ситуацій.

Мета участі учень в науковій роботі — формування їх професійної самостійності, творчого ставлення до професійної діяльності, здатності до розв'язання нестандартних практичних задач у своїй професії.

Мотивами наукової діяльності учень виступають:

- розуміння її суспільної і особистої значущості,
- прагнення внести посильний внесок в розв'язання практичних і наукових проблем,
- прагнення до наукового пошуку,
- допитливість.

Більшість учень сприймає свою участь науково-дослідницькій роботі як підготовку до майбутньої практичної діяльності після закінчення вузу.

Разом з тим наукова діяльність учень — це самовираження його особистості, прагнення до життєвого самоствердження.

Наукова діяльність учень звичайно починається з репродуктивної діяльності і проходить ряд стадій. Вищий рівень творчої активності учень проявляється там, де вони самостійно ставлять проблему, знаходять шляхи її рішення, вибирають з них оптимальний варіант. Цей рівень властивий учням старших курсів.

Формами науково-дослідної діяльності учень є курсові, дипломні, магістерські роботи, наукові реферати, науково-дослідні завдання під час виробничої практики, участь в олімпіадах, конкурсах наукових робіт, участь у науково-практичних конференціях, завдання у наукових гуртках і проблемних групах.

Функції науково-дослідної діяльності учень

Досягнення високого рівня інтелектуального та особистісного розвитку учень – це та важлива задача, яку повинна вирішувати система вищої освіти. Шлях її вирішення проходить через залучення учень до науково-дослідної роботи, яка виконує низку важливих і специфічних функцій у справі підготовки спеціаліста.

По-перше, вона сприяє зміцненню мотивації навчальної діяльності, викликаючи появу інтересу до знань, які стають необхідними для пояснення наукових результатів, для розв'язання багатьох нестандартних задач у процесі дослідження.

Зростає динамічність та якість системи знань учень внаслідок її неформального засвоєння і кращої обізнаності учень, який займається експериментальною роботою, із процесом здобуття об'єктивно нових знань, із науковим пошуком, його закономірностями. Отже, при засвоєнні знань відбувається не просто заучування, а своєрідна реконструкція шляху відкриття цих знань.

Орієнтуючись на задачу інтелектуалізації навчального процесу, Мамардашвілі М.І. розробив “трансцендентальну дидактику”, головний принцип якої: бути співучасником наукового пошуку вчених. Людина, яка прагне отримати справжню освіту, повинна відкрити у культурі істину про себе, інтуїцію прилучення до Вищого. Платон, Кант, Декарт мають стати співбесідниками, викликати враження, що їх думки можна продовжити самостійно. М.І.Мамардашвілі вважав головним засобом такої дидактики особливий стиль викладання - «думку-мовлення», публічне мислення вголос. Однак необхідно додати, що запровадження “трансцендентальної дидактики” за своєю сутністю передбачає дослідницьку спрямованість ученя, а остання у свою чергу виступає умовою ефективності “думки-мовлення” як стилю проведення лекції. Дослідницька робота відіграє провідне значення у посиленні особистісної значущості і цінності для ученя всієї професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Поряд з цим прямим наслідком наукових ученьських розвідок є засвоєння необхідних навичок і вмінь роботи з літературою, підготовки наукових текстів, всіх етапів організації експерименту і обробки його результатів.

Науково-дослідна робота дає значний імпульс інтелектуальному розвитку. З історії науки знаємо факти, коли відомі вчені навчалися у школі посередньо, або не мали шкільної освіти. Серед них М.В.Ломоносов, Т.Едісон, А.Ейнштейн, І.Ньютон. Заняття наукою викликають прагнення до самоосвіти, у процесі якої відпрацьовуються операції мислення, зростає спостережливість, удосконалюються засоби запам'ятовування – якісно поліпшуються показники всіх пізнавальних процесів. Інтелект науковця стає тим головним знаряддям, що активно використовується для постановки і розв'язання дослідницьких задач.

Проведення наукових розвідок передбачає їх чітку організацію, продумане планування, прогнозування і оцінку результатів, аналіз помилок і врахування всіх суттєвих умов. Процес співвіднесення передбачуваного і непередбачуваного часто лежить в основі механізму відкриттів, які, на перший погляд, нібито стались випадково. Факт неоднорідності структури результату дії людини, наявності в ньому прямого (усвідомленого) і побічного (неусвідомленого) продуктів Я.О.Пономарьов вважає основою побудови психологічної моделі наукової творчості.

Прямий продукт – усвідомлюваний, передбачуваний метою. Побічний – утворюється під впливом тих конкретних властивостей явищ і речей, які включені до дії, але несуттєві з точки зору мети людини. Реальний продукт свідомої дії ширший, багатший, ніж прямий прогнозований результат. Наприклад, фізики Г.Н. Флеров та К.А. Петржак конструювали високочутливу камеру для поділу ядер урану. Вони **несподівано** зіткнулись з фактом, що навіть у порожній камері фіксувались залишки урану – “фон”. У розпачі вони звернулись до І.В.Курчатова: зривається робота. “Ні, робота тільки починається”, - зауважив вчений і висловив 16 гіпотез про причини незвичайного явища, перевірка яких призвела до відкриття спонтанного поділу ядер урану. Все це є свідченням зв'язку між здатністю науковця регулювати свою поведінку, організувати та спрямовувати її, підпорядковуючи дослідницькій роботі, із отриманням реальних і об'єктивно важливих результатів.

Таким чином, головні розвивальні функції науково-дослідної роботи ученя полягають у наступному:

- формування пізнавальної мотивації;
- поліпшення якості отримуваної системи знань (її структурованості, динамічності, оперативності використання);
- посилення особистісної значущості професійної підготовки;
- вироблення навичок науково-дослідної роботи;
- надання імпульсу інтелектуальному розвитку;
- вироблення емоційно-вольових якостей, тісно пов'язаних з інтелектуальними.

З іншого боку, науково-дослідна діяльність є не тільки могутнім і універсальним засобом розвитку психіки і особистості, але й сама висуває систему складних вимог до її виконавців.

Вимоги науково-дослідної діяльності до особистості ученя

Здійснення наукових розвідок, технічних відкриттів вимагає від дослідника концентрації всіх його духовних сил. Якщо йдеться про ученьську науку, то задачі її, звичайно, дещо

скромніші, проте включення у дослідницьку роботу пов'язане з відповідними психологічними та особистісними якостями ученья. Останні становлять своєрідну дослідницьку спрямованість, що утворена як певна ієрархія, насамперед, потреб і мотивів, а також тих психологічних властивостей, що необхідні при їх задоволенні.

Дослідницька спрямованість передбачає домінування потреб у науковому вивченні тих чи інших явищ, властивостей, закономірностей. Вона пов'язана з високим рівнем розвитку інтелекту, наявністю пізнавальної активності (інтересу, допитливості), єдністю почуттів і волі на шляху постановки і розв'язання дослідницьких задач. Формування дослідницької спрямованості ученья відбувається у всіх видах діяльності, але головним чином у науковій роботі. З іншого боку, здійснення серйозних наукових розвідок ученьями передбачає наявність у них вже досить розвиненої дослідницької спрямованості, що зумовлює їх готовність до експериментування. Керівники науковою роботою ученья зацікавлені у визначенні міри цієї готовності з метою розробки індивідуальних дослідницьких завдань.

Які ж якості особистості становлять структуру дослідницької спрямованості ученья? Київський психолог Рибалка В.В. запропонував класифікацію 193 якостей, що визначають здібність особистості до природничонаукової діяльності. Якості розподілено на 5 груп залежно від їх ролі в організації наукової діяльності: потребнісно-мотиваційні, інформаційно-пізнавальні, цілеутворюючі, результативні, почуттєво-емоційні компоненти. Розглянуто вияв цих груп якостей на таких семи рівнях життєдіяльності особистості:

-спілкування та міжособистісної взаємодії (здатність до творчого спілкування у літературній формі, до усного спілкування з творчими людьми, до творчого спілкування у колективі, до творчого діалогу);

-спрямованості (активна природничонаукова гуманістична спрямованість на пошук гармонії, на творчу працю);

-характеру (цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, ініціативність, оригінальність, порядність, інтелігентність, старанність, діловитість);

-самосвідомості (адекватне самоусвідомлення, здатність до самоаналізу, до самоорганізації, до самовдосконалення);

-досвіду (здатність до постійного розвитку наукового досвіду, до формування та реалізації творчої життєвої стратегії, до самонавчання);

-інтелектуально-творчих здібностей, функцій, процесів (уважність, спостережливість, зацікавлене, творче ставлення до дійсності, логічне, оригінальне, нестандартне, стратегічне, системне, теоретичне і практичне мислення, розвинена пам'ять та уява);

-психофізіологічних якостей (типологічні властивості ВНД: чутливість, витривалість, рухомість, пластичність розумових процесів, працездатність, емоційність).

Концепція В.В.Рибалки пропонує широку характеристику особистості вже зрілого науковця. Якщо підходити до цієї проблеми у зв'язку із потребами формування дослідницьких якостей у ученья, то потрібно вибудувати певну послідовність у роботі над розвитком дослідницьких якостей. А для цього потрібно виділити своєрідне ядро найважливіших і тому атрибутивних якостей дослідника, без яких науковий пошук неможливий. Такі якості у структурі особистості науковця генетично первинні, у них, як у зародку, потенційно закладені можливості розвитку всього того складного і різнобічного комплексу властивостей, що необхідні науковцю.

Такою синтетичною властивістю, що характеризує розвинений інтелект дослідника в цілому і зумовлює прояви його особистості на всіх рівнях життєдіяльності, є орієнтованість на пошук, на визначення невідомого. Остання виявляється у здатності людини до постановки задач, проблем, нових способів дій, яку Д.Б.Богоявленська називає інтелектуальною активністю у єдності трьох її сторін – таких, як:

1. вища життєвої функції, основи інтелектуальної творчості;
2. синтез інтелекту і особистості;
3. інтегральна характеристики пізнаючої системи, підсистемами якої є розумові здібності та мотиваційна структура особистості.

Індивідуальні особливості дослідницької спрямованості виявляються через наступні рівні інтелектуальної активності:

- Стимульно-продуктивний, коли використовується звичний спосіб під впливом зовнішнього стимулу (завдання);
- Евристичний, для якого властивий самоаналіз використовуваного способу та його вдосконалення;
- Креативний, ознакою якого є самостійна постановка проблеми, нічим зовні не обумовлена. Цей рівень характерний для наукової творчості.

Інтелектуально ініціативній людині властиво продовжувати не обумовлену практичними міркуваннями (надситуативну), не пов'язану із зовнішніми оцінками чи стимулами пізнавальну діяльність за межами передбаченого завданням, самостійно ставити проблеми, з'ясовувати нові закономірності.

Особистість науковця спрямована на *самодіяльну пізнавальну діяльність*, яка є головним знаряддям дослідника, інваріантною характеристикою його особистості. Всі інші властивості займають у структурі особистості науковця другорядні, підпорядковані місця.

Інтелектуальні умови науково-дослідної діяльності ученья

Зрозуміти, що ж є головним у дослідницькій спрямованості допомагає аналіз процесу наукового відкриття. Незважаючи на розбіжності у трактуванні окремих етапів, у мірі їх подрібнення чи укрупнення, психологи виробили єдиний погляд на суттєві віхи процесу відкриття. Узагальнивши класифікації процесу творчості різних авторів, Я.О.Пономарьов вирізняє у ньому **три етапи**: усвідомлення проблеми, рішення проблеми і його перевірка.

Усвідомлення проблеми відбувається у проблемній ситуації, що виникає з появою питання, супроводжуваною характерними емоціями здивування, занепокоєння, відчуття перешкоди. Ці емоції спонукають проаналізувати ситуацію і вирізнити те, що їх викликає, тобто наявні дані. Ставиться питання, в якому задається певний напрям майбутнього рішення, намічається його мета.

Рішення проблеми починається з вироблення гіпотези, становить вирішальний перехід від невідомого до відомого і визначеного метою. Знання, досвід особистості використовуються нею в якості як засобів розв'язання задачі. Найбільш вірогідна гіпотеза перетворюється на принцип розв'язання.

Перевірка рішення спирається на використання принципу розв'язання в конкретних умовах. Відбувається логічне доведення рішення і перевірка його практикою. Гіпотеза перетворюється на теорію.

Чи передбачає модель сучасного спеціаліста оволодіння цим процесом наукового пошуку? Певною мірою так. Наприклад, зазначається, що спеціаліст повинен бути здатним: здійснювати систематичний аналіз проблемної ситуації; виявляти і формулювати задачу, бачити, оцінювати, розв'язувати суперечності, приймати нестандартні рішення, висувати гіпотези, генерувати оригінальні ідеї та рішення, адекватно формулювати мету, шукати і зважувати багатоваріантні способи рішення творчої задачі; долати інерцію (стереотип) мислення, вести пошук науково-технічної інформації. Така модель спеціаліста ставить перед викладачами вищої школи задачу формування високоінтелектуальних якостей (інтелектуальної ініціативи, різних видів мислення) у ученья. Визначення інтелектуальних умінь, необхідних у науково-дослідній роботі, зумовлене тими вимогами, які висуває кожен етап дослідження до інтелекту ученья.

Аналіз провідних розумових умінь ученья, необхідних на різних етапах науково-дослідної роботи, представлено у Таблиці 6. Ці вміння характеризують мисленнєву діяльність у ракурсі широти її змісту, коли людина здатна не просто оперувати різними видами мислення, але і гнучко переходити від одного з них до іншого. Своєрідність мислення науковця полягає у таких його властивостях, як оригінальність, самостійність, діалогічність, нешаблонність, тісний зв'язок із інтелектуальними емоціями (здивування, інтересу, сумніву, впевненості).

Провідні інтелектуальні вміння ученья на різних етапах науково-дослідної роботи

<i>Етапи науково-дослідної роботи</i>	<i>Провідні інтелектуальні вміння</i>
Постановка проблеми: визначення суперечності та її формулювання	Візуальне мислення (поєднання образного та абстрактного у мисленні)
Висування гіпотез	Дивергентне мислення ◀ (спрямоване на пошук різних варіантів розв'язання)
Порівняльна оцінка різних гіпотез	Діалогічність мислення (співвіднесення різних пропозицій у пошуку оптимального)
Вибір однієї оптимальної гіпотези	Конвергентне мислення (орієнтоване на визначення єдиної відповіді)
Перевірка гіпотези: Позитивний результат	Логічне мислення (обґрунтування результату)
Перевірка гіпотези: негативний результат	Дивергентне мислення Інверсивне мислення (пошук нового ракурсу проблеми)

Інтелектуальні вміння та якості, характерні для науково-дослідницької діяльності, розвинені у ученьів недостатньо. Однією з причин є те, що у середній школі цим питанням не приділяється належної уваги. Незважаючи на те, що задача організації експериментування школярів не є новою, все ж таки її розв'язання не стало органічною частиною навчально-виховного процесу і відбувається за залишковим принципом. Шкільна ланка освіти не в змозі самотужки вирішити цих проблем шляхом підвищення кваліфікації вчителів. Завдання розширення експериментальної складової шкільної освіти носить системний характер і його розв'язання включає перебудову шкільного плану, шкільних програм, урізноманітнення форм навчально-виховного процесу за рахунок збільшення у розкладі видів роботи дослідницького спрямування.

Особливості дослідницької компетентності ученьів

Враховуючи актуальність розвитку інтелектуальних вмінь та якостей ученьів, які дозволяють їм ефективно виконувати науково-дослідну діяльність, важливим є питання взаємозв'язку дослідницької спрямованості ученьів із особливостями усвідомлення ними процесу наукового пошуку. Проблема полягає у тому, що внаслідок обмеженості шкільного досвіду експериментальної роботи учень, як правило, недостатньо усвідомлює процес і сутність наукового пошуку, а отже схильний сприймати наукові знання як готові, а не як результат дослідної діяльності вчених.

Дослідницька компетентність визначалась як здатність ученья продуктивно оперувати системою дослідницьких вмінь, тобто фактично виконувати дослідницьку діяльність з різною мірою її результативності. Основні дослідницькі вміння, які забезпечують послідовне розгортання наукового пошуку на окремих його етапах – це постановка питань, формулювання проблем, складання задач, висування гіпотез, планування перевірки гіпотези. Наприклад, у нашому дослідженні у ученьівпрпрічних спеціальностей виявлялись дослідницькі вміння при здійсненні психологічного аналізупрпрічної діяльності, а також при обробці матеріалів експериментально-психологічного вивчення розвитку дитини.

Розвиток у ученьів науково-дослідних умінь свідчить про рівень їх дослідницької спрямованості, яка тісно пов'язана із інтелектуальними особливостями ученьів. У нашому дослідженні серед ученьівпрпрічних спеціальностей університету було виявлено три наступних рівня дослідницької спрямованості.

1. **Пошуковий рівень із самостійною дослідницькою спрямованістю** (у нашому дослідженні виявилось 20% таких ученьів). Учень із пошуковим рівнем здатен ставити по 5-10 і більше оригінальних питань допрпрічної ситуації, висуває адекватну гіпотетичну відповідь на кожне з питань. Гіпотеза за структурою охоплює два психологічних явища з припущенням про характер зв'язку між ними. Інтелектуальна операція постановки гіпотези характеризується зворотністю, про що свідчить адекватна реконструкція гіпотези за описом експериментальної ситуації. Учень самостійно формулює по кілька проблем навчально-виховного процесу і виявляє високу варіативність при висуванні припущень про її можливі причини, пропонує науковий шлях (постановку експерименту) перевірки гіпотез про причини названих нимпрпрічних проблем.
2. **Констатуючий рівень із ситуативною дослідницькою спрямованістю** (40%). Учень з труднощами ставить 1-2 оригінальних питання стосовнопрпрічних явищ. Варіативність висування гіпотез низька, їх структура не завжди адекватна: охоплює лише одне з явищ, має констатуючий характер без згадування можливих причин ситуації. При реконструюванні гіпотези допускає помилки, неповно співвідносить експериментальну ситуацію із її призначенням перевіряти гіпотезу. Формулюванняпрпрічних проблем викликає утруднення, самостійне їх висування можливе після роз'яснень викладача. Причини проблем висуваються непродумано, учень влаштовує перша названа причина без припущень про їх варіанти. Шляхи перевірки гіпотез про причини проблеми носять суб'єктивний характер: пропонується запитати в учня, у вчителя тощо.
3. **Інтелектуально-насивний рівень із репродуктивно-дослідницькою спрямованістю** (40%). Учень виявляє нерозуміння завдань дослідницького характеру, із здивуванням ставиться до них, підкреслює відсутність подібних у попередньому досвіді. Питання ставить як переформулювання фраз з інструкції. Концентрує увагу на зовнішньому описі явища без прагнення виявити його сутність. Гіпотези мають констатуючий і поверхневий характер, часто у вигляді повтору інструкції. Неспроможний реконструювати гіпотезу і пояснити призначення експериментальної ситуації. Висування припущень про причинипрпрічних проблем носять неконструктивний і формальний характер, не спрямовані на пошуки шляхів подолання проблем. Наприклад, "погіршилась успішність, бо учень втомився вчитись". Будь-яка варіативність при виконанні дослідницьких завдань відсутня. Уявлення про взаємозв'язок етапів пошукової діяльності не сформоване. Дослідницькі завдання прагне виконувати за зразком – репродуктивним шляхом.

Учень розподіляються на три групи відповідно із повним, частковим та приблизним уявленням про процес науково-дослідної діяльності.

Учень із **повним уявленням** логічно і послідовно визначають етапи наукового пошуку та вміють розкрити їх у конкретному прикладі. Виявляють розуміння зв'язку між етапами пошуку. Користуються термінами "проблема, дослідження, гіпотеза, експеримент, дослід, теорія". У перелік умов наукового відкриття включають як внутрішні фактори (інтелектуальні якості дослідника, його спостережливість, наполегливість, працелюбність, допитливість), так і зовнішні (виховання, родина, випадок).

Учень із **частковим уявленням** процес наукового відкриття представляють фрагментарно. Зосереджують увагу на розв'язанні дослідницької задачі, значно применшуючи роль етапу виділення проблемної ситуації і постановки проблеми. Пояснення умов наукового відкриття формальне, нечітко диференційоване і не виявляє їх суті, воно вкладається у схему: "дослідник повинен робити відкриття". Перебільшується роль випадковості чи ситуативних особливостей ("Архімед занурився у ванну, Ньютону на голову впало яблуко"). Неспроможні адекватно назвати риси особистості винахідника чи вченого.

Серед опитаних ученьів виявилась значна кількість таких, які взагалі не змогли проаналізувати історію жодного відкриття. Одні з них обмежувались констатацією факту відкриття та називанням його автора. Решта не подали відповідей. Можна відзначити, що вони мають **приблизне уявлення** про науково-дослідну діяльність.

Після співвіднесення типів дослідницької спрямованості із мірою усвідомлення ученьями процесу наукового пошуку з'ясувалась досить чітка закономірність. Серед ученьів із розвиненими дослідницькими вміннями виявилось 75% таких, що повно усвідомлює процес

наукового відкриття і 25% тих, хто має часткове уявлення. Всі ученьї із ситуативною дослідницькою спрямованістю характеризуються фрагментарним уявленням. У групу інтелектуально-пасивних ученьїв потрапили ті, хто лише приблизно усвідомлює процес науково-дослідної діяльності.

Отримані результати свідчать про необхідність проведення спеціальної психологічно обґрунтованої роботи із залучення ученьїв до науково-дослідної діяльності. Лише 20% ученьїв показали достатню дослідницьку спрямованість, їх можна вважати безпосередньо готовими до участі у науковій роботі. Водночас вони є найбільш інтелектуально активними і творчими ученьями, навчання яких у вищій школі забезпечує різнобічні вимоги моделі спеціаліста без додаткових зусиль з боку викладачів. Щодо інших ученьїв викладач повинен здійснювати систему заходів із підготовки до науково-дослідної роботи, як необхідної складової у забезпеченні формування особистості висококваліфікованого спеціаліста.

Основні поняття:

Науково-дослідна робота, готовність до дослідної роботи, дослідницька спрямованість, інтелектуальний рівень, види мислення, усвідомлення процесу пошуку, психологія наукової творчості.

ТЕМА 3.5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

План

1. Психологічні основи та головні напрями формування особистості фахівця
2. Формування професійної спрямованості особистості ученья
3. Формування «Я-концепції» майбутнього фахівця
4. Формування у ученьїв системи професійного досвіду
5. Професійне самовиховання ученьїв
6. Психологічні основи формування професійної готовності ученьїв

Психологічні основи та головні напрями формування особистості фахівця

Побудова процесу формування особистості зумовлена системою встановлених у психології *закономірностей розвитку особистості*. Перелічимо головні з них:

- Особистість має суспільну природу, тобто формується під впливом суспільства і потрібна для життя в суспільстві;
- Суспільство впливає на особистість і – навпаки. Розвиток особистості здійснюється в результаті складної взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів – у певній соціальній ситуації розвитку;
- Формуються не окремі якості особистості, чи їх набір, а система ставлень особистості до дійсності;
- *Властивість особистості* – це єдність стійкого мотиву і стійкої форми поведінки для його задоволення. Однакова риса особистості у різних людей може зумовлюватись різними мотивами. Наприклад, сумлінність в одного учня проявляється під впливом страху за покарання, а в іншого – внаслідок обов'язку;
- Мотив визначається потребою, яка є кінцевою причиною поведінки особистості;
- Формування нових рис особистості повинно розпочинатись з виникнення нових потреб у процесі діяльності;
- Стійкі форми поведінки формуються у процесі тренування, виконання вправ, але без відповідного мотиву не переходять у якості особистості.

Центром структури особистості є її мотиваційно-потребнісна сфера. Мотивація має ієрархічну структуру: мотиви відрізняються за змістом, рівнем довольності й усвідомленості, бувають випадковими чи стійкими, домінуючими чи підпорядкованими. Саме домінуючі мотиви утворюють спрямованість особистості – центральний компонент її структури.

Для організації виховання важливим є тип (і водночас рівень) мотиваційної структури. На початковому рівні формування особистості переважає мимовільна ієрархія мотивів: домінують безпосередні спонукання – імпульси (органічні потреби, емоційні переживання), слабо усвідомлені, неконтрольовані мотиви. Особистість перебуває у полоні своїх бажань та

інших ситуативних імпульсів. У зрілої особистості ієрархія мотивів має довільний, свідомо регульований характер: будується на основі переконань, стримування і контролю імпульсів, небажаних спонукань.

Спрямованість особистості – це її моральна, етична характеристика, яка виявляється у реальному змісті суспільної поведінки й визначається змістом домінуючих мотивів. Види спрямованості вирізняють за: 1) змістом, залежно від того, на яку сферу дійсності орієнтована активність (спортивна, наукова, художня спрямованість тощо); 2) суспільним значенням (позитивна – негативна, соціальна – асоціальна спрямованість).

Основні види **соціальної спрямованості** особистості:

- особистісна (престижна, егоїстична) – переважають мотиви власного благополуччя, самоствердження;
- колективістична (суспільна або альтруїстична) – переважають інтереси суспільства, інших людей;
- ділова (інтерес до справи, до пізнання) – домінують захоплення процесом діяльності, прагнення до істини, до самовдосконалення.

Зріла особистість характеризується певною спрямованістю, власною позицією (погляди, оцінки, самооцінки, внутрішні вимоги і санкції), які роблять людину відносно незалежною від зовнішніх впливів, здатною вибирати та створювати умови для свого розвитку, займатись самовихованням, самовдосконаленням, самоконтролем.

В умовах навчання у вищому навчальному закладі становлення особистості учень як майбутнього фахівця відзначається таким загальними тенденціями.

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

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

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

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

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

6. Випускник ВНЗ відзначається соціальною, духовною й професійною зрілістю, цілісністю і стійкістю «Я-концепції», готовністю до реалізації професійних функцій.

Розвиток учень і формування їх як майбутніх фахівців на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях й курсах має деякі свої особливості.

Освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»

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

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

3 курс - початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як свідчення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів учень. Активне включення у навчальну й початок виробничої практики. Відтепер становлення особистості майбутнього

фахівця загалом визначається фактором спеціалізації.

4 курс – глибоке знайомство зі спеціальністю в період проходження виробничої практики. Внаслідок цього – актуалізація професійної самооцінки, аналіз своїх перших успіхів та помилок у професії, інтенсивний пошук раціональніших шляхів і форм спеціальної підготовки, переоцінка багатьох цінностей життя і культури. Необхідність прийняття рішення щодо продовження навчання або щодо початку трудової діяльності.

Освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст»

Характерне прагнення поглибити спеціалізацію, чіткі практичні настанови на майбутній різновид діяльності. Актуалізація цінностей, пов'язаних з матеріальним і сімейним станом, майбутнім місцем роботи тощо. Формування здатності досліджувати й творчо вирішувати професійні проблеми, Зростання значення самовиховання. Багато ученьїв поступово відходять від колективних форм життя ВНЗ. Орієнтація на самовдосконалення у галузі професії.

Освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»

Навчання сприймається як шлях підвищення кваліфікації, оволодіння творчим рівнем професійної діяльності. Розуміння значення теоретичної підготовки для досягнення успіху у професії, бажання кар'єрного зростання, займатись науковою діяльністю у галузі своєї професії. Провідна роль самостійної навчальної діяльності. Готовність до постійного самовдосконалення у своїй професії.

Метою формування особистості фахівця є його готовність виконувати на кваліфікованому рівні відповідну професійно-трудова діяльність після закінчення ВНЗ.

Формування особистості фахівця проходить як процес її **професіоналізації**, що виявляється у таких напрямках:

- Формування професійної спрямованості й професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця;
- Формування професійної «Я»-концепції;
- Формування системи професійного досвіду фахівця (його знань, навичок, умінь) та здатності до самостійного його розвитку;
- Професіоналізація пізнавальних психічних процесів (професійне сприймання і професійна спостережливність, професійна пам'ять, професійна уява, професійне мислення);.

Формування професійної спрямованості особистості ученья

Залежно від цілей, об'єкту і знарядь праці кожна професія висуває свої вимоги до рівня фахової підготовки її носіїв. Успіх професійної діяльності багато в чому залежить від соціальної орієнтації працівника, від рівня його морально-політичних, етично-естетичних і психологічних якостей.

Особливе значення для здійснення професійної діяльності має спрямованість особистості працівника, яка включає позитивне ставлення до професії, схильність і інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні і духовні потреби, займаючись працею за своїм фахом.

Професійна спрямованість передбачає прийняття працівником цілей і задач своєї діяльності, пов'язаних із нею інтересів, ідеалів, установок, переконань, поглядів. Всі ці компоненти професійної спрямованості виступають показниками рівня її розвитку і сформованості у ученьїв, характеризуються стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою.

Високий рівень професійної спрямованості у ученьїв характеризується тим, що обрана професія є покликанням. З дитинства проявляється внутрішній потяг до професії, стійкий інтерес до неї, виражена потреба в здійсненні відповідної діяльності, позитивна мотивація навчання з предметів, що пов'язані з професією тощо. Ученья з високим рівнем професійної спрямованості зберігають її до закінчення навчання. Вони відзначаються високоморальними принципами вибору професії, чітким уявленням про неї. Орієнтація в професійній сфері пов'язана з привабливістю змісту професії, її відповідністю здібностям, високою суспільною значущістю. Ці ученья характеризуються високим рівнем активності.

Середній рівень характеризується захопленістю обраною професією в старших

класах, любов'ю до окремих предметів; навчання на даному факультеті – результат захоплення майбутньою професією, високий інтерес до навчання у вузі, прагнення до спілкування з працівниками відповідної галузі тощо. Ці учень мають невизначене ставлення до професії, що поєднується у них з продовженням навчання у вузі. У більшості з них вибір професії не має чітко вираженої професійної мотивації, а інформація про професію фрагментарна. Аргументами вибору ВНЗ виступають соціальні можливості, що надає професія, можливості широкого її застосування і кар'єрного просування. Активність цих учень характеризується непостійністю, чергуванням спадів і підйомів.

Низький рівень – це рівень, коли учень приваблено в навчальному закладі різноманіття предметів або відсутність тих, які були в школі непривабливими (наприклад, математики); або він послухався порад родичів, друзів. можна виділити 4 типи учень. Учень з негативним ставленням до професії обрали спеціальність, керуючись соціальними цінностями вищої освіти як такої, рівень їх уявлень про професію низький. У професійній сфері учень понад усе приваблюють матеріальні винагороди, можливість працювати в містах і т. п., тобто соціальні можливості, що надаються обраною професією. Як правило, такі учень закінчують ВНЗ і виявляються морально не готовими до успішної діяльності за своїм фахом. Показники активності учень цього типу невисокі і вкрай нестійкі.

Відсутність професійної спрямованості – рівень, коли учень і думки не мав про обрану професію, а вступив до вищого навчального закладу тому, що не міг вступити в інший або цей найближче від дому.

Формувати професійну спрямованість у учень – це значить:

1. зміцнювати у них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, схильності і здібності до неї;
2. стимулювати їх прагнення до вдосконалення своєї кваліфікації після закінчення вузу, до задоволення основних матеріальних і духовних потреб шляхом занять обраною професією;
3. розвивати ідеали, погляди, переконання, престиж професії у власних очах майбутнього фахівця.

Протягом навчання у вищому навчальному закладі професійна спрямованість у учень змінюється.

Позитивні зміни в змісті професійної спрямованості виявляються у тому, що виникають мотиви, пов'язані з майбутньою професією (прагнення добре виконувати свої ділові обов'язки, показати себе знаючим, умілим фахівцем, домагання успішніше вирішувати складні навчальні питання і задачі), посилюється почуття відповідальності, бажання досягти успіхів у роботі.

Водночас, зустрічаються випадки регресу професійної спрямованості (під впливом несподіваних труднощів в навчанні і інших причин). Знижується її суспільний рівень, слабшають ділові мотиви, з якими прийшов учень у ВНЗ тощо.

Які **передумови** успішного формування професійної спрямованості у учень? Їх можна розподілити на внутрішні (позитивні мотиви вибору професії, професійні інтереси й наміри, професійна придатність) та зовнішні (насамперед, пріпрічні). До зовнішніх передумов успішного формування професійної спрямованості можна віднести професійну орієнтацію у школі та професійний відбір під час вступу до ВНЗ; моніторинг викладачем змін змісту і структури професійної спрямованості в ході навчання і виховання учень.

Поступивши у вуз, учень постійно займається суспільно корисною, змістовною діяльністю, в якій тією чи іншою мірою виявляються і формуються професійні мотиви і професійна спрямованість особистості.

Слід відмітити, що професійна спрямованість не завжди корелює з успішністю (в успішного учень може бракувати професійних устремлінь) або з суспільною активністю.

Для вивчення професійної спрямованості учень може бути використана їх самооцінка професійно важливих якостей на різних ступенях навчання. Точність і адекватність самооцінки цих якостей значною мірою визначається характером уявлень про майбутню професію. Вивчення професійної обізнаності, з'ясування знань про ті якості, яких вимагає обрана професія, і тих з них, які учень знаходить у себе, виявлення ставлення учень до людей

професії (з вказівкою спеціальних, організаторських і виробничих якостей) дозволяють певною мірою визначати зміни в професійній спрямованості майбутніх фахівців.

Шляхи формування професійної спрямованості особистості ученья.

У формуванні спрямованості особистості може діяти дві схеми «від мотивів до діяльності», або «від діяльності – до мотивів» (О.М.Леонт'єв). Перша з них передбачає роз'яснення, застосування переконання для впливу на процес усвідомлення цілей, цінностей і значущості обраної ученьями професії, її соціального престижу, вимог, які вона висуває до людини .

Необхідно переконувати у можливостях оволодіння професією, у перспективності майбутньої роботи, пропагувати трудові традиції, показувати виробничі й естетичні сторони професії, її творчий характер. Важливим моментом у формуванні професійної спрямованості ученьїв є ознайомлення їх з майбутньою трудовою діяльністю. Цьому сприяє навчальний курс «Вступ до спеціальності», який з перших днів навчання вводить ученьїв в майбутню спеціальність, учить як краще засвоїти програму вузу. Викладачі кваліфіковано і переконливо говорять про майбутню професію, починають психологічну підготовку ученьїв до засвоєння професійних знань, навичок, умінь, виробляють установки на активну самоосвіту і самовиховання.

Образ «Я» ученья також набуває нових рис, пов'язаних із баченням себе у професії, формується соціально-професійний аспект його «Я-концепції». Важливо забезпечувати ідентифікацію «Образу-Я» ученья з професійною моделлю, його позитивну самооцінку і професійний імідж - самопрезентацію. Професійна самооцінка ученья зміцнюється за умови його впевненості в можливості успішно опанувати професію та розвитку в нього необхідних для цього задатків і здібностей.

Учень повинен навчитись оцінювати різні ситуації з позицій своєї професії. Для цього він повинен володіти ціннісними орієнтаціями, що пов'язані з професійною діяльністю: етичними поняттями, настановами, переконаннями, пріоритетами щодо професійної діяльності.

Інший шлях – організація діяльності, навчання, суспільної роботи ученьїв з урахуванням вимог їх майбутньої професійної діяльності.

Професійна спрямованість набуває потрібних рис у діяльності, яка за змістом і умовами свого здійснення психологічно і фактично наближена до діяльності фахівця після закінчення вузу. Йдеться про моделювання професійної праці (її задач, стилю, способів, мотивів і т. д.), створення умов, за яких ученьи на основі отриманих знань, досвіду, якостей вправляються в успішному виконанні функцій фахівців з профілю свого ВНЗ.

Формування професійних інтересів в умовах вузу досягається шляхом роз'яснення цілей і значень вибраної професії, залучення ученьїв до виготовлення посібників з предмету, поглибленого вивчення теоретичних питань на стажуваннях, практичних і лабораторних заняттях тощо.

Слід зазначити, що хоча яскраві враження і новизна фактів, обстановки впливають на інтерес до професії, але вони не є головним в його розвитку. У професійному вихованні слід враховувати існування групи ученьїв з ослабленим інтересом до майбутньої трудової діяльності і будувати роботу з ними, спираючись на позитивну мотивацію навчальної діяльності, забезпечуючи через неї розвиток професійного інтересу. Коли учень відчуває задоволення від пізнання складного матеріалу, рішення проблемного питання, знаходження рішення важкої задачі, у нього розвивається дієвий пізнавальний інтерес і інтерес до своєї професії.

Важливий шлях формування професійної спрямованості — **активізація професійної самоосвіти і самовиховання**, які найпомітніше виявляються на старших курсах.

Таким чином, формування професійної спрямованості у ученьїв передбачає посилення професійних мотивів, що спирається на розширення і поглиблення їх обізнаності про свою майбутню спеціальність, а також залучення до практичного виконання професійних задач й до самовиховання.

Формування «Я-концепції» майбутнього фахівця

Під «Я-концепцією» майбутнього фахівця розуміється складна динамічна система

уявленнь ученья про себе як особистість і як суб'єкта навчально-професійної діяльності, що містить у собі взаємопов'язані і взаємозумовлені компоненти:

1) «**Образ-Я**», що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію ученьом певної соціально-рольової позиції і настанов щодо себе (когнітивна складова);

2) «**Ставлення-Я**», що визначається самооцінкою професійних здібностей й особистісних якостей та може викликати виявлення певних емоційно-ціннісних переживань (мотиваційна складова);

3) «**Вчинок-Я**», спрямований на самовиявлення і самопрезентацію власного «Я», або прояв певної захисної дії, коли є загроза для цінності й цілісності сформованого уявлення про себе (поведінкова складова).

«Я-концепція» забезпечує внутрішню гармонійність особистості, відносну стійкість її поведінки. Вона багато важить у професійному зростанні ученья. Зрозуміло, що ученья значно розрізняються між собою особливостями своєї «Я-концепції». Водночас, можна виділити дві великі групи ученьів: з розвинуеною й недостатньо розвинуеною «Я-концепцією».

Нормальний розвиток «Я-концепції» фахівця передбачає, що на зміну кризи ідентичності у ученья приходить стійке уявлення про своє «Я» як майбутнього фахівця. Зростає рівень домагань у галузі майбутньої професійної діяльності, готовність до самореалізації вже в професійній діяльності.

Розвинена «Я-концепція» ученья відзначається такими властивостями:

- висока когнітивна складність і диференційованість «Образу-Я»;
- професійно-рольова ідентифікація («Я - майбутній фахівець»);
- внутрішня цілісність і узгодженість між «Я-реальним», «Я-ідеальним», «Я-дзеркальним»;
- відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як особистість і як фахівця;
- переважання серед них моральних суджень і загальний позитивний їх характер.

Ученья з розвинуеною «Я-концепцією» відрізняються високою (здебільшого адекватною) самооцінкою професійних здібностей, особистісних якостей і наслідків своєї навчально-професійної діяльності; високим рівнем самоповаги та аутосимпатії, самокритичністю. Вони здебільшого очікують на позитивне ставлення до себе з боку авторитетних осіб, емоційно стійкі, з низьким рівнем особистісної й реактивної тривожності, їм притаманна наявність позитивних мотивів навчально-професійного й особистісного самовдосконалення, здатність до вольової дії щодо подолання вад власного «Я»; пошук причин своїх труднощів у самому собі (внутрішній локус-контроль). У змісті «Я» наявні професійні якості і настанови, що свідчить про **професійну спрямованість** особистості ученья та є важливою особистісно-психологічною передумовою професійної адаптації молодого фахівця.

У ученьів посилюються мотиви **самопрезентації**: бажання продемонструвати свої ділові (професійні) якості; намагання викликати до себе діловий, професійний інтерес; прагнення завоювати авторитет своїми діловими якостями.

Професійно-рольова ідентифікація («Я - майбутній фахівець») впливає на поведінкову складову «Я-концепції». Прагнення ученья підтвердити уявлення про професійно-орієнтоване власне «Я» стає джерелом його вольових зусиль («Якщо я хороший учень, то треба подолати всі спокуси розваг, слабкість волі та лінощі, щоб підтвердити цей образ; якщо ж я - майбутній фахівець, то я мушу діяти так, як він має діяти у моєму уявленні»).

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

Розвинена «Я-концепція» фахівця створює передумови для професійної **самоактуалізації** ученья, яка передбачає:

- пошук професійного іміджу - зовнішньої характеристики образу, яка завжди відображає індивідуальність;

- вироблення індивідуального стилю професійної діяльності;
- визначення професійних перспектив, шляхів їх досягнення, прагнення до гармонійного розкриття та ствердження свого природного, творчого потенціалу.

Таким чином, розвинена «Я-концепція» сприяє розкриттю та і реалізації внутрішніх можливостей учень в напрямку його успішної професійної підготовки. Якщо діяльність здійснюється в гармонії з «Я-концепцією» людини, то вона буде для неї не лише престижною, але й дійсно суспільно значущою, наповненою життєвим смыслом.

Недостатньо розвинена «Я-концепція» характеризується такими ознаками:

- когнітивна простота й недостатня розрізненість елементів «Образу-Я»;
- брак уявлень щодо професійно-рольових настанов, їх обмеженістю лише формально-функціональними ознаками (успішність, ставлення до навчання тощо);
- суперечливість образу «Я», критична неузгодженість між «Я - реальним» і «Я - ідеальним», висока їх мінливість і ситуативність;
- найімовірніше занижена самооцінка професійних здібностей і результатів навчально-професійної діяльності;
- «комплекс неповноцінності», низький рівень самоповаги;
- очікування переважно негативного оцінного ставлення до себе оточуючих;
- емоційна нестабільність, високий рівень особистісної і реактивної тривожності;
- почуття незахищеності.

Для учень з недостатньо розвинутою «Я-концепцією» фахівця характерним є брак вираженого інтересу до професійного аспекту «Я», пасивність самопізнання, невмотивованість навчально-професійного самоствердження і самореалізації; «Я», безпорадність у розв'язанні суперечностей «Образу-Я»; звинувачення оточуючих у власних негараздах (зовнішній локус-контроль).

Учень із недостатньо розвинутою «Я-концепцією» здатний до самоприниження і самозаперечення, часто нервує, невпевнений у собі, очікує непереборних професійних труднощів у майбутньому. Він ригідний, замкнений, пасивний і щодо реалізації своїх планів у навчанні. Як особистість такий учень відчуває труднощі в реалізації свого «Я», у саморегуляції своєї поведінки, особливо в ситуаціях, які вимагають мобілізації своїх душевних і фізичних сил.

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

1. Психокорекцію настанов викладачів щодо учень як майбутніх фахівців: проведення семінарів-практикумів, що розкривають особливості професії, а також проблеми професійної придатності; діагностика взаємин у системі «учень - викладач» і аналіз виявлених проблем під час індивідуальних і групових консультацій; вивчення особливостей «Я-концепції» викладачів і надання їм психокорекційної допомоги.

2. Забезпечення умов щодо трансформації в семантичний простір «Я-концепції» учень професійно-рольових настанов: запровадження в навчальний процес нетрадиційних організаційних форм і активних методик навчання для взаємообміну соціально-рольовими функціями; психологічна емоційно-ціннісна підтримка учень під час практики; робота групи психотренінгу «Я - майбутній фахівець»; оперативна діагностика змін в «Я-концепції» учень із наступною розробкою системи психокорекційних програм.

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

Особливо важливим щаблем у формуванні «Я-концепції» фахівця є виробнича **практика**. Саме під час неї учень починає самостверджуватися в новій статусно-рольовій позиції, ідентифікувати себе з професійною моделлю майбутнього фахівця; активізується пошук відповідей на непрості запитання «Хто я є?», «Що я хочу й можу?» (вчинок самобачення, за І.Д.Бехом), який за своїм змістом набуває характеру професійного самовизначення. Виробнича практика – це реальне соціально-психологічне поле, де інтенсивно здійснюється процес утвердження і розвитку професійного «Я» майбутнього фахівця.

Зокрема, дослідження показують, що 65,8% старшокурсників пріоритетних спеціальностей

саме в процесі виробничої практики вперше починають ідентифікувати себе з соціальною роллю «педагог» (порівняно з 18,2% учень 2-3 курсів). Після цієї події підвищилася самооцінка готовності до самостійної роботи в ролі викладача у 81,4% учень. Під впливом пропрічної практики продовжує коригуватися ставлення до пропрічної професії, яке є суперечливим і залежить від конкретних переживань результатів пропрічних дій учень.

Отже, після проходження виробничої практики учень стає іншим: зазнає змін його внутрішня позиція, трансформується система особистісних цінностей і професійно-педагогічних настанов, збагачується когнітивний зміст «Образу-Я», розширюється життєвий і професійний досвід.

Особливого значення набувають взаємини в системі «викладач - учень». Під час них формується і коригується «Я-концепція» майбутнього фахівця. Проте ці взаємини можуть бути як конструктивно-розвивальними, так і спровокувати внутрішньо особистісний конфлікт учень, що супроводжується життєвою кризою, високим рівнем тривожності, зміною професійного вибору тощо.

Перехід професійних цінностей у сферу самосвідомості (інтеріоризація) потребує нового ставлення викладача до учень як до свого партнера. Для забезпечення розвивальних пропрічних впливів важливою є реалізація «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії між учнем і викладачем, зближення їх соціально-рольових позицій, здійснення взаємообміну професійно-рольовими функціями, забезпечення умов для професійного самоствердження і самовираження майбутнього фахівця.

Формування у учень системи професійного досвіду

Система професійного досвіду учень побудована на тісному взаємозв'язку його знань, навичок, умінь, що відповідають його майбутній спеціальності та є необхідною передумовою успіху його трудової діяльності. Зовні ця система виявляється в точних, безпомилкових діях фахівця, в творчому виконанні завдань. Водночас, професійна майстерність спирається на високі мотиви, моральні і психологічні якості фахівця. Тому формування знань, навичок, умінь повинне поєднуватися з формуванням особистості учень в цілому.

У ряді досліджень (Б.Г.Рубін, Ю.С.Колесніков) виділяються три основні типи діяльності і поведінки учень у сфері навчання і пізнання.

Перший тип передбачає широкий підхід до цілей і задач навчання у ВНЗ. Інтереси учень виходять за межі навчальних програм, соціальна активність учень виявляється на високому рівні. Цей тип діяльності і поведінки орієнтований на широку спеціалізацію, різнобічну професійну підготовку, на самоосвіту та її продовження після завершення навчання.

Другий тип відрізняється чіткою орієнтацією на вузьку спеціалізацію. І тут пізнавальна діяльність учень виходить за рамки навчальної програми. Проте, якщо першому типу діяльності і поведінки властиво подолання рамок програми «вшир», то в даному випадку цей «вихід» здійснюється «вглиб». Система духовних запитів учень звужена межами «професійних» інтересів.

Третій тип передбачає засвоєння знань і набуття навичок лише у межах навчальної програми. Цей тип діяльності і поведінки якнайменше творчий, якнайменше активний – характерний для 26,8% опитаних учень.

Знання відображають суспільний досвід, узагальнюючи закономірності дійсності, суттєві для практичної й пізнавальної діяльності людства. Знання, якими володіє особистість, є результатом її пізнавальної діяльності, провідне значення в якій має мислення.

Професійні знання - це результат пізнання учнем наукових основ, фактів, явищ професійної діяльності, їх зв'язків, властивостей і відношень.

Обсяг та якість професійних знань учень повинні відповідати майбутній спеціальності, функціональним обов'язкам: бути повними, глибокими, гнучкими, міцними. Кожен учень зобов'язаний володіти високою готовністю до правильного використання своїх теоретичних і практичних знань при виконанні задач професійної діяльності.

Успіх професійної діяльності залежить від навичок. **Навичка** - це досконале володіння дією, автоматизований компонент свідомої діяльності. Людина виконує дії більш-менш автоматизовано. Немає повністю автоматизованих дій, що здійснюються без участі свідомості.

З іншого боку, кожна свідомо дія включає неусвідомлювані елементи (наприклад, систему м'язових скорочень). Зростання автоматизованості полегшує виконання діяльності, звільняє свідомість від контролю над виконанням і переключає її на цілі, умови, результати діяльності. Наприклад, коли учень автоматично записує речення, то в нього з'являється можливість більше уваги приділяти змісту написаного, грамотності. Така частково автоматизована дія називається **навичкою**. Основні види навичок:

- Сенсорні (дії сприймання – прочитування показників приладів, визначення відстаней, визначення речовин за запахом і т. п.);
- Рухові (моторні) – м'язові дії (письмо, гра на музичних інструментах, танець);
- Сенсорні та рухові навички іноді називають сенсомоторними та сенсорно-перцептивними;
- Інтелектуальні (порівняння, узагальнення). Інтелектуальні навички, включені в конкретну діяльність, роблять її раціональнішою і продуктивнішою.
- **Мовні навички** – автоматизовані компоненти мовної діяльності. Вони входять в усне, письмове мовлення, у спілкування.
- **Навички колективної діяльності** – результат засвоєння норм, правил і умов успішної взаємодії між фахівцями, підсумок виконання спільних задач. Навички колективних дій - закріплення, фіксація всіма членами колективу темпу і ритму спільної діяльності. Ці навички забезпечують синхронність, узгодженість і ефективність роботи всього колективу.
- **Навички спілкування** - це виразні рухи, що закріпилися, і дії, включені в спілкування з іншими людьми. Вони сприяють налагодженню контактів, взаєморозумінню, створенню хорошого емоційного і ділового тону спілкування.

Здатність використовувати наявні факти, знання, оперувати ними для виявлення суттєвих властивостей речей і успішного вирішення певних теоретичних чи практичних задач називають **уміннями**.

Уміння передбачає здатність учень визначити тип задачі на основі аналізу її вихідних даних. При цьому мають значення такі прийоми аналізу: пошук опорних слів тексту, випробовування різних підходів, бачення ситуації в цілому, використання аналогії з минулим досвідом.

Учень може користуватись своїми знаннями тільки спираючись на інтелектуальні вміння встановлювати зв'язок загального правила і об'єктів (ситуацій), в яких воно застосовується. Правило визначає, які дії слід виконати з відповідними об'єктами і задачами. Наприклад, учень знає, що частка „не” пишеться з дієсловами окремо. Щоб використати це правило, він повинен при написанні диктанту розпізнати у тексті дієслово, при ньому наявність саме частки, а не префікса „не”. Інакше, механічне застосування правила призведе до того, що у слові „ненавидіти” учень помилково відокремлює префікс „не”. У такому разі роблять висновок, що в нього відсутні вміння користуватись відповідним правилом.

Вміння найяскравіше виявляється в успішному використуванні знань і навичок, в правильному застосуванні їх в новій і складній обстановці. Кожному фахівцю потрібно багато гнучких умінь, що відносяться до різних сторін його діяльності, уміння планувати свою роботу і аналізувати її ефективність, робити етично-етичні оцінки і т.д.

Професійні знання, навички, вміння повинні скласти систему, що охоплює найважливіші сторони професійної діяльності.

Умови формування професійних знань, навичок, умінь. Для формування професійних знань, навичок, умінь необхідно впливати не тільки на пізнавальні процеси, але і на спрямованість, почуття, волю, інтереси, психічні стани учень. При цьому вирішальне значення має організація навчальної діяльності учень.

Викладачу слід виходити з того, що учень краще опановує знаннями на основі активності пізнавальних процесів, якщо його дії спонукуються почуттям відповідальності за свою професійну підготовку, почуттям обов'язку та іншими позитивними мотивами. Оволодіння знаннями вимагає чіткого і точного їх сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування на практиці.

Засвоєння знань, передбачених програмами, є істотною стороною навчання у вузі. **Засвоєння** – складна пізнавальна діяльність учень, основу якої складають розумові дії. Чітке

розуміння значення знань, самостійність у їх набутті і перевірці, творче застосування до вирішення різних задач забезпечують їх глибоке і міцне засвоєння.

Для засвоєння знань необхідно застосовувати їх на практиці. Головна форма такого застосування – розв'язання задач. Але тут виступає психологічна умова: навчальна діяльність, що не приносить задоволення, не викликає активного мислення, уваги, пам'яті, уяви, не вимагає творчості, ініціативи, слабо впливає на повноту і глибину засвоєння знанні. Тому важливо, щоб *заняття проводилися цікаво, активно, впливали на емоції, почуття і мотиви поведінки ученьів.*

Засвоєння діяльності відбувається в навчанні і проходить три фази. Перша – усвідомлення завдання та способів його виконання, знання основної схеми виконання діяльності (орієнтування). Друга – виконання пробних дій (тренування). Діяльність виконуються повільно, з помилками, з надлишком рухів, характерною є підвищена напруга. Третя – вироблення навичок (автоматизація).

Навички виробляються у ході безпосереднього виконання діяльності. Чим частіше виконується діяльність, тим міцнішими є навички. В основі навички – дія, неодноразове виконання якої призвели до автоматизації. Ознаки автоматизації: максимально швидке виконання, відсутні зайві рухи, мінімальна психофізична напруга, зниження контролю. Навичка складається нерівномірно, для неї характерна зупинка, затримка - **плато**. Це пов'язано із стомленням, втратою інтересу, одноманітністю методичних прийомів, зміною обстановки, новими труднощами.

Вдосконалення навичок залежить від їх складності, індивідуальних особливостей і психічного стану ученья, методики навчання, його наближення до умов виконання професійних обов'язків. Індивідуальний підхід, врахування темпераменту, здібностей, досвіду ученья допомагають цілеспрямовано покращувати навички.

На формування навичок впливають зміна працездатності протягом тижня (у який день проводиться вправа), час доби. Тому оволодіння новими і складними навичками краще починати в першу половину середніх днів тижня, а повторення – в інший час.

Формування вмінь передбачає підвищення самоконтролю, керованості дій відповідно до кращих зразків.

Практика вузівського навчання свідчить, що формування системи професійних знань, навичок, умінь сповільнюється, якщо учень слабо орієнтований на професію, не виявляє цікавості до своєї спеціальності. Разом з формуванням системи його професійного досвіду варто попіклуватись про забезпечення високого рівня його професійної спрямованості, про що йшлося вище. Якщо учень правильно оцінив значення своєї майбутньої професії, переконався в доцільності і необхідності навчання, якщо у нього немає внутрішніх конфліктів через сумніви у виборі професії, у здатності до її опанування, у можливості отримання місця роботи за своїм фахом, то у нього швидше розвивається єдність знань, навичок, умінь.

Таким чином, саме достатній рівень професійної спрямованості ученьів є важливою умовою успішного формування системи їх професійних знань, навичок, умінь.

Іншим фактором є фізичне здоров'я, працездатність й витривалість ученья. Фізично загартований учень успішніше долає вплив несприятливих чинників професії.

Провідним, системоутворюючим фактором професійної підготовки є практика, стажування, виконання обов'язків фахівця в реальних умовах професійної діяльності.

Орієнтуючи ученьів на успіх у майбутній професійній діяльності, варто враховувати, що існує два типи професій. В одному з них успіх визначається трудовою мотивацією і слабо залежить від індивідуальних психофізичних особливостей (педагог, лікар, будівельник тощо). У професіях другого типу ні відповідні мотиви, ні кваліфікація, ні індивідуальний стиль ще не складають достатніх умов для успішної діяльності – люди, що працюють в цих професіях, повинні володіти певними психофізіологічними особливостями (творчі професії, наукова робота).

Таким чином, процес формування професійних знань, навичок, вмінь спирається на професійну спрямованість ученья, на закономірності навчальної діяльності та навчання.

Професійне самовиховання учень

Успішність професіоналізації ученя залежить від його власної активності, від наявності відповідних мотивів (бажання, потреби реалізувати свій внутрішній потенціал в оволодінні професією; потреби реалізувати свої життєві цінності відповідно до цілей професійної діяльності). **Професійне самовиховання майбутніх фахівців** – активний професійний саморозвиток особистості ученя, засвоєння і присвоєння ним професійних цінностей і норм, рефлексивний професіоналізм (усвідомлення себе, критична оцінка процесу професіоналізації, саморегуляція своєї поведінки тощо).

Самовиховання учень здійснюється за наступними напрямками:

- постійна робота над своїм культурним розвитком і вдосконаленням культури своєї праці;
- виховання стійкої громадянської позиції;
- культивування громадянських чеснот і відповідальності;
- посилення моральних засад міжособистісних взаємин і відносин особи та суспільства;
- розумне співвідношення індивідуального й колективного;
- формування суспільного ідеалу служіння народу як символу державності в демократичному суспільстві.

Мотивами самовиховання є професійні ідеали, інтереси, розуміння значення для успіху в праці спеціально розвинених особистих якостей. Шляхом включення у ті види діяльності, в ході яких виробляються бажані якості, а також внутрішньої протидії інтересам, бажанням, потребам, які є неприйнятними в майбутній професійній діяльності, ученя, на основі почуття відповідальності, може сам формувати в собі професійну спрямованість особистості.

Засоби саморегуляції своєї діяльності і поведінки:

самонавіювання; самопереконавання; самонаказ; самозаохочення (який я молодець!); самооблізація; самозаспокоєння; самокритика тощо.

Треба вміти долати невпевненість у самому собі (засобами програмування дій і вчинків), контролювати свій емоційний стан (прийоми логіки, регулювання дихання, відволікання, фізичні вправи, сон тощо).

У вищій школі форма соціальної поведінки (тобто виконання ученями норм і правил міжособистісних взаємин і ставлення до виконання соціальних службових обов'язків) реалізується, насамперед, через виконання соціальних ролей. У ставленні людей один до одного існує певна рольова субординація, хоча вона не виключає культуру взаємин.

У міжособистісних взаєминах (викладач - викладач, ученя - ученя) норми можуть визначатися самими учасниками взаємодії на основі їх моральної культури, їх індивідуальних моральних якостей і ставлення один до одного як до особистості. Прикладом можуть бути якості, що зорієнтовані на технологію спілкування, необхідну в більшості професій:

- **професійна чесність** - ділова вимогливість, самовіддача в роботі, вміння прямо висловлювати свою позицію;
- **організованість** - взаємодія індивідуального і спільного, вміння структурувати й програмувати діяльність відповідно до правил і норм організації;
- **товариськість** - взаємна солідарність, повага й довіра, які утворюють спільність інтересів і цілей;
- **моральна воля** - розвинутий самоконтроль, вміння домагатися мети, завойовувати повагу людей;
- **мужність** - вміння переносити особисті неприємності та службові невдачі;
- **совість** - загострене почуття особистої відповідальності перед суспільством і людьми;
- **великодушність** - терпимість до хиб людей, вміння вибачати образи, бути толерантним;
- **оптимізм** - віра в себе й людей, у свій моральний вибір і краще майбутнє;
- **щедрість** - безкорисливе надання допомоги людям, співчуття;
- **відповідальність** - єдність слова і діла, «смак» до ділового ризику; визначення себе причиною наслідку справи;
- **скромність** - ретельність, розумне використання влади, критичне ставлення до

своїх заслуг і хиб;

• **принциповість** - уміння відстоювати свою і чинючу позицію, якщо вона ділова; повага до думок інших тощо.

Самовдосконалення особистості – це складний вид діяльності, і воно буде успішним тільки при дотриманні певних умов. У ВНЗ необхідна спеціально організована робота, що враховує ці **умови**, основними з яких є:

1. Усвідомлення учнями необхідності професійного самовиховання.
2. Знайомство з професіограмою своєї спеціальності.
3. Володіння методикою самовиховання.
4. Наявність практичної діяльності, що породжує у учнів потребу в оволодінні професійними знаннями, вміннями і навичками.
5. Використання не тільки індивідуальних, але і колективних форм організації самовиховання.
6. Систематичність і послідовність роботи над собою.
7. Допомога і контроль у процесі цієї діяльності.
8. Єдність дій професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу.

Лише критична самооцінка сприяє самовихованню шляхом постановки конкретної мети, завдань, розв'язання яких підносить суб'єкта новий рівень активності, самореалізації. Зовнішні стимули повинні перетворитися у внутрішні спонукання. Самовиховання відбувається в тому разі, якщо навчально-професійна діяльність набуває особистісної значущості, життєвого сенсу.

Психологічні основи формування професійної готовності учнів

Безперервний інноваційний процес у всіх сферах суспільного виробництва, складність трудових задач висувають чимдалі вищі вимоги до особистості й діяльності фахівців з вищою освітою, до їх досвіду, самостійності, мислення, моральних якостей. У зв'язку з цим набуває актуальності формування у учнів такої професійно важливої якості їх особистості, якою є **готовність до майбутньої практичної діяльності**.

У більшості праць, присвячених питанням готовності до професійної діяльності, відзначається два основних значення відповідного поняття. По-перше, поняття готовності позначає функціональний стан організму, близький до понять «оперативного спокою» та «передстартового стану». У цьому значенні готовність тісно пов'язана із поняттям установки, що співвідноситься із загальною активацією організму.

Поняття готовності у другому значенні відображає результат підготовки особистості до певного виду діяльності. Відповідно до цього підходу готовність включає стійкі характеристики особистості, її діяльності, які утворюють систему, включаючи мотиваційні, інтелектуальні, емоційні, виконавські компоненти. Стійка готовність особистості відображає вимоги, зумовлені характером, змістом, умовами діяльності.

Водночас деякі психологи (М.І.Дьяченко, Л.О. Кандибович), доводять єдність особистісної (тривалої) та функціональної (ситуативної) готовності. Перша з них носить стійкий, довготривалий характер, включає засвоєні особистістю установки, знання, навички, уміння, досвід, якості й мотиви діяльності. Тимчасовий (ситуативний) стан готовності – це актуалізація особистісної готовності, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент. Довготривала (особистісна) готовність майбутніх фахівців виступає необхідною базою для виникнення ситуативної готовності.

У тлумаченні поняття психологічної готовності ми притримуємось особистісного підходу (Л.М.Карамушка), згідно із яким, готовність розуміється як стійке, системне утворення особистості, що включає ряд компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які дозволяють суб'єкту результативно виконувати діяльність.

Професійна готовність ученья-випускника – це істотна передумова ефективності його трудової діяльності за фахом, що визначає тривалість адаптації до умов праці, стартові умови подальшого професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації.

У **структурі професійної готовності** ученья вирізняють наступні компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї і інші достатньо стійкі

- професійні мотиви);
- когнітивний (знання і уявлення про особливості і умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);
- операційний (володіння способами і прийомами, навичками і вміннями професійної діяльності);
- вольовий (самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання трудових обов'язків, долати труднощі й перешкоди у роботі);
- оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідності процесу рішення професійних задач оптимальним трудовим зразкам).

Достатня розвиненість і вираженість цих компонентів, а також їх цілісної єдності – показник високого рівня готовності фахівця до праці, його активності, самостійності, творчості. Недостатня розвиненість і вираженість їх свідчить про певну непідготовленість, незавершеність формування професійної готовності, про її середні або низькі рівні.

Складність проблеми готовності полягає у тому, що успіх у новій діяльності не гарантується автоматичним перенесенням виробленого раніше досвіду в нову ситуацію. Разом з актуалізацією досвіду, в новій ситуації спостерігається процес входження в неї. Тому важливим показником готовності ученьєв є як процес набуття професійної самостійності під час навчання у вузі, так і процес адаптації їх як випускників до успішної професійної діяльності.

Про рівень професійної готовності можна судити також за тим, як оцінює молодий фахівець свою професійну самостійність або несамостійність.

Тривалість професійної адаптації в межах півроку для більшості випускників можна вважати оптимальним. Зрозуміло, коротший термін професійної адаптації випускників свідчатиме про їх високу готовність до праці після закінчення вузу.

Слід зазначити, що процес соціально-психологічної і професійної адаптації повинен починатися не з того дня, коли молодий фахівець з дипломом у руках приходить на місце своєї роботи, а значно раніше. Освоєння професії, формування готовності до співпраці повинно починатися буквально з перших занять у ВНЗ. Ученьєв повинен мати в своєму розпорядженні значний запас соціально-психологічних і професійних знань, навичок, умінь, якостей, а прийшовши на виробництво, творчо, без особливих затримок реалізувати свої можливості.

Таким чином, одним з найважливіших показників готовності є період **адаптації до трудової діяльності**. Разом з тим для визначення рівня готовності потрібна характеристика розвиненості її компонентів, а також процесу і результатів діяльності фахівця в перші місяці його роботи після призначення.

Психологічні передумови і шляхи формування готовності ученьєв до трудової діяльності.

При формуванні готовності не слід обмежувати її лише вихованням окремих якостей у ученьєв, до накопичення їх як простої суми. Професійна готовність – це головний інтегральний результат всієї фахової підготовки у ВНЗ. Весь навчально-виховний процес повинен працювати на цей результат, беручи до уваги вимоги й умови майбутньої професійної діяльності випускників.

Цілеспрямоване формування готовності до діяльності передбачає систематичне і комплексне використання різноманітних принципів, засобів, форм і методів виховання і навчання, управління діяльністю ученьєв.

Процес вивчення і формування готовності випускників ВНЗ відбувається послідовно і включає три основних етапи.

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

- 1) вивчати мотивацію, ціннісні орієнтації, соціально-психологічні настанови, тобто діагностувати готовність до навчально-професійної діяльності;
- 2) допомагати в розвитку навчальних умінь і в регуляції своєї життєдіяльності (самостійна організація власного життя);
- 3) психологічно підтримувати у подоланні труднощів самостійного життя, у становленні комфортних взаємин із однокурсниками та викладачами.

Для другого етапу (III-IV курс) характерна інтенсифікація професійного навчання, відбувається розвиток загальних і спеціальних здібностей. Це етап професійної ідентифікації, тому важливо формування професійної ідентичності. Доцільним є глибокий аналіз особливостей того виду діяльності, до якого проводиться підготовка, збереження і підтримка орієнтованості ученьів на майбутню роботу в повній відповідності з характером і складністю її задач.

На V курсі та в магістратурі посилюються цінності творчого й дослідницького підходу до професії. Показником успішності цього етапу є отожднення себе з майбутньою професією, розвиток здібностей до професійної творчості й саморозвитку. Підвищується увага до виробничої практики, до проведення наукових досліджень у сфері своєї професії.

Основною умовою розвитку професійної майстерності є повне залучення до того, що треба робити тут і зараз, мобілізувати себе на повну віддачу, поглиблений інтерес, захоплення справою. Має значення місце і роль професійних цінностей у структурі ціннісно-сміслової сфери особистості, глибоке розуміння сенсу своєї праці.

Формування готовності до виконання професійної діяльності досягається в ході навчання цілеспрямованими, взаємозв'язаними впливами на ученьів за такими напрямками, як:

- активізація професійних мотивів засобами виховної роботи;
- створення системи знань і уявлень про умови і зміст професійних задач шляхом здійснення міждисциплінарних зв'язків;
- наочне і словесне ознайомлення з умовами й вимогами майбутньої діяльності;
- накопичення необхідних навичок і вмій шляхом організації навчально-професійної діяльності, вправ і тренування;
- посилення самовиховання, а також мотивації професійного успіху.

Успішність формування готовності залежить від ряду умов, перш за все, від внутрішнього схвалення ученьями цілей майбутньої професії, від ставлення до неї.

Звичайно, найбільший внесок у формування професійної готовності ученьів роблять навчальні заняття. Викладач повинен будувати й оцінювати кожне заняття з погляду того, як воно наближає ученья до оволодіння ним своєю професією.

Цілеспрямований процес навчання на лекціях з профілюючих дисциплін створює сприятливі умови для оволодіння знаннями характеру професійної діяльності, вивчення спеціальних умов роботи, найтиповіших ситуацій, які зустрічаються на практиці, у формуванні вміння успішно виконувати професійні задачі. Профілюючі дисципліни містять виховні можливості для розвитку у ученьів тих якостей, які входять в структуру готовності до праці. Є також можливість показати на практичних прикладах, які психічні процеси, утворення і властивості особистості сприяють успішному виконанню професійної діяльності, що сприяє подальшому самовихованню готовності.

Фахівцю необхідна готовність до роботи в різних напружених ситуаціях, ученья потрібно вчити не відступати при вирішенні складних задач, бути наполегливим, терплячим, самостійним, вірити у свої можливості, знаходити вихід з нестандартних ситуацій. Цьому сприяє написання ученьями наукових робіт. Викладачу (науковому керівнику) слід мати на увазі, що зустрічаються ученья, які, вибравши тему дослідження, через деякий час починають сумніватися в її практичній корисності, перспективності або в своїх силах. Це буває, коли у ученья немає можливості перевірити справедливості ідей і розробок за обраною темою в період практики. В результаті може виникнути невпевненість в успіху, недооцінка своїх можливостей, що негативно позначається на формуванні готовності до професійної діяльності. Викладач повинен так розподіляти завдання для ученья, щоб він міг успішно виконувати їх, переходячи до наступних. Тут слід орієнтуватись на індивідуальні особливості ученья – його здібності, підготовленість до наукової роботи.

Значну допомогу надають викладачі, закріплені за ученьськими групами (куратори), або за окремими ученьями (тьютори). Свою роботу з формування готовності ученьів до майбутньої діяльності вони за досвідом провідних ВНЗ починають з вивчення академічної групи і кожного ученья, використовуючи для цього різноманітні методи, у тому числі і складання узагальнених психологічних характеристик.

Готовність випускника до праці дасть йому можливість успішно виконувати професійні

обов'язки, але за умов, сприятливих для розкриття й розвитку можливостей молодого фахівця. Таким чином, успіх у формуванні готовності до трудової діяльності залежить від цілеспрямованого проведення навчально-виховної роботи у ВНЗ, від спеціальних заходів, що проводяться в ситуаціях, близьких до реальних умов майбутньої роботи.

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

Питання для самоперевірки знань з третього модуля

1. Розкрийте рекомендації підвищення продуктивності навчальної праці ученьїв.
2. Які основні правила підготовки до наступної лекції й участі в практичних заняттях?
3. Які основні етапи розвитку працездатності та яким чином можна підтримувати її на високому рівні?
4. Які прийоми економії часу ви використовуєте в своїй роботі?
5. Що є необхідним для ефективного виконання СРС з боку навчального закладу?
6. Розкрийте умови, що забезпечують успішне виконання самостійної роботи.
7. Що включає в себе вміння слухати лекцію?
8. Які труднощі адаптаційного періоду найчастіше виникають у першокурсників?
9. Які форми адаптації ученьїв знаєте?
10. Обґрунтувати, чому навчально-професійна діяльність є провідною діяльністю в ученьському віці? Які зміни в структурі особистості ученья відбуваються під її впливом?
11. Коли учень стає суб'єктом власної навчальної діяльності? Чи кожен учень є суб'єктом цієї діяльності? Довести, що суб'єктність у навчально-професійній діяльності є рефлексією власної самозміни, готовністю до неї.
12. Який зміст поняття «вміння вчитися»? Які дії ученья характеризують його вміння вчитися самостійно? Дайте поради Вашим майбутнім ученьям щодо забезпечення ефективного учіння.
13. Які причини неуспішності ученьїв і шляхи їхнього подолання?
14. Які можливості для розвитку самостійного творчого мислення ученьїв у процесі навчання? Доведіть, що «навчатися і не розмірковувати над вивченим - даремно витратити час. Розмірковувати не навчаючись - згубно» (Конфуцій).
15. Чи можна поставити рівність між творчістю і мисленням? Що заважає ученьям розвивати творчий потенціал мислення?
16. У чому полягає особистісний аспект пізнання? Розкрийте складові інтелектуальної ініціативи, інтелектуальної компетентності, інтелектуальної творчості, інтелектуальної саморегуляції.
17. Організуючи навчання, викладач мусить насамперед забезпечити мету чи мотив? Чому?
18. Які мотиви сприяють успішному навчанню ученья? Чи можуть мотиви обов'язку (зобов'язання) у навчанні не тільки раціонально, але емоційно стати сильнішими порівняно з тими, які їм протидіяли?
19. Чим відрізняється засвоєння матеріалу від його запам'ятовування? Порівняти «знання-інформацію» та «наукові знання — життєві знання».
20. Нині вчені вважають, що найкращим засобом засвоєння знання є не прослуховування лекції, а опрацювання друкованої сторінки. Ваша думка щодо цього.
21. Чи згодні Ви з визначенням навчально-професійної діяльності ученья як процесу саморозвитку, самовиховання?
 1. Що ви розумієте під поняттям «емоційний стрес»?
 2. Дайте характеристику особливостей наукової діяльності ученьїв.
 3. Дайте характеристику психологічних особливостей суспільної діяльності ученьїв.
 4. Розкрийте особливості психічних пізнавальних процесів ученьїв.
 5. Що ви розумієте під поняттям «учбова діяльність»?
 6. Перерахуйте рівні самостійної діяльності ученьїв.
 7. Розкрийте умови, що забезпечують успішне виконання самостійної роботи.

- В яких напрямках відбувається розвиток особистості ученья як майбутнього фахівця?
2. Які труднощі зростання особистості фахівця з вищою освітою визначаються сучасними психологами?
 3. Яка роль позитивної «Я-концепції» ученья в його професійному становленні?
 4. Охарактеризувати показники професійної зрілості ученья.
 5. Які передумови і шляхи формування професійної спрямованості особистості ученья?
 6. Чому пошук відповіді на питання про сенс життя допомагає юнакові перебороти кризу ідентичності?
 7. Довести, що формування професійних здібностей має потрібну детермінацію: вроджені особливості нервової системи, вимоги діяльності, особистісні цінності.
 8. Чи потрібен профвідбір абітурієнтів до навчання у ВНЗ певного профілю?
 9. У чому специфіка науково-педагогічної діяльності викладача ВНЗ порівняно зпрпрічною діяльністю шкільного вчителя?
 10. Які психологічні умови визначають ефективність діяльності викладача вищої школи?
 11. Довести, щопрпрічна діяльність викладача має творчий характер. Особливостіпрпрічної творчості.
 12. Які існують шляхи підвищенняпрпрічної майстерності викладача вищого навчального закладу?
 13. У чому полягає проблема критеріїв оцінки ефективності діяльності викладача вищої школи?

Список літератури до тем третього модуля






1. Абдулина О.А. Личность ученья в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. - 1993. - №3. - С. 165-171.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Отв. Ред. Б.М.Кедров. – Ростов-на-Дону: Изд-во университета, 1983.
3. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы ученьов // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - №5. - С. 3-19; №6. - С. 21-32.
4. Заика И. В. Психологические основы организации самостоятельной работы ученьов. - Харьков: ХПИ, 1991. - 74 с.
5. Зайцева І. В. Мотивація учіння ученьов: Монографія. - Ірпінь, 2000. - 191 с.
6. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій: Навч. посібник. – Луцьк: редакційно-видавничий відділ Волинського державного університету, 1997. – С. 18-20.
7. Зиновкина М. Креативная технология образования // Высшее образование в России. – №3. – 1999. – С. 101-104.
8. Зинченко В. П. Наука о мышлении // Психологическая наука и образование. - 2002. - №1. - С. 5-18.
9. Зорин С. С. Формирование творческого потенциала у школьников и ученьов // Мир образования. - 2005. - №1. - С. 142-148.
10. Зубалій Н. П. Психологічний аналіз структури позитивного ставлення до учіння ученьов // Наук, записки: 36. наук, праць. - Вип.40. К.: НПУ, 2001. - С. 221-223.
11. Изюмова С. А., Чмыхова Е. В. Влияние индивидуально психологических особенностей на обучаемость ученьов // Инновации в образовании. - 2001. - №2. - С. 54-63.
12. Изучение работоспособности человека при высоком умственном напряжении и некоторые пути психофизиологической оптимизации сенсорно-умственного труда: Сб. / Отв. Ред. Ю.Э.Бриядис, А.Ж.Юревиц. – Рига: редакционно-издательский отдел Рижскогопрпріческого института. – 1972. – 148 с.
13. Макаренко Н. В., Вороновская В. И., Панченко В. М. Связь индивидуальных психофизиологических свойств с успешностью обучения в вузе // Психологический журнал.

- 1991. - №6, т. 12. - С. 98-104.
14. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста // Высшее образование в России. – №5. – 2000. – С. 119–120.
 15. Мостова И. Першокурснику: поради психолога. - К.: Тандем, 2000. - 76 с.
 16. Лапкин М. М., Яковлева Н. В. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения ученьев вузов // Психологический журнал. -1996.-№4.-С. 134-140.
 17. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. - 2004. - №5. - С. 25-33.
 18. Никитина Г. В., Романенко В. Н. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения. - СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. - 268 с.
 19. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320с.
 20. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Отв ред Я.А.Пономарев. – М.: Наука, 1990.
 21. Рабинович П. Д., Нуждина М. П. Зависимость успеваемости ученьев от их характерологических особенностей // Вопросы психологии. - 1987. - №6. - С. 112-115.
 22. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. Навч. посібник. – К.: 1996.
 23. Селиванов В. И., Гаврилина С.А. Взаимосвязь воли и самоконтроля в учебной деятельности ученьев // Психологический журнал. - 1991. - Т. 12, №5. - С. 44-50.
 24. Спасский А. С. Структура удовлетворенности учебной деятельностью ученьев вуза // Инновации в образовании. - 2001. - №1. - С. 50-59.
 25. Формирование учебной деятельности ученьев / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Узд-во МГУ, 1979. – 240с.
 26. Шайдур І. Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи ученьев // Рідна школа. - 2000. - №3. - С. 54-55.
 27. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. – М.: Высшая школа. – 1989.

МОДУЛЬ 4. ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

ТЕМА 4.1. МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ УЧЕНЬІВ

План

-  Соціально-психологічні особливості ученьського колективу
-  Взаємини між ученьями та їх формування
-  Вплив ученьської групи на особистість ученья
-  Психологічні особливості діяльності куратора академічної групи
-  Соціально-психологічний клімат у ученьській групі

Соціально-психологічні особливості ученьського колективу

Ученьська академічна група є основним первинним колективом в системі загального колективу ВНЗ. Ученья групи – члени однієї і тієї ж профспілкової організації. Тому разом з керівником групи (старостою), якого обирають самі ученья, працює і профорг.

Особливості ученьського колективу. Однією з важливих **цілей** ученьського колективу є сприяння підготовці кожного його члена до майбутньої професійної діяльності, вплив на формування необхідних для цього особистих якостей.

Ученьський колектив відрізняється від інших наступними **особливостями**:

- основним видом діяльності (навчання, спрямоване на отримання вищої освіти);
- єдністю мети і мотивації (ученья прагнуть оволодіти спеціальністю);
- однорідністю складу за віком, освітою тощо;
- обмеженістю періоду існування (4-5 років);
- стабільністю складу;
- чіткою послідовністю і планомірністю навчальної роботи;
- порівняно високим ступенем самоврядування (староста групи, профорг тощо).

Психологія ученьського колективу включає як спільну атмосферу його життя і діяльності, так і взаємини, громадську думку, традиції тощо.

Ученьський колектив характеризується спрямованістю на оволодіння професією, спільністю потреб, інтересів, цілей і задач, перспектив і зобов'язань, що передбачають досягнення високих результатів у навчальній та інших видах діяльності ученьів, наявністю спільних справ, у яких беруть участь всі члени групи, ставленням членів колективу до обраної професії як покликання, певним рівнем згуртованості.

Структура ученьського колективу включає кілька підструктур: організаційну, міжколективних зв'язків, неофіційних взаємин, ефективності колективної діяльності, реальної морально-психологічної позиції ученьів колективу.

В організаційну підструктуру входять:

- офіційні взаємини, пов'язані з органами управління, координування цілей і задач у зв'язку з особливостями ученьського колективу;
- виборні органи самоврядування і їх підзвітність колективу;
- перевірка виконання ухвалених колективних рішень;
- наявність чітко розроблених норм взаємин викладачів і ученьів, старших і молодших тощо.

Підструктура міжколективних зв'язків – це наявність контактів з іншими колективами з метою обміну досвідом, зв'язок з виробничими колективами, наявність у ученьської групи престижу у вищому навчальному закладі. Найбільш інтенсивно зв'язки і контакти з різними соціальними групами встановлюються на четвертому і п'ятому курсах. Тут об'єм спілкування, наприклад, з науковцями збільшується вдвічі. Характерні міжколективні зв'язки, що пов'язані із початком трудової діяльності (під час виробничих практик).

Підструктура неофіційних взаємин – це інформованість членів колективу один про одного, взаєморозуміння, взаємодопомога і взаємна вимогливість, самодіяльність і ініціатива, домінування оптимістичного настрою, висока ефективність виховної дії колективу на особистість, задоволеність членів колективу офіційними лідерами і взаєминами з викладачами.

Підструктура ефективності колективної діяльності передбачає спроможність членів колективу включитись у колективну діяльність, швидко і правильно ухвалювати рішення, задоволеність результатами навчальної діяльності, громадської роботи, суспільно корисної праці і організацією культурного дозвілля.

Підструктура реальної морально-психологічної позиції ученьів колективу виявляється як захищеність і рівноправність особистості у групі; задоволеність кожного учасника колективним життям і діяльністю, тим впливом, який колектив має на розвиток його морально-вольової сфери і здібностей; переживання ученьями почуття честі колективу, почуття радості, підйому і натхнення від спілкування з товаришами, прийняття ученьями свого колективу як референтної (впливової, авторитетної) соціальної групи; відданість колективу.

Є.С.Кузьмін вирізняє три стадії у розвитку ученьського колективу.

На першій відбувається соціально-психологічна адаптація, першокурсники засвоюють елементарні вимоги, норми, традиції, життя вищого навчального закладу. Необхідною є допомога викладачів.

На другій формується суспільна думка, працездатний колектив, залучення ученьів до громадської роботи. Між ученьями встановлюються дружні й вимогливі стосунки, спільні інтереси, готовність до співпраці, різнобічна обізнаність про справи факультету, навчального закладу. Колектив здатний без допомоги викладача вирішувати свої справи.

На третій стадії кожен член колективу стає виразником суспільних вимог. Особисті й колективні справи поєднуються, чітко не розмежовуються. Характерні явища взаємопідтримки, взаємодопомоги.

Важливе значення з погляду виховних можливостей ученьської академічної групи має те, чи набуває вона для ученья статусу референтної групи. **Референтна група (еталонна)** - це реально існуюча чи уявна група, погляди, норми та цінності якої є взірцем для особистості, за якими вона формує свої життєві ідеали, звиряє дії та вчинки. За умови, якщо академічна група стає для ученья референтною, створюється атмосфера психологічного комфорту, що позитивно позначається на розвитку особистості майбутнього фахівця в напрямку професійного становлення.

Професійна спрямованість ученьського колективу – це система загальногрупових потреб, цілей, мотивів, інтересів, цінностей, що характеризують його готовність вирішувати задачі підготовки фахівця вищої кваліфікації певного профілю. У становленні професійної спрямованості ученьського колективу можна виокремити кілька рівнів.

Початковий рівень розвитку професійної спрямованості колективу характеризується наявністю у більшості ученьів інтересу до майбутньої праці; **другий** - наявністю групового зразка успішно працюючого фахівця, створенням загальногрупової думки про професійно важливі його риси; **третій** — наявністю у групі професійного виховання, мотивів її саморозвитку як колективу.

Особистість і колектив утворюють єдність, вони сприяють зростанню і розвитку один одного, при цьому вирішальну роль відіграє вплив колективу на особистість.

Взаємини між ученьями та їх формування

Міжособистісні взаємини становлять суб'єктивну сторону людських контактів – це той внутрішній «залишок», що особистість набуває і зберігає після певного досвіду спілкування і взаємодії. Функції цього внутрішнього утворення налаштовують особистість на наступні акти спілкування і взаємодій, формують у неї готовність до спілкування певної якості, що може принести користь, задоволення, успіх, чи – навпаки – загрожують втратами, негативними переживаннями тощо. Зрозуміло, що такий «утриманий» досвід спілкування впливає на актуальні міжособистісні контакти, зумовлюючи їх спрямування, зміст, активність, глибину, тривалість тощо.

На розвиток особистості ученья найбільше впливають такі види об'єднань: академічні ученьські колективи (навчальна група, курс, факультет тощо), колективи, пов'язані з діяльністю суспільних організацій (молодіжний клуб, громадські ученьські організації), неформальні групи.

Взаємини між ученьями, хоча і залежать від індивідуальних особливостей кожного з

них, визначаються, перш за все, навчально-виховною роботою, організацією діяльності ученьїв.

У структурі ученьських взаємин вирізняють декілька сфер: офіційну, суспільно-політичну і побутову, а також їх невід'ємний аспект – систему особистих психологічних взаємин.

Офіційні взаємини визначаються законодавством України про освіту, Статутом ВНЗ тощо. Суспільно-політичні взаємини пов'язані з контактами ученьїв під час проведення різних зборів, диспутів, бесід, на вечорах художньої самодіяльності, спортивних змагань тощо. Побутова сфера взаємин охоплює організацію життєдіяльності ученьїв за стінами ВНЗ (у гуртожитках, у рідних сім'ях, у колі друзів тощо).

Найбільшим впливом відзначається навчальна група, де формуються три категорії ділових взаємин: у процесі виконання постійних доручень (робота старости, профорга, спортивного організатора тощо); у процесі виконання разових, але складних доручень (організація вечора, диспуту, конференції); у процесі виконання епізодичних нескладних доручень (скласти таблицю успішності, написати повідомлення у газету). Ділові взаємини будуються за структурою керівництва і підпорядкування. У ученьїв формуються узагальнені образи формальних лідерів – еталони старости, профорга, спортивного організатора. Староста повинен вміти організувати навчальний процес, відстояти інтереси групи. Серед особистих якостей відзначається наполегливість, енергійність, організованість. Профорг повинен вміти організувати побут і відпочинок ученьїв. Виявляти діловитість та кмітливість у практичних справах.

Ученьї розрізняються за мірою включення у ділові взаємини. Найбільш активні ученьї виступають і суб'єктом і об'єктом керівництва і підпорядкування, тобто відзначаються зміною ролей «керівник»-«виконавець». Не всі ученьї задоволені своїми взаєминами з товаришами. Ученьї найбільше цінують у товаришах відповідальне ставлення до навчання і виконання громадських справ, дисциплінованість, взаємодопомогу й дружбу. Найбільш популярними серед ученьїв є їх товариші, що відзначаються витримкою, цілеспрямованістю, наполегливістю у колективних справах, здатні до досягнення найвищих результатів. успішні.

Першокурсники дають найвищу оцінку як міжособистісним, так і діловим взаєминам з одногрупниками. Оцінка міжособистісних взаємин в групах знижується, а ділових – зростає із збільшенням віку ученьїв.

Інший тип взаємин між ученьями – міжособистісний. У його основі – мотиви дружби, відданості, поваги, симпатії, спільних інтересів.

У групах ученьїв виникають неофіційні мікрогрупи з 2-3 членами, які найбільш інтенсивно між собою спілкуються. Активність цих груп у більшості не суперечить діяльності всього колективу, але у деяких випадках може перешкоджати його розвитку. В останньому випадку члени групи відсторонені від справ колективу, уникають доручень, спільні інтереси далекі від навчання.

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

а) емоційним компонентом;

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

Міжособистісне спілкування насамперед залежить від позиції і ставлення один до одного.

Чи однакова інтенсивність спілкування і в мікрогрупах, і в групі загалом протягом усіх років навчання? Вона найвища на середніх курсах. На 1-ому курсі колектив ще не сформований. А на старших курсах стосунки не так емоційно забарвлені, як на середніх внаслідок об'єктивних причин (сім'я, праця тощо).

Між мікрогрупами можуть виникати та існувати негативні (або нейтральні) взаємини. Вони можуть навіть конкурувати між собою. Тоді це не колектив, а корпорація.

Корпорація - це група, яка об'єднана лише внутрішніми цілями, які не виходять за її межі. Вона прагне здійснювати свої групові цілі за будь-яку ціну, у т. ч. і за рахунок інших

груп. Група набуває рис групового егоїзму.

Найважливішим компонентом процесу становлення особистості в період навчання у ВНЗ є формування у ученьєв етичних норм поведінки у сфері взаємин між дівчатами і юнаками. Молодь ученьського віку відчуває особливу потребу в міцній дружбі, близькій людині, відвертості і довірі, шукає приклад для наслідування. Здатність до співпраці ученьєа з групою пов'язана зі встановленням дружніх взаємин.

Емоційні компоненти призводять до появи **«неофіційного лідера»**, який робить помітний вплив на товаришів завдяки своїм певним особистим якостям, у більшості випадків позитивний.

У соціальній психології **проблема лідерства** займає одне з важливих місць. Лідерство тісно пов'язане із керівництвом, обидва цих явища стосуються управління групою. Водночас, якщо керівництво – це процес зовнішньої соціальної організації і управління спілкуванням і діяльністю членів групи, то лідерство — процес її внутрішньої соціально-психологічної самоорганізації і самоврядування.

Багато авторів відзначають, що лідери перевершують інших членів групи принаймні в одній з якостей, значущих для даного виду групової діяльності, але конкретні якості залежать від колективних цілей, традицій і виду спільної діяльності. Міжособистісні і ділові взаємини в ученьському середовищі настільки різноманітні, що в кожній діяльності (навчання, громадська робота, спорт тощо) висувається свій лідер. Для ученьських колективів характерною також є наявність кількох лідерів, що виступають у різних ролях: організатора, «генератора» настрою, «ерудита» тощо.

Ученьєа мають високі запити щодо еталонного ученьєа, орієнтуються при цьому на ідеал всебічно розвиненої особистості. Здатність лідера впливати на процеси у ученьській групі залежать від його авторитету. Статус авторитетного лідера помітно впливає на психологію всього колективу. Такій людині не потрібно кожного разу доводити свою правоту.

Психологічний статус ученьєа в групі пов'язаний, передовсім, з його навчальною активністю, яка є інтегральною характеристикою, що включає активність ученьєв на заняттях, мотиви й ефективність його діяльності, ставлення до навчання тощо.

Причини порушень взаємин у ученьському колективі:

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

Якщо ці порушення усуваються психологічно виправдано, вони не переростають у конфлікти й можуть навіть мати конструктивний характер, тобто згуртовувати групу. Але є і такі питання з життя ученьського колективу, які залишаються проблемними й вирішувати їх не так просто. Найбільш поширеними між ученьєами є конфлікти з приводу громадської роботи (40%) та особистих взаємин (39%), рідше на основі навчальної та наукової діяльності (21%). На виникнення конфліктів певною мірою впливають особистісні якості ученьєв. Ті з них, що мають високий рівень розвитку вольових якостей, самовимогливі, здатні співпрацювати з товаришами (навіть в ускладнених умовах) незалежно від емоційного ставлення до них. У інших ученьєв поява перешкод у роботі викликає агресивність, пригніченість, особливо щодо товаришів, які викликають у них антипатію. Соціометричний статус ученьєв, поведінка яких залежна від емоційних ставлень, низький (В.І. Селіванов, Н.А. Федоров).

Вітчизняна психологія не заперечує ролі особистісного чинника в процесі взаємин між людьми. Спрямованість, характер, темперамент, інтереси, звички людей впливають на їх взаємини, але визначальною при цьому виступає організація продуктивного спілкування і спільної діяльності між ученьєами. Робота, яку викладачі проводять зі ученьськими колективами, повинна попереджати появу негативних явищ у взаєминах ученьєв.

Таким чином, ділові й міжособистісні взаємини, що виникають у процесі спілкування і взаємодії між ученьєами виступають однією із важливих сторін діяльності колективу, що чинить

значний вплив на поведінку ученьів й розвиток їх особистості.

Вплив ученьської групи на особистість ученья

Колектив ученьів розв'язує серйозні виховні завдання через здійснення психологічного впливу на кожного ученья. Різновидами цих впливів є наступні.

Розвивальний потенціал групи, її виховний вплив на особистість ученья залежить від рівня розвитку групи. Серед рис кожної особистості є і позитивні і негативні. Які саме з них будуть виявлятися у міжособистісних взаєминах, залежить від характеристик групи. У слаборозвинених групах вплив на особистість незначний, як правило, вони не мають високої референтності. Тому виявлення тих чи інших рис особистості ситуативне, відсутня перевага позитивних чи негативних рис, задіяних у стосунках. Значний вплив на особистість мають стабільні групи високого рівня розвитку - корпорація та колектив. Чим ближче за своїми ознаками група до колективу, тим сприятливіші умови створені в ній для виявлення позитивних рис особистості, які згодом фіксуються у поведінці і набувають стійкості рис характеру. Чим ближче група до корпорації, що має асоціальну спрямованість, тим гірші в ній умови для розвитку

У ученьських групах виникає низка соціально-психологічних явищ, що мають різний вплив на формування особистості майбутнього фахівця.

Позитивним впливом відзначаються наступні явища.

Групова ідентифікація полягає в ототожненні кожним ученьом свого «Я» зі своєю групою. Через це норми групи набувають для ученья мотивуючої сили («Я дію так, як схвалює група»), а ті якості, які виявляються та ще й привласнюються ним, стають часткою його «Я». Саме ідентифікація є психологічною передумовою успішної взаємодії та взаєморозуміння ученьів. Якщо учень ідентифікує себе з групою високого рівня розвитку, це позитивно відбивається на його розвитку. Набувається соціальна ідентичність – аспект «Ми» в «Я-концепції». Варіант відповіді на запитання «Хто я такий?» часто ґрунтується на приналежності до тієї чи іншої групи (наприклад, «Я - учень», «Я - психолог», «Я - українець» тощо).

Соціальні презентації – загальноприйняті переконання, ідеї і цінності, які підтримуються більшістю. Вони включають також і погляди особистості та її культурну ідеологію, що демонструється іншим у процесі самопрезентації. Соціальні презентації допомагають пояснювати світ, налагоджувати міжособистісні стосунки на засадах взаєморозуміння.

Соціальна фасилітація виявляється як посилення енергії, підвищення активності особистості, у полегшенні виконання діяльності, покращенні її результатів лише за присутності групи (разом краще!). **Соціальна інгібіція**, навпаки, виявляється як послаблення, пригнічення рівня діяльності, гальмування поведінки і діяльності під впливом інших людей. Наприклад, працездатність у присутності найбільш авторитетних одногрупників (коли ученью особливо хочеться продемонструвати свої вміння) може знижуватися.

Децентрація – відтворення уявлень своїх товаришів, погляд на себе очима інших, здатність бачити ситуацію з позиції іншого.

Переконання - логічне обґрунтування важливості мети і завдання, отримання певних результатів. Від людини очікується свідома згода на виконання пропозицій.

Соціальні очікування виявляються у сподіваннях ученьської групи на певні способи поведінки, на досягнення певних успіхів кожного окремого ученья. Соціальні очікування посилюють (чи послаблюють) мотивацію того, кого вони стосуються, на успіх, на подолання перешкод.

Соціальне порівняння - це можливість, яку кожен учень отримує у своїй групі, для порівняння своїх вчинків, дій, прагнень із іншими ученьями, яких вважає еталоном.

Взаємний потяг один до одного (атракція, симпатія), фактором якого є частота соціальних контактів; фізична привабливість; приписування іншому позитивних особистісних якостей; схожість соціального походження, інтересів, поглядів; взаємодоповнення; компетентність.

Позитивним чи негативним (залежно від обставин) впливом на особистість відзначаються наслідування, навіювання, конформізм. **Наслідування** зближується із

соціальним порівнянням у тому, що воно орієнтується на зразок (який може бути і негативним). Проте наслідування – це реалізація прагнення бути схожим на певний зразок, що виявляється у певних діях. Воно є складовою творчості, групової активності, становлення індивідуального стилю діяльності.

Навіювання – неаргументований, емоційно насичений вербальний вплив, що зорієнтований на некритичне й безоцінне його сприйняття, настанова групи (або окремих товаришів), що передбачає її безумовне виконання.

Конформізм також має як позитивне, так і негативне значення. З одного боку, він є одним із механізмів згуртування людей у групи, передачі соціального досвіду, культури, традицій і норм поведінки; з іншого – може породжувати лицемірство, пристосуванство, «людину-флюгера». Є і така думка: якщо в групі тривалий період існує висока конформність (як всі, так і я), то це веде до некритичності, одноманітності думок. Члени групи (рядові) стають пасивними, байдужими, знижується здатність групи до самоврядування.

Серед **причин конформізму** можна назвати дві:

по-перше, неможливість перевірити інформацію, коли людина змушена довіряти думці більшості;

по-друге, людина підлягає впливу, прагне до встановлення позитивних зв'язків із групою, щоб уникнути конфлікту, неприємностей.

Серед факторів, що впливають на рівень конформізму, виділяються такі:

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

Куратор ученьської групи повинен взяти під свій захист і критично настроєних ученьів, прислухатися до їх думок, які слід враховувати при прийнятті групових рішень, і тим коригувати думку колективу. Не можна застосовувати щодо одних ученьів лібералізм, а до інших діяти жорстко.

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

Психологічні особливості діяльності куратора академічної групи

Кожен ученьський колектив має свого наставника, вихователя в особі куратора, який надає різнобічну допомогу в організації і об'єднанні колективу, бере участь у громадських заходах групи, організовує її дозвілля. Роль куратора особливо значна на перших двох курсах – у період адаптації ученьів до умов навчання у ВНЗ, а також для формування професійної спрямованості, оскільки предмети перших курсів носять загальноосвітній характер.

Ученьська молодь, особливо на перших курсах, не має ще необхідного життєвого досвіду, не навчилася самостійно здійснювати основні функції колективу — навчальну і виховну. Куратор зобов'язаний враховувати, що вчорашній школяр за роки навчання звик до того, що в громадських і навчальних справах первинного колективу він постійно одержує допомогу з боку класного керівника. Тому роль **куратора** полягає, перш за все, в об'єднанні колективу, подоланні роз'єднаності і відчуженості у взаєминах ученьів, особливо на першому курсі.

Роль куратора специфічна, вона не така офіційна і категорична, як це характерно для

виробничих і армійських колективів.

Куратор покликаний, перш за все, організувати молодь для досягнення суспільно значущих цілей, розвиваючи почуття громадського обов'язку, відповідальність, творчу ініціативу і самостійність.

Кураторові за допомогою найбільш діяльних ученьв потрібно сприяти розвитку взаємопідтримки й водночас вихованню відповідальності, вимогливості до себе в тих ученьв, які мають проблеми в навчанні й не можуть вирішити їх самостійно. Важливо попереджувати у ученьв негативні психофізіологічні стани (стрес, фрустрацію, втому), щоб вони не набули зтяжнього характеру, що може привести до аморальних форм поведінки таких ученьв, відсторонення їх від групи.

Стосунки куратора з групою за своїм змістом полягають у взаємодопомозі, порадах, підтримці активу групи, турбота про її справи. Одночасно потрібно уникати формалізму, байдужості, офіційності стосунків. Це важливі умови для забезпечення ефективності виховної роботи з групою та окремими ученьвами.

Куратор повинен добре знати ученьв своєї групи. Всі анкетні й біографічні дані ученьв, зокрема їх характеристики, одержані зі шкіл та інших місць, де раніше вони навчалися, працювали або служили, вивчаються за особистими справами й уточнюються надалі за допомогою безпосередніх бесід з ними. Основна робота проходить за планом, розробленим куратором.

Повна характеристика ученьського колективу включає наступні основні дані:

- а) соціальний склад ученьв, вік, риси особистості;
- б) взаємини ученьв із старшими, викладачами і їх спрямованість; взаємини, настрої і думки в групі, її лідери;
- в) кількісний і якісний склад активу, переважаючі риси їх діяльності в колективі; як колектив оцінює їх роботу; успішність і рівень суспільної активності колективу.

Важливо також одержати і проаналізувати інформацію про колективні настрої, думки, цінності тощо.

Основним методом вивчення колективу є спостереження в різних ситуаціях. Чим ця ситуація складніша, тим спостереження будуть цікавішими і більш інформативними. Крім того, досить зручними і продуктивними є такі методи, як:

- бесіда з колективом і окремими ученьвами (виявлення думок, настрою, оцінок, ставлень);
- рейтинг (збір і аналіз експертних оцінок);
- анкетування, аналіз досвіду роботи громадських організацій;
- соціометрія.

Для діагностики колективних взаємин використовують зрізи по горизонталі і вертикалі. Горизонтальний зріз дає картину взаємин у колективі ученьв, а вертикальний дозволяє визначити взаємини ученьв зі старшими товаришами і викладачами. Об'єктивною оцінка колективу буде тоді, коли куратор зможе оцінити його з позиції обох зрізів, інакше загальна картина спотворюється.

Вивчаючи ученьський колектив, треба враховувати низьку його згуртованість на першому курсі. Роботу слід розпочинати вже з моменту вступу до ВНЗ.

Дослідження показують, що однією з необхідних умов активнопіпрічного впливу на особистість ученьа і довірливого спілкування з ним є ведення куратором занять у закріпленій за ним групі. В цьому випадку його робота набуває систематичного й цілеспрямованого характеру. Про стан справ у групі куратор інформує організацію кафедри, факультету і деканат. Куратор впливає на організацію і проведення як навчальних, так і виховних заходів – таких як колективні та індивідуальні бесіди, відвідування музеїв, театрів, екскурсії, організація концертів, вечорів, обговорення творів художньої літератури, вміло націлюючи цю роботу на професійну підготовку.

Досвід показує, що для цілеспрямованого формування готовності до майбутньої професійної діяльності в групі куратору бажано проводити **бесіди або диспути**, наприклад, на такі теми: «Що ти знаєш про свою майбутню професію?», «Про психологічні умови виконання трудової діяльності фахівців», «Які види напружених ситуацій зустрічаються в діяльності

фахівців і шляхи їх подолання», «Про якості особистості молодого фахівця» тощо. Доцільно проводити **тематичні вечори** (із запрошенням працюючих фахівців – випускників ВНЗ) по обміну досвідом становлення молодого фахівця на виробництві, в школі, в умовах сільського господарства тощо.

Кураторам слід підтримувати постійний зв'язок з активом групи, викладачами, що проводять заняття, і спільними зусиллями вирішувати питання, пов'язані з формуванням готовності ученьів до діяльності.

Слід враховувати, що професійна підготовка у ВНЗ (навіть і найбільш досконала) не спроможна сформувати цілком довершену професійну придатність і професійну надійність фахівця. Все ж таки це справа, що залежить від організації праці і становлення молодих фахівців на початку їх самостійної роботи.

Колектив не відразу стає зрілим і згуртованим. Керівництво колективом виявляється по-різному на різних етапах його формування.

Перший етап — організація колективу, підбір активу. У цей період основна відповідальність покладається на куратора.

Другий етап — посилення уваги до активу з тим, щоб він завоював авторитет, став носієм еталонів, підтримував і проводив в життя вимоги і вказівки викладачів, деканату і керівників ВНЗ.

Третій етап — викладачі і керівники опираються на свідомість і згуртованість колективу, на його актив, традиції, громадську думку.

Четвертий етап — колектив виступає як суб'єкт виховання. Викладачі, деканат ставлять задачі, підказують найдоцільніші способи їх рішення і т.д. Колектив висуває вимоги до своїх членів, здатний до самоврядування. Це найвищий рівень його розвитку.

Ученьський колектив в своєму розвитку проходить ряд **стадій**. **Перша** стадія, на наш погляд, відповідає першому і частково другому курсам, **друга** — частково другому і третьому, і **третья** стадія характерна для четвертого і п'ятого курсів.

Перша стадія характеризується виробничою і соціально-психологічною адаптацією, тобто активним пристосуванням до учбового процесу і вростанням в новий колектив. Першокурсники засвоюють елементарні вимоги, норми і традиції вузівського життя, на основі яких пізніше будуть створені групові традиції і норми поведінки. Тут особливо важлива допомога всіх викладачів (особливо кураторів) і суспільних організацій.

Формування ученьського колективу вимагає проведення наступних заходів:

1. Комплектування академічних груп з урахуванням психологічної сумісності людей.
2. Створення соціально-ціннісної єдності шляхом роз'яснення значення навчання, його цілей і задач, стимулювання роботи активу щодо об'єднання колективу.
3. Розвиток свідомості, товаришкості і дружби в ученьському колективі.
4. Зміцнення авторитету активу, підвищення його зразковості, попередження і психологічно виправдане вирішення конфліктів.
5. Забезпечення турботи про ученьів, врахування їх запитів, інтересів, потреб, бажань.

Таким чином, проблема формування ученьського колективу є вельми багатогранною і складною. Вона вимагає до себе пильної уваги як в період формування ученьської академічної групи, так і протягом всього навчання у ВНЗ.

Соціально-психологічний клімат у ученьській групі

Соціально-психологічний клімат утворює переважаюча і відносно стійка духовна атмосфера або психологічний настрій колективу, що виявляється в ставленні людей один до одного та до спільної справи (Паригін Б.Д.).

Головне, що обумовлює характер соціально-психологічного клімату (надалі - СПК) – це емоційний стан чи настрої колективу. Настрій виступає своєрідним підсумком подій у долі людини. **Суспільний груповий настрій** - це загальний емоційний стан, який панує, переважає в групі, створює емоційну атмосферу в ній. Він може як стимулювати, так і пригнічувати діяльність членів групи, а інколи навіть призводити до конфліктів.

Груповий настрій може бути оптимістичним і песимістичним, мажорним і мінорним,

нейтральним, задовільним і незадовільним. Сприятливий соціально-психологічний мікроклімат позитивно позначається на самопочутті членів колективу, забезпечує ситуацію успіху в груповій діяльності, дає змогу знайти оптимальне рішення тимчасових труднощів, підтримувати дружні стосунки в атмосфері взаємодопомоги та взаємопідтримки, налагоджувати взаємини викладачів і учень.

Колективний настрій — це спільне переживання, тривалий емоційний стан, що впливає на прояв особистості, якість спільної та індивідуальної роботи. Від настрою людей залежить їх поведінка, результат виховних дій. Настрій однієї людини передається іншим. У свою чергу, і настрої колективу, групи здатний захопити людину. Настрій залежить від світогляду, характеру, темпераменту, досвіду людини, і тому в одній і тій же ситуації індивідуальні настрої людей можуть бути різними. Спільність умов, діяльності, задач і якостей учень сприяють формуванню колективного настрою.

СПК має два основних критерії: предметність та емоційність.

Предметність у СПК колективу розкривається як спрямованість уваги особистості на діяльність групи і особливості сприймання людиною цієї діяльності.

Емоційність, як компонент СПК, відображає провідну емоційну модальність, а саме: задоволеність (захоплення, радість, ентузіазм), або незадоволеність (обурення, агресивність, депресія), які переважають у членів групи.

СПК відіграє важливу роль у життєдіяльності особистості й колективу, яка розкривається у наступних його функціях:

- створює безпосередні умови життєдіяльності особистості у групі;
- забезпечує зворотній зв'язок про успішність взаємодії особистості із соціальним оточенням;
- виступає фактором спільної діяльності;

4) впливає на розвиток особистості залежно від свого характеру, сприяючи формуванню або відповідальності, дисциплінованості, організованості, комунікативних якостей; або виникненню агресивності, недовіри, підозрливості, заздрості тощо.

5) обумовлює психічний стан і здоров'я особистості. При позитивному СПК психічний стан характеризується бадьорістю, піднесеністю, активністю. Він сприятливий для фізичного здоров'я. При негативному СПК виникають напруга, відчуженість, образа, депресія, які несприятливі для здоров'я.

Позитивний психологічний клімат в колективі ученьської академічної групи, його професійна спрямованість сприяють впевненості, взаємній вимогливості, товарищескості, дружбі, досягненню успіхів у навчанні, формуванню особистості майбутнього фахівця в цілому.

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

Ознаки позитивного мікроклімату.

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

СПК визначає ставлення особистості і через них впливає не тільки на її взаємини, але й на світосприйняття, світорозуміння, самопочуття кожного члена групи. Кожен учень має певну свободу на індивідуальну думку в групі, яка вислуховується, до якої ставляться з повагою, на неї зважають. Водночас виробляється спільна думка, групова оцінка. **Суспільна думка** — одне з явищ суспільної психології колективу, яке складається не тільки з інтелектуальних, а й вольових та емоційних компонентів і виявляється в оцінних судженнях. Вона впливає на особистість, групу, колектив, на формування їх звичок, традицій, інтересів. Суспільна думка відображає спільне ставлення (схвалення чи осуд) групи до питань і подій, що пов'язані з

життям та інтересами групи. Вона може стосуватися поведінки окремих її членів. Дуже добре, якщо офіційна думка збігається з «кулуарною» думкою окремих ученьїв. Кураторові важливо коректно, тактовно контролювати і навіть коригувати офіційну думку, щоб не виникало конфліктів.

Створення здорової суспільної думки в ученьському колективі особливо важливе, оскільки у молоді ученьського віку разом з яскраво вираженою потребою в дружбі, товаришуванні, в обміні досвідом, знаннями, існує прагнення бути популярним, завоювати схвалення, повагу, авторитет.

Позитивний СПК створює умови для самоствердження кожному зі ученьїв, з іншого боку, реалізація самоствердження зумовлює задоволеність ученья своєю приналежністю до колективу.

Самоствердження особистості — це її прагнення зайняти і зберегти в системі взаємин у колективі певну позицію, яка забезпечувала б даній особі повагу, визнання, довіру, підтримку інших членів колективу. Самоствердження особистості проходить на основі усвідомлення нею свого рівноправного місця серед інших людей, оцінки питомої ваги своїх суспільно корисних якостей, порівняння і зіставлення себе з іншими людьми з метою виявлення своєї індивідуальності, прагнення впливати на колективні події, бути значущим для колективу шляхом, наприклад, участі в його спортивному житті, в художній самодіяльності, в наданні допомоги товаришам тощо.

На певний настрій, тон і стиль колективу впливають його традиції. Тому позитивні традиції слід підтримувати, зберігати спадкоємність та накопичувати.

Традиції можуть бути елементом психології всього народу, нації, класу або соціального прошарку, умовної (професійної, вікової) і конкретної групи людей. У ученьському колективі — це правила, норми поведінки, що передаються від одних ученьїв до інших.

Колективні традиції - це важливе психологічне явище, бо це звичаї, порядок, настанови, які складаються за час існування групи і проявляються в ставленні до себе, до своїх обов'язків, до товаришів. Традиції визначають «систему перспективних ліній» життєдіяльності колективу. Це своєрідний календар традиційних подій, повторюваних з певною циклічністю. Колективними традиціями можуть бути, наприклад, посвята першокурсників у ученья, проведення Дня ученья тощо.

Традиції вузів можна класифікувати таким чином:

1. Виховання у ученьїв любові до навчального закладу (свято першого дзвоника, тиждень першокурсника, день народження університету (факультету), година мужності, зліт наставників і ін.

2. Залучення до професійних цінностей і формування професійної гордості: день вчителя (лікаря, залізничника тощо), зустріч із заслуженими вчителями, диспути про професійну майстерність, день першокурсника (випускника).

3. Традиції, що розвивають пізнавальні інтереси, духовні потреби і загальну культуру ученьїв: день куратора, конкурси і наукові конференції, екскурсії в школи, день відкритих дверей тощо.

Специфіка традицій вузівського колективу пов'язана з постійною його динамікою, оновленням і взаємодією колективу викладачів, співробітників і колективу ученьїв, і разом з тим вона додає йому своєрідність і неповторність. У кожного ВНЗ – свій родовід, свої зразки для зростання тощо. Тому дуже важливо знайомити ученьїв із історією та досягненнями свого ВНЗ. Зокрема, така робота плідно проводиться у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Видано близько десяти монографій про історію цього закладу, про викладачів, які тут працювали і працюють, мають вагомі науково-методичні досягнення. Для **першокурсників запроваджено спецкурс «Іван Огієнко** Ученья знайомляться з постаттю Івана Івановича Огієнка (1882-1972 рр.) – релігійного, громадського та державного діяча, лінгвіста, філософа, прапра, первоієрарха українського православ'я. І.І.Огієнко сприяв заснуванню Державного Українського Університету в м. Кам'янці-Подільському, був першим ректором цього закладу (1918 р.).

Разом із загальними традиціями вузу всередині кожного ученьського колективу зароджується і існує немало **своїх традицій**, що мають велике значення для його зміцнення. Як

висловився А.С. Макаренко, традиції є для колективу тим соціальним клеєм, який скріплює його в єдине ціле.

Основні поняття: особливості ученьського колективу, згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність, підструктура міжколективних зв'язків, підструктура неофіційних взаємостосунків, підструктура ефективності колективної діяльності, підструктура реальної морально-психологічної позиції членів колективу.

ТЕМА 4.2. ПРПРІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ У СИСТЕМІ ВИКЛАДАЧ-УЧЕНЬ

План

- 1) Особливості прпрічного спілкування у системі викладач-учень
- 2) Психологічні умови прпрічного спілкування
- 3) Структура і стиль прпрічного спілкування
- 4) Морально-етичні аспекти прпрічного спілкування
- 5) Авторитет викладача

Особливості прпрічного спілкування у системі викладач-учень

Викладацька діяльність невіддільна від прпрічного спілкування, яке виступає провідним інструментом вирішення професійних завдань викладача. Правильно побудоване прпрічне спілкування створює найкращі умови для розвитку психіки та формування особистості ученьів; забезпечує творчий характер навчально-професійної діяльності, управління колективом ученьів і дозволяє ефективно використовувати індивідуальні особливості викладача.

Надзвичайно важливими для правильної побудови прпрічного спілкування є ідеї В.О. Сухомлинського. На думку вченого, виховання словом – найслабше, найвразливіше місце сучасної прпріки, тому викладач повинен надзвичайно уважно ставитись до свого мовлення; „кожне слово, сказане в школі, повинно бути продуманим, мудрим, цілеспрямованим”. Неприпустимий крик прпра. Навпаки – „слово прпра повинне, насамперед, заспокоювати”. Мудрість прпра полягає у збереженні довіри вихованця, його бажання спілкуватися з прпром як з другом.

Виконуючи свої професійні обов'язки, прпр спілкується з людьми, які належать до різних соціальних груп: з колегами, ученьями, їхніми батьками тощо. Одним з компонентів усього кола спілкування викладача є прпрічне спілкування.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування прпра зі ученьями на заняттях, або поза ними, що виконує певні прпрічні функції та спрямоване на оптимізацію навчання й виховання (О.О. Леонт'єв).

Поряд із загальними ознаками спілкування, прпрічний його різновид має свої **особливості**, що полягають у наступному:

1. Обов'язковість, без прпрічного спілкування неможливе досягнення цілей навчання та виховання;
2. Педагогічна цілеспрямованість означає, що прпрічне спілкування завжди переслідує цілі різноманітних та ефективних прпрічних впливів на ученьів;
3. Організованість проявляється у тому, що прпрічне спілкування – продумане і заплановане викладачем наперед з визначенням його цілей та відбором засобів і способів;
4. Двоїстість позицій учасників спілкування полягає у тому, що викладач і учень, з одного боку, – партнери з різним запасом досвіду, а тому нерівноправні учасники спілкування, а з другого, – вони однаково цінні особистості і рівноправні у цьому сенсі;
5. Педагогічне спілкування спирається на використання певних технологій, які є змістом професійної підготовки й удосконалення викладача;
6. Виконує специфічні функції обміну інформацією, насамперед, про особистості учасників спілкування, про хід спільної діяльності.

Психологічні умови прпрічного спілкування

Сучасні дослідження (О.О. Леонт'єв, І.Д. Бех, І.П. Булах, Л.В. Долинська, В.А. Кан-Калік, С.Д. Максименко, Л.О. Савенкова, В.А. Семиченко, Т.Д. Щербан, Т.С. Яценко та ін.)

встановили зростання ефективності навчально-виховної роботи в умовах так званого діалогічного спілкування. Діалогічність спілкування у прічному процесі дозволяє формувати творчу особистість учень – такі його якості, як ініціативність, самостійність, демократизм, уміння спілкуватись з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення. Його ознаками є позитивне взаємсприймання учень і викладача, їх доброзичливі взаємини, взаєморозуміння, потреба і можливість виявити свою неповторність кожним з учасників.

Необхідною умовою діалогічного спілкування є апробована в так званій „педагогіці співробітництва” Ш.О.Амонашвілі орієнтація викладача на учень як на рівного собі учасника спілкування. Обмін цінностями в процесі прічного спілкування здебільшого асиметричний, нерівнозначний, обмежений певними нормами, якими визначається її напрям: один виступає як донор, а інший – реципієнт. Викладач віддає, учень – приймає. Проте у діалогічному спілкуванні цей процес поєднує ознаки асиметричності та симетричності, коли партнери стають рівними як вільні, унікальні і цінні один для одного суб’єкти.

Виникає питання, як можна обґрунтувати таку позицію викладача? Адже частіше увага акцентується на тому, що відрізняє його і учень: викладач – старший, умілий, авторитетний тощо, а учень – недосвідчений, слухняний, підпорядкований. Водночас, те, що їх об’єднує, залишається прихованим, а саме те, що і викладач, і учень – особистості з певною системою загальнолюдських потреб і цінностей. І викладач, і учень наділені потребами у підтримці, заохоченні, схваленні з боку інших, у самоствердженні, потребою виявити свою індивідуальність, бути значущим. Наявність цих потреб, а також здатність людини задовольняти їх способами, прийнятними для суспільства, є обов’язковими й провідними ознаками вихованості. Тому у спілкуванні із учнем викладач повинен сприяти розвиткові цих якостей, а не ігнорувати їх, як це характерно для нерівноправних стосунків.

Формально діалог будується як послідовний обмін репліками (або діями, жестами, іноді й мовчанням) двох і більше людей, а змістовно — як специфічний спосіб реалізації сутності людини через зіставлення і взаємовплив позицій партнерів. Водночас, навчальне спілкування між викладачем і учнем не носить симетричного характеру з погляду специфічних функцій виконуваних прпроц, що полягають в організації взаємодії; у визначенні цілей, змісту і форм спілкування. Фактично мова йде про управлінську роль викладача у прічному спілкуванні, що має місце у навчальному процесі. Специфічна особливість навчального спілкування полягає у тому, що воно відбувається як інформаційний процес, що пронизує діяльність учень, в єдності інформаційного обміну, погодження, координації й самоорганізації дій; регулятивної функції, взаємного пізнання, співтворчості.

Спілкування – це обмін, двосторонній процес. Тому не тільки викладач отримує інформацію про учень, яку потім використовує у спілкуванні з ними, але й навпаки. Навчити учень розуміти викладача можна лише за умови, що останній буде розуміти внутрішній світ свого вихованця. Спілкування неодмінно включає не просто розуміння, а **взаєморозуміння**, що складається з координованих між собою і взаємспрямованих ліній розуміння один одного. Розуміння викладачем своїх учнів включає, по-перше, знання учень, а по-друге, здатність до співчуття.

Особливо важливими механізмами у досягненні взаєморозуміння виступають емпатія та рефлексія.

Емпатія – це єдність знання, співчуття, співпереживання та співучасті щодо емоційних станів іншої людини. Це більш чи менш дієвий емоційний відгук на переживання іншої людини. Співпереживання відзначається тим, що в обох учасників спілкування виникають подібні емоційні стани: розпач–розпач, страх–страх. У співчутті менш точно відображається емоційний стан партнера, збігаючись із ним в основному за загальною модальністю: естетичне задоволення одного викликає радість в іншого, біль одного відгукується жалістю іншого.

Рефлексія у процесі спілкування – це здатність людини усвідомлювати, як її сприймає партнер по спілкуванню.

Взаєморозуміння ніколи не досягається повністю раз і назавжди, воно постійно формується в процесі спілкування. Так, учень інтенсивно змінюється, і це спонукає викладача постійно переосмислювати своє ставлення до нього, аналізувати нові прояви в його поведінці, сумніватися у своїх висновках, перебудовувати свої знання про учень.

Структура і стиль прічного спілкування

прічне спілкування покликане забезпечити оптимальну організацію навчання та виховання в процесі співпраці викладача зі учнями. Набуття знань, умінь, навичок здійснюється через спільну діяльність, організувати яку покликане прічне спілкування. Відірване від діяльності, спілкування позбавлене змісту, не розв'язує проблем навчально-виховного процесу, а тому не може забезпечити ефективний розвиток психіки та особистості учнів.

У прічному спілкуванні утворюється соціальне поле діяльності, в якому учасники виконують певні ролі. Роль програмує шаблон соціальної поведінки. прічне спілкування передбачає різноманітні ролі (рольовий репертуар), якими учень повинен оволодіти (організатор, виконавець, лідер, підлеглий тощо). Учень, що володіє різними варіантами соціальної поведінки, відповідно має більше можливостей для самоствердження. Задача пріпра – сприяти формуванню адекватних цілей та рівня домагань вихованців.

Процес прічного спілкування не обмежений безпосереднім контактом викладача зі учнями. В.О. Кан-Калік подає наступну **структуру прічного спілкування**.

Моделювання майбутнього спілкування (прогностичний етап). При цьому викладач орієнтується на особливості аудиторії: рівень навчально-професійної діяльності учнів, динаміка спільної діяльності, можливі перешкоди. Необхідно передбачити різні варіанти майбутньої взаємодії, продумати можливості імпровізації.

Організація безпосереднього спілкування в момент початкової взаємодії. Цей етап ще називають „комунікативною атакою”, де викладач використовує відпрацьовані прийоми організації аудиторії. Важливе значення має чітка дикція, мовлення, загальна культура викладача.

Управління спілкуванням у ході прічного процесу. На цьому етапі особливо важливо підтримувати „зворотній зв'язок”, контролювати процес втілення запланованого та коригувати його у відповідності з ситуацією, використовуючи імпровізацію.

Аналіз реалізованої системи спілкування у зв'язку з моделюванням наступної. При цьому відбувається оцінка співвідношення цілей, засобів їх досягнення та отриманого результату.

Викладач шукає відповідь на питання: „Що вдалося, що ні, як зробити більше і краще?”

Педагогічне спілкування реалізується в індивідуальному варіанті, зумовленому особистістю викладача.

Такі індивідуальні варіанти мають спільні ознаки, що дозволяє вирізнити наступні **стилі прічного спілкування**: спілкування в процесі спільної творчої діяльності; спілкування на основі дружніх відносин; спілкування – дистанція; спілкування – залякування; спілкування – загравання.

В основі *спілкування в процесі спільної творчої діяльності* – стабільне позитивне ставлення викладача до учнів і до своєї професії, прагнення спільно зі учнями розв'язувати питання організації діяльності. Приклади такого спілкування бачимо у пріпрів-майстрів. Це найбільш продуктивний стиль, за якого спілкування відбувається як нерозривний творчий процес.

Стиль *спілкування на основі дружніх відносин* близький до першого, але у ньому слабший діяльнісно-творчий компонент. Викладачу не слід зловживати дружніми взаєминами зі учнями, перетворюючи їх на панібратство, коли зовні прийнятна форма взаємин страждає беззмістовністю.

Стиль *спілкування-дистанція* протилежний до панібратства. Він відзначається різноманітними бар'єрами: фізичним (страх перед аудиторією), соціальним (зверхня, домінуюча позиція викладача), гностичним (надмірне підкреслювання різниці в знаннях, незрозуміле мовлення викладача).

Спілкування – залякування відзначається негативним ставленням до учнів та авторитарністю в організації їх діяльності, орієнтацією на заборони й обмеження їх ініціативи. В аудиторії панує атмосфера роздратованості, тривоги, занепокоєності, що є перешкодою для творчості учнів.

Спілкування – загравання означає відсутність вимогливості викладача, при невизначеному його ставленні до учнів, байдужості. Викладач прагне до несправжнього

авторитету – псевдоавторитету. Його бажання сподобатись в аудиторії не підкріплюється реальними на те підставами. Часто цей стиль виникає при відсутності у викладача навичок професійної діяльності.

Морально-етичні аспекти прічного спілкування

У процесі прічного спілкування необхідно дбати про його культуру, зумовлену такими вимогами:

- виправдовувати довіру держави, суспільства; дотримуватися прічної етики, поважати людей; бути готовим до діалогу з людиною у кожній ситуації;
- розвивати фізичну й духовну витривалість, загальну культуру спілкування.

Культура прічного спілкування передбачає виконання наступних **правил**:

- 1) єдність слова і справи;
- 2) вимогливість до себе та інших;
- 3) зібраність у справах, вчинках, словах;
- 4) чесність, обов'язок, прічна і громадська відповідальність;
- 5) увага, чуйність, терпіння, наполегливість;
- 6) самоаналіз ефективності прічного впливу;
- 7) самокритичність, вміння виправляти власні помилки;
- 8) прічний оптимізм, відвага в прічній творчості, мудра влада над вихованцями.

Культура прічного спілкування побудована на повазі викладача до особистості учень, що у свою чергу передбачає тактовність і делікатність.

Такт (від франц. – дотик) – норма прояву моральності в спілкуванні.

Педагогічний такт – форма функціонування прічної етики, норма моральної поведінки викладача.

Вимоги прічного такту: максимум інформації про прічну ситуацію; вміння оцінювати ситуацію; урахування особливостей учень, об'єктивних і суб'єктивних обставин тощо; прогнозування ефективності результату, наслідків впливу; особлива чуйність до «конфліктних» учень; витримка, об'єктивність, гуманізм, прічний оптимізм; утвердження гуманістичних цінностей.

Культура прічного спілкування передбачає його відповідність принципам високої моралі, гуманістичним цінностям. З цього погляду можна сформулювати короткі вимоги (заповіді) до викладача щодо дотримання високої моральної культури прічного спілкування.

Заповіді прічного спілкування:

1. Взаємини зі учнями – фундамент діяльності пріра.
2. У спілкуванні виходити з мети, завдань виховання, інтересів учень.
3. Орієнтуватись на співрозмовника;
4. Не обмежуватись інформацією, аналізувати мотиви.
5. Усвідомлювати психологічну атмосферу (співпереживати).
6. Самокритичність. Не скаржитись на тих, кого навчаєш.
7. Уміти слухати і поважати співрозмовника, бути тактовним.
8. Динаміка, розвиток, ініціативність у спілкуванні.
9. Уникати моралізму та негативних установок спілкування.
10. Виключати «голу» критику. Вчасно похвалити чи засудити. Частіше схвалювати, заохочувати.
11. Розвивати комунікативну пам'ять, увагу, увагу, загальну культуру.

Авторитет викладача

Професіоналізм діяльності та особистості викладача зумовлюють його **авторитет**.

Авторитет (лат. - влада, вплив) – визнання за викладачем права на прийняття відповідального рішення, яке заслуговує повної довіри.

Чим більш піднесеними є ідеали викладача, тим більш масштабною є його особистість, тим більш яскравим є зміст його життя, тим більш вимогливим він є до себе і тим вищим є його авторитет. Авторитетний викладач викликає в багатьох учень бажання брати з нього приклад. Учень запозичує у нього його судження, ставлення до праці, навіть особливості поведінки

(неусвідомлене наслідування).

Схильність до наслідування — яскраво виражена властивість, що виявляється в спрямованості особистості на зразок і його відтворення, що має тенденцію до поширення. Дуже часто воно охоплює широкі маси людей.

У ряді досліджень показано, що сила дії на ученьів кращих викладачів вузу не нижча, а значно вища за силу дії вчителя середньої школи на учнів. Це пояснюється якісним стрибком у розвитку критичності розуму ученьів і широтою їх інтересів.

Готовність ученьів наслідувати своїх вихователів значною мірою залежить від того, які інтереси й цілі ученьського колективу є ведучими, які погляди і переконання ученьї розділяють, яким є зміст колективної думки, яким є авторитет вихователя і його престиж серед ученьів різних курсів. І це зрозуміло, оскільки викладач, як правило, – ідейно переконаний, ерудований знавець предмету, навчений життєвим досвідом, що імponує молодим людям.

Авторитетний викладач (куратор) стає також фактором виховання ученьського колективу й кожного окремого ученья. Ученьї пов'язують еталон викладача з такими його рисами: доброта, чуйність і пріпрічний такт; професійні якості в діяльності; справедливість у вимогах і в оцінках. Узагальнений портрет авторитетного викладача (за відгуками ученьів) включає наступні якості особистості:

- 1) загальний високий інтелект, широка ерудиція і глибокі знання;
- 2) розмаїття видів активності (інтелектуально-творча, суспільно-громадська тощо);
- 3) здатність до емоційного співробітництва;
- 4) відповідальність (особливо у суперечливих ситуаціях).

Ученьї можуть прийняти моральне виправдання вимогливості пріпра до них за умови, якщо він вимогливий до самого себе. Цим пояснюється надмірно критичне ставлення до окремих викладачів, нерозуміння їхніх слабких місць і хиб.

Викладач, який за будь-яку ціну прагне завоювати авторитет, не підвищуючи своєї майстерності досягає, як правило, його хибного варіанту. Хибний авторитет викладача має такі різновиди:

- 1) авторитет домінування;
- 2) авторитет відстані;
- 3) авторитет педантизму;
- 4) авторитет резонерства;
- 5) авторитет лібералізму;
- 6) авторитет байдужості.

Коли викладач є по-справжньому авторитетним для ученьів, будь-яка його сувора оцінка не принижує ученья, а викликає в нього бажання усунути хиби, виправити помилку. Якщо висока оцінка чесно відпрацьована в авторитетного викладача, вона підвищує самоцінність ученья, одержані знання стають для нього вагомішими, цікавіше стає вчитися в такого викладача.

Основні поняття: пріпрічне спілкування, стадії пріпрічного спілкування, функції пріпрічного спілкування, структура професійно-педагогічного спілкування, стилі пріпрічного спілкування, пріпрічний такт, культура пріпрічного спілкування, комунікативні здібності, авторитет, хибний авторитет викладача.

Тема 4.3. ВЗАЄМИНИ У ВИКЛАДАЦЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

План

- 1) Психологічні особливості колективу викладачів
- 2) Взаємини і взаємодія між викладачами
- 3) Соціально-психологічний клімат у колективі викладачів
- 4) Соціально-психологічні особливості управління колективом кафедри ВНЗ

Психологічні особливості колективу викладачів

Розглядаючи суспільство, не можна звести його до простої суми колективів, оскільки і колектив не є простою сумою окремих особистостей, що складають його. **Викладацький колектив** – це динамічний соціальний організм, який постійно розвивається і набуває нових якостей, додаткової потужності, що здатна вирішувати такі виробничі й суспільні завдання, які не під силу окремим людям, які входять до нього.

Колектив – це зв'язуюча ланка між суспільством і особистістю. Його функція полягає в тому, що діяльність колективу задовольняє водночас і потреби суспільства і окремої особистості. Займаючи стратегічне становище у відносинах особистості й суспільства, колектив ніколи не буває пасивним. Він або посилює, або послаблює вплив суспільства на особистість, створюючи при цьому специфічний соціальний мікроклімат, який має серйозний вплив на настрій людей, трудову і суспільну активність.

Викладацький колектив – не замкнуте соціальне утворення. Він не є єдиним джерелом, з якого особистість черпає суспільні цінності, установки. Загальні зміни умов життя сучасної людини, розвиток і поширення засобів масової комунікації призводять до значного підвищення ролі й значущості зовнішнього соціального й морального середовища. Сьогодні викладач здійснює свої функції не тільки у тому колективі, до якого він входить безпосередньо (трудоий, сімейний), а й поширює свою діяльність на інші соціальні сфери.

Викладацький колектив залежно від кількості учень може налічувати 300-500 і більше працівників. Він, як правило складається з підрозділів: інститутів, факультетів і кафедр). Керівництво ним, особливо у великому ВНЗ (10000–12000 учень), є складною справою. Адже успіх діяльності кожної освітньої установи забезпечує цілеспрямований колектив односторонців, у якому цінують індивідуальність, творчі здібності, характер, інтереси й уподобання кожного.

Вивчаючи взаємини у викладацькому колективі, слід розрізняти їх об'єктивну і суб'єктивну сторони. Тільки аналіз обох сторін може забезпечити правильний підхід до вивчення емоційного самопочуття людини в групі, від якого значною мірою залежить гармонійний розвиток її творчих сил в умовах колективної діяльності. Дослідження виявляють залежність задоволеності викладачем своєю професією від психологічного клімату в колективі, від гнучкого графіку, яку констатувало 43% опитаних (Беляєва Г.Ф., Горшкова І.Д.). Негативними факторами названо відсутність перспективи посадового зростання, загрозу скорочення, несприятливі взаємини, розчарування у роботі. Оскільки колектив кафедри становить єдність індивідуальностей, то у ньому гостро проявляється суперечність між особистісними тенденціями працівників до індивідуалізації та до ідентифікації. Особистість вирішує задачу досягти спільності у колективі і залишитись при цьому індивідуальністю, що стає головною психологічною умовою виконання викладачем своїх професійних обов'язків. Тим психічним явищем, що забезпечує гармонізацію вимог діяльності та властивостей її виконавця вважається індивідуальний стиль діяльності (В.С.Мерлін).

Не менш складним та актуальним є вирішення завдань згуртування, консолідації колективів кафедр навколо спільних професійних цілей, що повинно відобразитись на зміцненні міжпредметних зв'язків і створенні добре узгоджених і збалансованих освітньо-професійних програм та навчальних планів, побудованих з урахуванням ознак моделі спеціаліста.

Важливу роль на сучасному етапі розвитку суспільства відіграє співпраця і у науковій діяльності викладача: "... з одного боку, середовище відшліфовує таланти і надає йому певної спрямованості, а з другого – самотність особистості вченого є не менш значущим фактором його творчих досягнень" (Ярошевский М.Г., Иванов М.А. Совместная научная деятельность как объект прикладного социально-психологического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М.: Наука, 1988. – С. 168-169). Колективи університетів мають структуру, подібну до наукових установ. Спільним є те, що безпосередня взаємодія і співпраця виникає у невеликих за розміром підрозділах: на кафедрах (в університетах), у відділах чи у лабораторіях (у наукових інститутах).

Для того, щоб група людей, які працюють разом, перетворилася на справжній колектив,

що діє як єдиний соціальний організм, необхідні певні **умови**. Найбільш суттєві з них наступні:

- Спілкування членів групи протягом відносно тривалого періоду.
- Спільна суспільно-корисна діяльність групи.
- Чітка організаційна структура, яка відповідає внутрігруповому розподілу праці та ціннісно-орієнтаційна єдність групи.
- Справжня групова емоційна ідентифікація та колективістське самовизначення.

Взаємини і взаємодія між викладачами

Взаємини викладачів як особливий психологічний феномен і важлива складова цілісногопрпрічного процесу вищого навчального закладу характеризуються особливістю змісту та динаміки, механізмами впливу на становлення особистості майбутнього фахівця, на його професійне зростання.

Під **взаєминами «викладач-викладач»** ми розуміємо внутрішню складову взаємодії суб'єктівпрпрічного процесу, яка детермінована метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, визначається як загальними психологічними механізмами, так і чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів, особливостями й закономірностямипрпрічного спілкування в умовах вищого навчального закладу.

Взаємини викладачів вищого навчального закладу становлять собою **динамічну систему, компонентами** якої є:

- 1) мотиваційний (інтерес до партнера й потреба в стосунках із ним);
- 2) когнітивний (сприйняття й оцінка іншого; рефлексія стосунків і усвідомлення їх труднощів; уявлення про оптимальні взаємини);
- 3) емоційний (задоволеність стосунками, які склалися; взаємні оцінні ставлення партнерів; відчуття психологічної захищеності, комфортності чи напруженості, тривожності);

Взаємини викладачів знаходять вияв і формуються у їх взаємодії, зумовлюючи її тип, стиль ділового спілкування; спосіб поведінки в конфліктній ситуації; засоби оцінки й коригування. Їх можна діагностувати за емпіричними показниками (задоволеність/незадоволеність; наявність потреби в поглибленні й розширенні стосунків чи в уникненні взаємних контактів; висока соціальна рефлексія або нездатність проаналізувати й правильно оцінити стан взаємин; гуманістичні настанови щодо іншого чи авторитарний підхід) і класифікувати як гармонійні (високого рівня розвитку), невизначені (середнього рівня) і деструктивні (низького рівня).

Особливістю динаміки взаємин викладачів є висока індивідуальна варіативність і статусно-рольова відмінність. Вони посідають різне місце в системі цінностей викладача. Гармонійні стосунки між викладачами стимулюють пізнавальну активність й інтелектуальну ініціативу ученьів на заняттях; підвищують інтерес до професійного навчання; зміцнюють їх зацікавленістьпрпрічною діяльністю; сприяють виробленню й трансформації власної моделі професійно-педагогічної поведінки; підвищують формуючий аспектпрпрічної практики.

У викладацькому колективі виникають різні групи взаємин, а саме:

- ділові, тобто офіційні (виникають стосовно спільної діяльності), та особистісні (грунтуються на почуттях симпатії й антипатії);
- директивні, колегіальні й ліберальні (залежать від структурних особливостей закладу вищої освіти);
- безпосередні (спілкування відбувається "обличчя до обличчя") або опосередковані певними засобами комунікації (інтернет, факс, лист, телеграф, радіо, телебачення тощо);
- одномоментні й розгорнуті в часі (за часовою ознакою);
- об'єктивно задані (функціональні, субординаційні) й особистісні;
- емоційні, не опосередковані спільною діяльністю;
- міжособистісні, опосередковані цілями й змістом спільної діяльності;
- взаємини взаємовідповідальності й залежності;
- приятельські, товариські стосунки;
- функціональні взаємини по вертикалі та горизонталі (формальні й неформальні, ділові та особистісні, стабільні й ситуативні, кон'юнктивні й диз'юнктивні).

Для працюючих колективів (організацій) характерними є товариські взаємини, які виникають у спільній діяльності й підпорядковані інтересам суспільства. Вони відрізняються від інструментально-дружніх взаємин, які зумовлені індивідуальними цінностями партнерів, а не суспільними, як у товариських.

Товариські взаємини орієнтовані на співпрацю, взаємодопомогу, взаємопідтримку в інтересах отримання максимальних виробничих результатів. Це їх відрізняє від дружби, яка може й уповільнювати спільну діяльність (Є.С.Кузьмін), відволікати сторонніми темами спілкування. Для товариських взаємин симпатія не обов'язкова. У дружбі для виникнення симпатії потрібні приємні якості, манери, зовнішність партнера, а в товариських взаєминах – головними є ділові якості, ставлення до праці і спільної діяльності, організованість, дисциплінованість партнерів.

Дружба і товариськість розрізняються і формою звертання партнерів один до одного. До друзів звертаються на "ти", по імені; до товаришів – по імені й по-батькові, на "ви", що дозволяє зберігати дистанцію і функціональний розподіл ролей, продемонструвати повагу.

Ознакою товариських взаємин є справедливий розподіл відповідальності, прагнення кожного брати відповідальність на себе (А.С.Макаренко).

Взаємодія викладачів, залежно від того, наскільки вони дотримуються інтересів один одного, може розгортатися на таких **засадах**:

а) **співпраця** - взаємодія, за якої при сприяють задоволенню інтересів один одного, дотримуються приблизного паритету, об'єднують свої зусилля добровільно, спираючись на усвідомлення значення і необхідності розв'язання спільного завдання, на прагнення допомогти іншим учасникам спільної справи. Між ними виникають взаємні обов'язки і відповідальність;

б) **суперництво** - боротьба учасників взаємодії за реалізацію своїх інтересів, утвердження своєї позиції;

в) **домінування** - підкорення своїм інтересам партнера по взаємодії з використанням слабкості його позиції. Баланс інтересів за таких умов неможливий.

У колективній діяльності важливо правильно планувати спільні дії, узгоджено виробляти, ухвалювати і реалізовувати рішення, їх ефективність залежить від гармонійності взаємин у групі.

Взаємодія викладачів передбачає їх взаємний вплив одне на одного. Взаємовплив, за спостереженням психологів, може реалізовуватися як:

- взаємне полегшення (*успішність діяльності кожного*);
- однобічне полегшення (*присутність одного полегшує діяльність іншого*);
- взаємне утруднення (*збільшення кількості помилок у діяльності кожного*);
- однобічне утруднення (*присутність одного може заважати діяльності іншого*);
- незалежність (*трапляється дуже рідко, означає, що присутність інших ніяк не позначається на діяльності кожного*).

Ступінь зв'язку між членами колективу залежить від особливостей взаємодії. За нетривалого взаємозв'язку більше можливості для самостійних дій, а зміцнення його підвищує значення керівних і координаційних функцій.

Спрацьованість – ефект, якого досягає взаємодія у спільній діяльності. Характеризується максимальною продуктивністю в професійній діяльності й мінімальними емоційно-енергетичними витратами викладачів. Виникає у результаті накопичення викладачами досвіду співпраці, наприклад, в умовах робочих груп, комісій тощо. Проте професійна діяльність у робочій групі викладачів може й не досягати високих результатів, причинами чого є:

1. недостатність підготовки працівників та керівників;
2. технологічні особливості виконання завдань, не пристосовані до групової роботи (наприклад творчі, винахідницькі).

Психологічна сумісність викладачів – їх здатність до спільної діяльності, побудована на оптимальному поєднанні індивідуально-психологічних та психофізіологічних якостей. Психологічна сумісність обумовлена як подібністю одних, так і різницею інших якостей членів колективу, що забезпечує у ньому взаємодоповнюваність і цілісність.

Психологічна сумісність проявляється (за М.М.Обозовим):

- 1) у результатах спільної діяльності;
- 2) в емоційно-енергетичному навантаженні;
- 3) у задоволеності виконавців роботою.

При цьому головною ознакою сумісності є суб'єктивна задоволеність, адже основою будь-якого впливу людини на людину є взаємна залежність. Вступаючи в контакт із іншими, людина не тільки відчувається інакше, ніж наодинці, у неї по-іншому відбуваються і психічні процеси.

Види (рівні) психологічної сумісності:

1) Психофізична. Визначається законом взаємодоповнюваності психофізіологічних характеристик (тип ВНД, стать, вік, тип темпераменту, залежних від них емоційних та поведінкових типів). Наприклад, подібність цих характеристик дозволяє синхронізувати темп спільного виконання. Якщо двоє розпилює дошку, то найкраще підходять партнери з однаковими віком, статтю, силами. Дорослий і підліток у цій діяльності суміщаються погано.

Статевий склад колективу також впливає на сумісність у ньому. Стабілізуючу функцію в змішаних за статевою ознакою викладацьких колективах виконує жіночий організм, змішані групи успішніше діють при розв'язанні техніко-математичних і перцептивно-мислительних задач.

2) Соціально-психологічна сумісність полягає в оптимальному поєднанні подібних типів поведінки людей, спільності їх соціальних установок, інтересів, ціннісних орієнтацій.

Значення видів психологічної сумісності залежить від характеру спільної діяльності. У науково-педагогічній діяльності психофізіологічна сумісність не має вирішального значення.

У викладачів проявляються такі типи поведінки при виконанні спільної діяльності (Н.В.Голубєва, М.І.Іванюк, ЛГУ):

- 1) прагнуть до лідерства, підпорядковують собі інших;
- 2) індивідуалісти, намагаються самостійно виконати роботу;
- 3) пристосовуються до групи, підпорядковуються наказам інших;
- 4) колективісти – орієнтуються на спільне зусилля, підпорядковуються розумним порадам і дають свої.

Оптимальне поєднання цих типів для спільної діяльності наступне:

1. у групі працюють лише колективісти (4-й тип),
2. у групі об'єднані лідер і виконавці (1-й і 3-й типи).

Втім, якщо колектив досягає високих результатів у спільній діяльності за колосальних затрат психічної енергії, нервових зривів, це дає підстави сумніватися у психологічній сумісності людей, які належать до нього. Загалом психологічну сумісність і успіх спільної діяльності зумовлюють оптимальні психофізіологічні якості кожного індивіда, критичне ставлення до себе й толерантність до інших, цілковита взаємодовіра тощо.

Соціально-психологічний клімат у колективі викладачів

Взаємини в системі «викладач-викладач» залежать від загального **психологічного клімату** впрпрічному навчальному закладі, від організації цілісногопрпрічного процесу в ньому на основі включення всіх його суб'єктів у спільну навчально-професійну діяльність. Важливе значення при цьому мають настанови викладачів стосовно один одного.

У будь-якому, в тому числі йпрпрічному, колективі взаємодіють індивіди зі своїми особистісними якостями, інтересами, з різним статусом, що обумовлює їхню поведінку і вплив на інших осіб. Кожен з них намагається зайняти активну позицію, відстояти свої права, реалізувати можливості, утвердити амбіції. Ця складна мозаїка інтересів, прагнень, дій утворює соціально-психологічний клімат у колективі.

Соціально-психологічний клімат у колективі – стан міжособистісних стосунків викладачів, що виявляється в сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають їх спільній продуктивній діяльності.

У колективі соціально-психологічний клімат виконує консолідує (згуртування колективу, об'єднання зусиль для розв'язання навчально-виховних завдань); стимулює (реалізація емоційного потенціалу, життєвої енергії колективу); стабілізує (забезпечення

стійкості внутріколективних відносин, створення передумови для успішної адаптації молодих викладачів); регулюючу (утвердження норм взаємин, етичного оцінювання поведінки один одного) функції.

За змістом і спрямуванням соціально-психологічний клімат у викладацькому колективі може відповідати одному з таких типів:

1) **Сприятливий тип**, за якого у колективі панують довіра, доброзичливість, чуйність, висока взаємовимогливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обговорення питань, що стосуються колективу; відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення. Характерною є атмосфера колективної турботи, взаємоповаги й підтримки, узгодженої взаємодії. Товариські й ділові взаємини залежать від оптимального співвідношення особистих і колективних інтересів. Спільна професійна діяльність формує єдність професійних інтересів, які неминуче мають певні відмінності. Тому зближення інтересів викладачів є важливим чинником формування здорової соціально-психологічної атмосфери в колективі. Під впливом доброзичливої колективної взаємодії відбуваються глибокі якісні зміни в духовному світі праці, формуються правильне розуміння громадського обов'язку, об'єктивна самооцінка вчинків з позицій суспільно значущих інтересів.

2) **Несприятливий тип**. У колективах із таким кліматом домінує байдуже ставлення людей одне до одного і до спільних справ. Кожен працівник існує ніби ізольовано, у своєму світі, що є причиною невисоких результатів роботи, порушень дисципліни, напруженості в особистих стосунках, конфліктності, бажання змінити місце роботи тощо.

3) **Нейтральний тип**. Клімат характеризується збалансованістю суб'єктивних та об'єктивних ознак, однак він нестійкий і будь-коли може зазнати змін. Зважаючи на складність викладацьких колективів, неоднорідність процесів, що відбуваються в них, керівники освітніх установ повинні знати психологічні особливості, соціальні позиції, ролі працівників, специфіку мотивації їхньої діяльності та поведінки, уміти діагностувати психологічні характеристики колективу, який очолюють, прогнозувати розвиток психологічного клімату в ньому тощо.

Показниками здорової соціально-психологічної атмосфери впрічному колективі є:

1) **Згуртованість та організованість**, які забезпечують об'єднання зусиль для виконання спільних завдань, які ставить суспільство перед ВНЗ.

2) **Єдність офіційної і неофіційної сфер спілкування**. Чим вища вона, тим ефективніше соціально-психологічна атмосфера в колективі впливає на досягнення прічних цілей.

Товариські стосунки, співробітництво і взаємодопомога формують у вищому навчальному закладі сприятливий для самореалізації особистості викладача соціально-психологічний клімат.

Одним із шляхів оптимізації взаємин у системі "викладач-викладач" є взаємообмін між викладачами окремими прічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання).

Оптимальними є прічно доцільні взаємини викладачів, які формують позитивне взаємне оцінне ставлення один до одного; передбачають взаємообмін окремими рольовими функціями в дидактичній взаємодії; забезпечують активну участь і співтворчість у спільній науково-педагогічній діяльності тощо.

Особливо важливе значення для формування оптимальних взаємин є рівень психологічної культури й компетенції учасників прічної взаємодії як складовою загальної й професійної їх культури.

Соціально-психологічні особливості управління викладацьким колективом кафедри ВНЗ

Важливим чинником, який сприяє стабілізації взаємин у сучасному науково-педагогічному колективі, є вмілье **керівництво**, що виявляється як здатність знаходити з підлеглими спільну мову, цікавитися їхніми проблемами, делегувати повноваження, згуртувати навколо себе, використовуючи розум і досвід, створювати особливу атмосферу задоволення прічною працею, яка сприяє розвитку творчості, прічної майстерності вчителя, справедливо оцінювати результати праці.

Управлінська діяльність керівника кафедри спрямована на організацію ефективного функціонування цього підрозділу вищого навчального закладу. Як відомо, необхідність управління виникає у складних динамічних системах, однією з яких і виступає діяльність кафедри з усіма її різноманітними складовими, з вимогами до постійного вдосконалення та оновлення. У психології вищої школи питання менеджменту у вищих навчальних закладах вивчені недостатньо. Джерелами розробки цих питань слугують наукові дослідження управління пріпрічним колективом (О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка, Р.Х. Шакуров та ін.), а також соціально-психологічні дослідження наукових колективів (Г.А. Моченов, П.Г. Белкін, Н.Л. Булат, М.А. Іванов, В.П. Карцев та ін.). Водночас синтез особливостей управління, з одного боку, пріпрічним, а з другого боку – науковим – колективом у керівництві вищим навчальним закладом не знімає потреби у з'ясуванні його відмітних ознак, обумовлених як особливими соціальними цілями, так і організаційною структурою університетів та інститутів.

У розкритті специфіки управлінської діяльності керівника кафедри важливо враховувати особливості, по-перше, будови та змісту діяльності викладача, а по-друге, викладацького колективу як цілісного утворення. Діяльність викладача характеризується поєднанням й взаємопроникненням наукової та пріпрічної її складових. Обидва ці компоненти відзначаються високою складністю, значним психофізіологічним напруженням, синтезом планування та імпровізування, творчим виконанням. Тому викладацька професія акумулює у собі складність як наукової, так і пріпрічної діяльності, набуваючи при цьому нової якості. Як зазначає С.І. Гессен, університетське викладання має здійснюватись через виконане на очах у учнів дослідження. Жодна програма або зовнішні вказівки не можуть передбачити, куди призведе вченого внутрішня логіка його наукової роботи. Тому управління кафедрою повинно спрямовуватись, насамперед, на стимулювання і фасилітацію (а не на регламентування й контроль) діяльності кожного викладача. Керівник кафедри виступає як лідер у науковій, методичній, соціально-психологічній, організаційній сферах, авторитет у яких обумовлює повагу з боку підлеглих, їх установку на адекватне сприйняття управлінських впливів.

З іншого боку, управлінські впливи на колектив кафедри повинні спиратись на його високу здатність до самоорганізації та саморегуляції (планування, самооцінки, самоконтролю, самовдосконалення). Відмітною ознакою управління слугує його спрямування на стимулювання саморегуляції працівників у формах особливо делікатних і тактовних впливів з боку органів управління науково-педагогічним колективом. Водночас шкідливим є ігнорування проблем або успіхів працівників, уникнення їх колективного обговорення. В управлінні мають поєднуватись як засоби групових, так і індивідуальних впливів.

Відповідно таку ж двохспрямовану соціально-психологічну мету має і управління в умовах викладацького колективу кафедри. Вона полягає у сприянні формуванню, по-перше, індивідуального стилю науково-педагогічної діяльності працівників, а по-друге спільної діяльності працівників, коли кожен з них максимально реалізовує свої унікальні можливості.

Таким чином, успіх управління у науково-педагогічних колективах значною мірою залежить від створення умов як для співпраці підлеглих, так і для індивідуального зростання кожного з них. При цьому мета гармонізації суперечності ідентифікація-індивідуалізація для керівника включає вирішення двох взаємопов'язаних завдань. По-перше, керівник є суб'єктом узгодження цих процесів щодо власної особистості, а по-друге, повинен бути суб'єктом організації сприятливих умов гармонізації особистісного росту для самих підлеглих. При вирішенні цих двох завдань потрібні різні психологічні умови, вони передбачають як спільні так і відмінні психологічні механізми, якими повинен володіти керівник. Зокрема, важливу роль відіграє механізм децентрації, здатність бачити ситуацію у різних ракурсах, що дає можливість узгодити і координувати участь кожного викладача у співпраці.

Особлива складність при цьому полягає у тому, що людина для розуміння іншого повинна орієнтуватись на те, що інший бачить ситуацію по-своєму. Вагому роль для активізації механізму децентрації відіграє усвідомлення керівником специфіки позицій як своєї, так і підлеглого. Таке розуміння різниці у поглядах і підходах важливе тим, що спонукає до пошуку шляхів взаємоузгодження і взаєморозуміння, слугує мотивом виявлення керівником індивідуальних психічних і особистісних властивостей своїх підлеглих; основою його

зацікавленості індивідуальним стилем професійної діяльності кожного викладача та проблемами його вдосконалення з метою подальшого згуртування колективу.

Результативність менеджменту в роботі з працівниками тієї чи іншої установи виявляється не тільки у зростанні об'єктивних показників виконання професійної діяльності, але й у суб'єктивних показниках психічного стану особистості. До останніх належить задоволеність викладача своєю професією, готовність до її самовдосконалення, впевненість у своїх можливостях, оптимістичний настрій.

Згадані закономірності прямо залежні від якості менеджменту в науково-педагогічному колективі. Поряд із системою різноманітних управлінських функцій в умовах роботи університетської кафедри, на перший план виходять функції моніторингу, стимулювання і фасилітації науково-педагогічної діяльності колективу, який в ідеалі можна порівняти із зоряною плеядою, де кожна зірка сяє по-своєму прекрасно.

Питання для самоперевірки знань з четвертого модуля

1. Що ви розумієте під поняттям «педагогічне спілкування»?
2. Назвіть стадії прічного спілкування. Розкрийте їх суть.
3. Дайте характеристику кожного із структурних компонентів професійно-педагогічного спілкування.
4. Розкрийте основні характеристики стилів прічного спілкування.
5. Що ви розумієте під поняттям «педагогічний такт»?
6. Нині велика увага приділяється навчанню спілкування. Але ж людина спілкується протягом тисячоліть... Чому ж саме тепер постала необхідність навчатися цьому (батькам, учителям, викладачам, керівникам та ін.)? Що було втрачено в людському спілкуванні за останнє століття?
7. Розкрити зміст функцій прічного спілкування (інформаційна, соціальна перцепція, афективна, інтерактивна, самопрезентація та ін.).
8. Назвати вміння та навички двох технік прічного спілкування: а) техніка спілкування з метою порозуміння; б) техніка директивного спілкування.
9. Яку інформацію передає невербальне спілкування?
10. У чому суть суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і ученьом? Чому дуже шкідливе безособове ставлення викладача до ученья? Який «внесок» у прічне спілкування робить учень і викладач?
11. Визначити та проілюструвати прикладами позицію викладача щодо ученья: розуміння, визнання, прийняття.
12. Дати психологічну характеристику активному рефлексивному слуханню та «Я-повідомленню» у комунікативному процесі викладача зі ученьом.
13. Які стилі професійно-педагогічного спілкування є найбільш оптимальними щодо розв'язання завдань професійної підготовки і особистісного зростання ученья як майбутнього пра (психолога)? Доведіть свою думку.
14. Які психологічні засоби, методи та прийоми підвищують ефективність професійно-педагогічного спілкування зі ученьською аудиторією під час лекції, на семінарських заняттях і екзамені?
15. Згадайте кілька випадків, коли Ви допомогли комусь вирішити проблему за допомогою спілкування.
16. Коли діалог має практично формальний характер?
17. Як треба слухати людину, щоб вона (за-) говорила?